



**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN**



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO:
DESARROLLO CURRICULAR**

**FORMAS DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS MAYAS
Y APRENDIZAJE SITUADO: EL CASO DE LA
LOCALIDAD DE XANLÁH, YUCATÁN**

JORGE LUIS GÓMEZ GUZMÁN

Director de Tesis

Dr. Ignacio Pech Tzab

Mérida, Yucatán, México

2016



**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN**



**FORMAS DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS MAYAS
Y APRENDIZAJE SITUADO: EL CASO DE LA
LOCALIDAD DE XANLÁH, YUCATÁN**

JORGE LUIS GÓMEZ GUZMÁN

**TESIS
PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO DE:**

**MAESTRO EN EDUCACIÓN: CAMPO
DESARROLLO CURRICULAR.**

**Director de Tesis
Dr. Ignacio Pech Tzab**

Mérida, Yucatán, México

2016



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



CONSTANCIA DE CONCLUSIÓN DE TESIS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

Mérida, Yuc., 23 de abril de 2016.

JORGE LUIS GOMEZ GUZMAN.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A**, y en virtud de que su tesis titulada:

**FORMAS DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS MAYAS Y APRENDIZAJE
SITUADO: EL CASO DE LA LOCALIDAD DE XANLAH, YUCATAN.**

Presentada para optar al grado de **Maestro en Educación, Campo: Desarrollo Curricular**, ha sido liberada por su Tutor, **Dr. Ignacio Pech Tzab** y aprobada por los lectores, **Mtro. Juan Ramón Manzanilla Dorantes**, **Mtra. Lourdes del Rosario de Fátima Espadas Ceballos** y **Mtro. Macedonio Martín Hu**, se extiende la presente **Constancia**, con la cual procede la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE

MARÍA ELENA CÁMARA DÍAZ
DIRECTORA DE LA UNIDAD 31-A MÉRIDA
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 31-A
MÉRIDA

In Memoriam

A Eva

La del origen

A Martín

El obrero

A la abuela Goya

La del olor a café y tabaco

Al abuelo Pancho, al tío Silverio

Quienes llegaron de la montaña

A Carmen

In kichpan wiitsin

A todas y todos aquellas(os) vueltos viento

Y que por siempre iluminan el horizonte de la esperanza.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 ENTRE SABERES INDÍGENAS Y SABERES OCCIDENTALES	3
1.1 Construcción del objeto de estudio	3
1.1.1 Situación problemática: Las voces de sus actores	7
1.1.2 Enunciado del problema de investigación	9
1.1.3 Objetivo general	10
1.1.4 objetivos específicos	10
1.1.5 Supuesto explicativo	11
1.2 Antecedentes	11
1.3 Justificación	13
CAPÍTULO 2 DEL APRENDIZAJE SITUADO A LA PARTICIPACIÓN PERIFÉRICA LEGÍTIMA	15
2.1 Socialización infantil	15
2.1.1 Prolegómenos de la teoría de la socialización	15
2.1.2 Contextos de socialización de los infantes	18
2.2 Cultura y aprendizaje: Aprendizaje situado	19
2.3 La teoría sociocultural del aprendizaje: Vigotsky	20
2.4 De la teoría sociocultural del aprendizaje al aprendizaje situado	24
2.5 Del aprendizaje situado al enfoque de la participación periférica legítima	26
2.5.1 Introducción al enfoque de participación periférica legítima	26
2.5.2 El proceso de aprendizaje en las comunidades de práctica	29
2.5.3 Del <i>curriculum</i> de aprendizaje y de enseñanza	30

2.5.4 Aprendizaje-acción y la relación maestro/aprendiz	31
2.5.5 Dinámica del aprendizaje en acción	33
2.6 Metodología	35
2.6.1 Método etnográfico y el hecho simbólico	35
2.6.2 Técnicas de recopilación de información	36
CAPÍTULO 3 ETNOGRAFÍA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	38
3.1 Datos generales sobre la localidad de Xanláh	38
3.1.1 Información sociodemográfica	38
3.1.2 Organización social y características culturales	39
3.1.3 Organización en el ámbito religioso	39
3.1.4 Elementos culturales de la localidad	41
3.1.5 Situación agraria	43
3.1.6 Reproducción de la unidad doméstica	44
3.2 Aprendizaje y conocimiento local en los niños de Xanláh	51
3.2.1 Antecedentes	51
3.2.2 Descripción de la elaboración de la trampa de tuzas en Xanláh	56
3.2.3 Elaboración de la trampa para cazar pájaros (núup')	63
3.2.4 Conocimientos y habilidades en la elaboración de las trampas	68
3.2.5 El corte de leña y el monte	70
3.2.6 Uso de herramientas de trabajo en el aprendizaje	71
3.2.7 Los peligros del monte	75
3.2.8 El inicio en la cacería	76
3.2.9 El niño, la milpa y el monte	78
3.2.10 El niño y la cacería	80
3.2.11 El uso de la escopeta	83
3.2.12 Habilidades en un niño de 12 años	87

3.2.13 Agentes de enseñanza	91
3.2.14 El <i>baaxal</i> toro y el caza venados; dos juegos	93
CAPÍTULO 4 IDENTIFICACIÓN DE LAS FORMAS DE APRENDIZAJE	98
4.1 De la participación periférica legítima del niño maya	100
4.2 El juego y los aprendizajes	103
CONCLUSIONES	105
BIBLIOGRAFÍA	108
ANEXOS	113

AGRADECIMIENTOS

La elaboración y finalización del presente trabajo fue posible gracias a la intervención de diversas personas que solidariamente han ofrecido sus experiencias y conocimientos que en la medida de lo posible he tratado de incorporar a los míos, como vía para orientarme, ir más allá de lo aparente, de lo pseudoconcreto, parafaseando a Kosik.

Entre ellas menciono a los compañeros(as) del equipo peninsular del Proyecto de Etnografía de los Pueblos Indígenas de México quienes en las constantes discusiones teóricas, han ofrecido sus apreciaciones, sus hallazgos e interpretaciones que de una u otra manera he asimilado y se encuentran expresadas en la visión de conjunto del presente trabajo. Entre ellos se encuentran Martha Medina, Teresa Quiñones, Lourdes Rejón, Patricia Balam, Alejandro Cabrera, Iván Solís y María Cen; de manera especial, la Dra. Ella F. Quintal, Coordinadora Regional del Proyecto en el Centro INAH-Yucatán, entrañable mentora y formadora, en el campo de la antropología, quien con sus incansables observaciones y cuestionamientos ha permitido que construya un marco mínimo de conocimientos que en esta ocasión incorporo en el trabajo que presento.

De manera especial agradezco al Instituto Nacional de Antropología e Historia, y al Proyecto de Etnografía de los Pueblos Indígenas por permitirme utilizar la información etnográfica obtenida en el marco de la línea de investigación Procesos Socioambientales, sin lo cual hubiese sido imposible elaborar este trabajo.

De igual modo, ofrezco mi agradecimiento a los asesores de la maestría en Educación de la UPN Unidad 31-A Mérida, por la conducción de mi proceso formativo en el campo de la educación. A mis pares de la maestría que sin saberlo aportaron

con sus intervenciones elementos para profundizar en la comprensión del corpus conceptual educativo.

Ofrezco mi agradecimiento, también, al Dr. Ignacio Pech por sus comentarios y cuestionamientos acertados que permitieron la finalización de este documento, en tanto director de tesis. A los lectores del documento: Dr. Juan Ramón Manzanilla, Mtra, Lourdes Espadas y a Mtro. Macedonio Martín Hu.

A la Universidad Pedagógica Nacional por ofrecerme el espacio formativo y por darme las facilidades para participar en el programa de la Maestría en Educación.

Y finalmente a los alumnos de la Licenciatura en Educación para el medio Indígena quienes con sus constantes reflexiones y exposición de las condiciones en las que instrumentan su actividad educativa alimentaron mis inquietudes acerca de las dimensiones de la educación indígena.

Espero haber sido fiel a este conjunto de instituciones y agentes formativos en cuanto a lo expuesto e interpretado por mi persona se acerque de alguna manera al complejo tema de educación indígena; asumiendo, por supuesto, toda la responsabilidad de lo acá escrito.

Jorge Luis Gómez Guzmán

Mérida, Yucatán a 8 de marzo de 2016.

INTRODUCCIÓN

Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.

Bourdieu y Passeron, 2001

En la búsqueda de caminos a seguir para la construcción de una educación propia para los niños y niñas mayas de Yucatán, de una educación indígena que responda al fortalecimiento cultural e identitaria de los infantes, en la que efectivamente se genere el respeto a la existencia de la diversidad que representan y que presente una alternativa a la cultura moderna/occidental capitalista hegemónica es que se inició la búsqueda de identificación y visibilización de los conocimientos mayas y de las formas de aprendizaje culturalmente determinadas de los niños mayas.

Es en este tenor que en este trabajo abordo el tema de las formas de aprendizaje de los niños mayas; pero en tanto este es un trabajo colosal y partiendo de que lo que llamamos cultura maya no es homogénea sino que por el contrario guarda diferencias regionales y aún locales, metodológicamente se decidió realizarlo como estudio de caso.

El trabajo de investigación se efectuó en la localidad de Xanláh, Chankon, ubicada en el oriente del estado de Yucatán, ubicada en la llamada zona maicera. Sus pobladores son maya hablantes en su totalidad, como uno de sus ejes centrales de reproducción doméstica es la milpa, asociada a la cacería, la ganadería, la producción de miel y el bordado.

Para su realización se recurrió a las teorías del aprendizaje situado, al paradigma sociocultural de Vygotsky, y de manera preferencial al enfoque de la Participación Periférica Legítima de Wenger y Lave, destacando la noción de comunidades de

práctica; en menor medida se trabajó con las teorías del aprendizaje por enhabilitación, desde la tradición antropológica.

Dadas las características del tema a estudiar, el método etnográfico ofreció sus bondades para tener la posibilidad de acercarnos en buena medida a la comprensión de la dialéctica del aprendizaje en la práctica.

Finalmente, presento una primera aproximación a la forma compleja que reviste el aprendizaje de los niños mayas de la localidad de estudio en donde el *tsikbal* (*plática*), la observación, el juego y la participación periférica se conjugan en distintos ámbitos y momentos para lograr que los infantes transiten de su situación de periferialidad a la de participación plena, acorde con un *curriculum* de aprendizaje caracterizado por su flexibilidad, centrado en el propósito pragmático que lo informa que se puede comprender a partir de su analogía con la figura de la espiral.

Este documento se encuentra estructurado en cuatro capítulos, en el primero se expone el proceso reflexivo que lleva a la construcción del objeto de estudio, en el segundo discuto de manera sintética el marco conceptual que consideré idóneo para acercarme al conocimiento, comprensión y explicación del tema estudiado así como la metodología derivada de las características del objeto de investigación y de las posibilidades que ofrece el marco teórico. En el tercero, propiamente etnográfico, describo los procesos de aprendizaje que se despliegan en los ámbitos seleccionados para el caso, esto es: la milpa, la cacería, el juego, la recolección de leña y el ritual.

En el cuarto capítulo, presento los resultados del análisis de la información etnográfica con la intención de establecer provisionalmente (en la medida que no es un estudio acabado, como tampoco fue la pretensión), los primeros acercamientos para delinear una plausible explicación sobre las formas de aprender de los niños mayas de Xanláh. Finalmente presento el apartado de conclusiones.

CAPÍTULO 1

ENTRE SABERES INDÍGENAS Y SABERES OCCIDENTALES

1.1 Construcción del objeto de estudio

Una de las demandas centrales de los pueblos indígenas en México se encuentra en el campo de la educación; ahora garantizando su concreción a partir de que el Estado mexicano firmó el Convenio número 169 de la Conferencia General de la Organización Internacional del trabajo sobre Pueblos indígenas y Tribales, en el que se comprometió a (art. 26) “garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”¹, reconociendo que la educación que se imparta “...siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan” (art. 26); en este mismo convenio se recomienda que “Los programas y los servicios de educación...deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”.(art. 27); de esta manera es que se presenta con mayor intensidad la discusión en torno a las características que debe poseer la educación indígena; a la fecha, las propuestas y reflexiones que se hacen sobre la materia parecen inscribirse en un *continuum* en cuyos extremos se encuentran dos forma de concebir la educación indígena, aquella en la que los pueblos

¹ <http://www.indemaya.gob.mx/descargas/archivos/convenio-pueblos-indigenas.pdf>

originarios han tomado el pleno control de su construcción y en el otro extremo la que promueve el Estado mexicano, entre una y otra se encuentra una serie de reflexiones y propuestas acerca del cómo aportar, construir modelos de educación indígena en los que se respete, se impulse, desarrolle la cultura e identidad de éstos.

De esta manera, el Estado mexicano ha tenido que reconocer e incluir en su legislación el hecho de que la educación indígena debe ser “bilingüe e intercultural” por lo que la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán deberá desarrollar programas educativos de contenido regional que expresen las tradiciones y costumbres del pueblo maya” (Artículo 61)².

Por otro lado, también cierto que el tema de los pueblos originarios ha tomado relevancia, particularmente a partir de la emergencia del movimiento político-militar del EZLN y los pueblos indígenas de los altos y selva de Chiapas en 1994. En este sentido, el “nunca más un México sin nosotros”³ que la comandante Esther exclamó al finalizar su intervención en la cámara de diputados en marzo del 2001, se ha vuelto realidad.

Ahora, los pueblos originarios reclaman a la nación y al Estado el respeto a su derecho a decidir sus propias formas de vida, asentadas en su cultura, en el modo de ser y estar en sus territorios; este movimiento ha cimbrado todos los espacios de la vida social nacional. Uno de ellos y de particular importancia lo ha sido en el campo de la educación, de manera específica, en la educación indígena.

Al respecto, Nicanor Rebolledo (s/f) señala de manera acertada que el movimiento zapatista (entre otros temas) colocó la educación indígena en el centro del debate en la comunidad académica y en el aparato gubernamental, cuando ésta se encontraba “olvidada e invisible, emergiendo de las tinieblas para sacudir las ‘buenas conciencias’ de los educadores”⁴, incluyendo además, la profundización de la reflexión en torno a

² Consultado el 17 de febrero de 2016 en http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf

³ http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_28_a.htm

Consultado el 21 de septiembre de 2015.

⁴ Rebolledo, Nicanor.- Educación indígena y neozapatismo. Consultado el 2 de diciembre de 2015 en anuario.upn.mx/index.php/anuarios-y-total-de.../1-2000.html

la noción de interculturalidad para llevarla más allá del propósito político de convertirla en una ideología de los grupos hegemónicos al asignarle el papel de “administración de la diferencia” (Walsh, 2006: 34) y pensarla como instrumento de construcción de nuevos tipos de relaciones sociales sustentada en la diversidad.

Al volver la vista, se comprendió que la educación indígena, independientemente del adjetivo que le acompañase (bicultural, bilingüe, intercultural) en la práctica continuaba siendo integracionista y de baja calidad. Muchos estudiosos del tema (Walsh, 2006; Dietz, 2001; Jiménez, 2005; Gasche, 2004; sin ser exhaustivos) se dieron a la tarea de exponer las limitaciones y deficiencias de la llamada educación indígena; la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), por ejemplo, partiendo del hecho de que los grupos indígenas poseen una cultura propia, radicalmente distinta en su lógica a la cultura nacional y bajo la noción de interculturalidad, han planteado propuestas educativas importantes en la búsqueda de redireccionar los currículos propios de la educación indígena, teniendo como premisa la incorporación de elementos que permitan el fortalecimiento y crecimiento de los pueblos indígenas, de contenidos que permitan su reproducción cultural y responda a su propia forma de ver el mundo, y a los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de su sistema de significados con los que aprehenden la realidad.

La resolución y medidas encaminadas a dar respuesta a la anterior problemática, bien se pueden inscribir dentro de un *continuum* que en uno de los polos se encuentran las iniciativas impulsadas por el Estado, a través de la institución responsable; en el polo opuesto encontramos, en distintos estados de la república, proyectos educativos específicamente indígenas, del que destaca en primer lugar el proyecto autónomo de educación que las Juntas de Buen Gobierno impulsan en territorios autónomos (Baronet, 2009), el Bachillerato Integral Comunitario *Ayuujk* (Mixe) Polivalente (BICAP), (Morán, 2013), de la iniciativa de la UNEM, de la propuesta impulsada por

Gasché, Bertely y UPN, a partir del método inductivo intercultural⁵ (Ver Moo, Mariela, 2015 y Tun, Wilberth, 2015).

Lo anterior nos llevó a reflexionar sobre la necesidad de conocer el proceso de adquisición de conocimientos, mediante los cuales los niños(as) mayas peninsulares apprehenden los distintos elementos de su cultura, las características de sus saberes y del sistema de significados mediante los cuales crean, organizan y clasifican la realidad; en suma, preguntarnos sobre las formas en las que se transmite y acepta el conocimiento local y de las formas en las que aprenden los infantes mayas peninsulares.

Si bien la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) incluye dentro de sus lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígenas la indicación de que se “promoverá que en la selección de los contenidos escolares se consideren, tanto aquellos acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura comunitaria indígena garantizando la articulación y complementariedad entre los saberes locales, regionales, nacionales y mundiales” (SEP-DGEI, 1999:15), dicha disposición dista mucho de ser cumplida.

Por tal razón, resulta prioritario identificar los conocimientos locales y las formas en las que los niños(as) mayas aprenden, con la finalidad de diseñar currículos que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento de una educación intercultural, entendida como “formas alternativas de construir y transmitir conocimiento que permita el acercamiento entre lo que ofrece la escuela y lo que sabe el alumno que permita la sistematización y reformulación del saber local construyendo puntos de racionalidad coincidentes entre culturas que permitan un diálogo cultural” (Núñez, 2005). Lo que se pretende es trascender más allá de las formas en las que actualmente se diseñan y ponen en práctica los programas bilingües interculturales en la enseñanza de los niños

⁵ La información de este último proyecto proviene del Diplomado de educación indígena que en la impartieron diferentes asesores de la UPN 31 A en la Subsede Valladolid: Justo González, Alma Ciau en colaboración con María Rame, maestros de la UNEM y Bertely) (Información de campo)

y de los cuadros educativos que se encargan de aplicarlos; retomando experiencias de procesos que ya se han llevado a cabo en el interior del país, como en muchos otros casos en Latinoamérica.

1.1.1 Situación problemática: las voces de sus actores

En torno al tema que nos ocupa, en diversas ocasiones he escuchado a alumnos-maestros de LEPEPMI⁶ quienes se encuentran en el medio indígena (la gran mayoría de ellos maya-hablantes) referirse a los problemas y dificultades que experimentan en el ejercicio de su práctica docente, por ejemplo: los maestros que atienden grupos multigrados⁷ en primaria, señalan las dificultades por las que atraviesan para desarrollar en sus niños la adquisición de las cuatro competencias lingüísticas que marca la educación bilingüe, por lo que para lograr los objetivos programáticos finalizan utilizando la lengua materna como medio para alfabetizar en español.

Uno de los principales retos a los que se enfrenta el docente que trabaja con grupos mayoritariamente maya hablantes, es conducir sus procesos de aprendizaje utilizando la lengua materna de los niños como medio de aprendizaje y no sólo como “puente” o elemento de transición para llegar al dominio del español. Al parecer, a algunos docentes, la presencia de alumnos maya-hablantes se torna un obstáculo para la consecución de sus objetivos programáticos; incluso, se llega a decir, por ejemplo, que los niños(as) de su grupo escolar tienen dificultades (en distintas modalidades e intensidades) debido a que en el pueblo y durante sus actividades cotidianas utilizan su lengua materna, empero, se llega a identificar que los contenidos del programa de primaria están diseñados a partir del español, acercándose a la comprensión de que tras el *currículum* nacional se encuentra el pensamiento hegemónico occidental, o a

⁶ A la fecha, septiembre del 2015, funjo como docente en la UPN Unidad 31-A, en la Subsede Valladolid.

⁷ Es decir, grupos que cuentan con un solo maestro que en un mismo espacio áulico atiende a niños de diferentes edades y en grados académicos diferentes.

decir de la corriente decolonial, el pensamiento eurocéntrico/capitalista/patriarcal (Ver Grosfoguel, 2012 entre otros)

Otros, en su afán de “adecuar” los contenidos de sus programas “al entorno” o “contexto”, introducen algunas modificaciones que pueden o no ser afortunadas; estas adecuaciones, generalmente se circunscriben a la modificación de terminologías cercanas a las experiencias del alumno(a), ya sea que se refieran a su medio ambiente, a objetos conocidos o utilizando ejemplos cercanos a la realidad cotidiana en la que se desenvuelven.

Lo mismo sucede con respecto a los comportamientos de las niñas mayas, que se les identifica como “tímidas, retraídas en sí mismas, pocos participativas”, mientras los varones son activos, indagadores, con especial talento para las matemáticas, etc. El docente acusa cierto grado de incompreensión de los comportamientos indígenas vinculados al rol de género, quien sin mayor mediación lo contempla como problema, además, acusa de igual forma ciertas representaciones estereotipadas acerca del género.

Como se puede colegir, la preocupación central de los jóvenes maestros radica tanto en la necesidad de cumplir con los objetivos programáticos, incluyendo la presencia de cierto desconcierto e incompreensión acerca del origen de retos que impone el trabajar en comunidades indígenas, en especial, cuando los alumnos tienen como lengua materna la maya. Se puede decir, que éstos, de manera no consciente parecen identificar que las dificultades didácticas son de naturaleza cultural; empero, por ningún lado se asoma una comprensión intercultural de la situación educativa. No hay indicios de pensar qué pasa en términos de conocimientos indígenas y los conocimientos que la escuela imparte y de lógicas de aprendizaje locales, en principio, diferentes a la lógica cognitiva subyacente en el currículo nacional.

En ese sentido, la articulación de los “conocimientos previos” del alumno con la nueva información presenta serios problemas en la medida que son conocimientos de culturas diferentes, son –por así decirlo- lógicas diferentes con las que se clasifica, ordena e interpreta la realidad. Se puede agregar que cuando el docente frente grupo

efectúa el diagnóstico inicial, como paso previo para diseñar su programa escolar, entiende el conocimiento previo como aquellos que fueron asimilados en el nivel inmediato pasado y no como los conocimientos y habilidades obtenidos en el desenvolvimiento de su vida cotidiana, al interior del grupo sociocultural al que pertenece el infante, conocimiento al que se hace referencia en este trabajo.

El anterior planteamiento ubica de manera concreta en la educación la idea de interculturalidad. Si partimos que la cultura es conocimiento como lo plantea Sperber (1978:12), o si las capacidades humanas de aprendizaje se encuentran culturalmente determinadas (*Ídem*), lo que estamos diciendo, siguiendo a Núñez, es que “la interculturalidad en proyectos educativos, va más allá del establecimiento de la enseñanza en lengua materna dentro del aula escolar, más bien implica la construcción de nuevas relaciones que transformen la asimetría entre culturas y grupos sociales específicos” (Núñez, 2005:57).

En el espacio áulico, la interculturalidad debe ser considerada como diálogo, como reconocimiento, como acercamiento entre lo que ofrece la escuela y lo que sabe el alumno, es decir: como diálogo de saberes, entendido éste como “...principio, enfoque, referente metodológico y como un tipo de acción caracterizada por el reconocimiento de los sujetos, entendida finalmente como un tipo de hermenéutica colectiva...” (Ghiso, 2000).

1.1.2 Enunciado del problema

Las anteriores consideraciones me llevan plantear que es necesario ubicar la acción investigativa precisamente en la identificación de esos conocimientos que el niño aprende en su casa, en su interacción en la comunidad, en su participación en las actividades productivas familiares, en los espacios rituales, ya sean fiestas, gremios o rituales específicos como los agrícolas o de curación; que en conjunto configuran su sistema de significados con los que aprehende la realidad; lo que me estoy preguntando se refiere a los procesos de socialización del niño maya yucateco, de los

estilos culturales de aprendizaje con los cuales acude a la escuela y generalmente son confrontados con el modelo educativo vigente.

Y de manera concomitante, me pregunto sobre todo, sobre los modos, formas o estilos de aprendizaje del niño(a) maya, de nueva cuenta, culturalmente determinados. En el entendido, que los conocimientos y formas de aprendizaje se encuentran en correspondencia con el estadio de desarrollo físico y cognitivo del infante, con el grado y formas de participación que se le confiere en la vida familiar, entre pares y en la comunidad.

Así las cosas, puedo decir que la preocupación de conocimiento que trata de dar respuesta el presente trabajo, gira en torno a una pregunta básica y general:

¿Qué y cómo aprenden los niños(as) mayas en la comunidad maya de Xanláh? O de otra manera: de qué manera los niños(as) mayas interiorizan los conocimientos y habilidades que les permiten desenvolverse adecuadamente en el marco de los distintos ámbitos de la vida comunitaria en Xanláh, Yucatán?

1.1.3 Objetivo General

Comprender y explicar el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades en los niños(as) mayas de la comunidad de Xanláh, Yucatán.

1.1.4 Objetivos específicos

1.- Identificar y explicar el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades de los niños de Xanláh derivados de su participación en actividades productivas, en la cacería y en los rituales asociados a la milpa.

2.- Identificar los conocimientos que sobre el monte, la milpa, la cacería, el solar poseen diferencialmente los niños y las niñas de la comunidad de Xanláh.

1.1.5 Supuesto explicativo

Sostengo que en la transmisión y adquisición de conocimientos de los niños y niñas mayas de Xanláh, la práctica (en sentido amplio) es el factor prioritario en tanto los sujetos cognoscentes los adquieren en determinadas comunidades de prácticas, en la lógica de experto-novato, a partir del modelo de participación periférica. Proceso que en el hacer, articula dialécticamente el desarrollo cognitivo, la adecuación corporal, los conocimientos y habilidades que le corresponde al infante y genera las representaciones sociales de su vida social.

1.2 Antecedentes

De acuerdo a Krotz (1997:18) los textos clásicos que desde la antropología abordan el tema de la socialización inician con la investigación de Margara Mead que “trata sobre los procesos de socialización en la infancia y en la juventud de mujeres en islas del Pacífico”. Este mismo autor aclara que el término “socialización” no posee una definición unívoca, así para Mead, el concepto alude a “el proceso cultural, el camino a través del cual el niño humano recién nacido, que nace con un potencial de aprendizaje mayor que cualquier otro mamífero, es transformado en miembro pleno de una sociedad específica y para participar con los demás miembros en una cultura humana específica” (Mead, 1976: 1-2 citada en Krotz, 1997: 18). En este mismo sentido, León Pasquel (s/f) en su trabajo denominado “La llegada del alma: lenguaje, Infancia y socialización entre los tzotziles de Zinacantán” comenta que el estudio de la socialización infantil ha sido del interés de varias disciplinas, entre ellas la antropología (ver León Pasquel, s/f: 3).

En los últimos años, en el estado de Chiapas se han realizado una serie de investigaciones en torno a los procesos de socialización vinculados a la educación, entre ellos se puede mencionar los trabajos de León Pasquel: “Explorando la

adquisición de la localización geocéntrica en los niños tzotziles”⁸, La raíz mágica: ¿Freire en tzotzil?⁹ , La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los tzotziles de Zinacantán, México (en prensa)¹⁰, y como tesis de maestría en el CIESAS, -en la misma línea de investigación- a Kathia Núñez Patiño, con el trabajo “Socialización infantil en dos comunidades ch’oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma.” (2005); también se encuentra el trabajo de Antonio Paoli “Educación, Autonomía y Lekil Kuxlejal (el Buen Vivir): aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales. (2003).

En relación a las investigaciones que abordan el tema de la socialización de los niños yucatecos, retomo en extenso la información presentada por Quiñones (2002) – quien realizó un estudio sobre socialización e identidad en la población de Yaxcabá, Yucatán. Esta investigadora informa que entre los estudiosos de los procesos de socialización de los niños(as) mayas se encuentran la tesis de Licenciatura de 1983 de Hilaria Maas en donde describe el proceso por el cual los niños de Chemax aprenden su cultura y el papel central que juega la familia; en el mismo trabajo; Quiñones consigna que la anterior investigadora efectuó más tarde otro trabajo con la misma temática en la población de Huhí, en esta ocasión introduciendo la variable que tiene que ver con los hábitos alimenticios, y de manera colateral con la religión y su sentido simbólico (Maas, 1995 y 1997 citado por Quiñones, 2002).

Quiñones también reporta el trabajo de Ana Rosa Duarte (1987), en donde destaca el papel de la mujer campesina en Chocholá en la transmisión de la cultura; el de Emma Alonso (1987) quien muestra cómo la escuela modifica la identidad de los niños de Penkuyut, a partir de procesos de aculturación y de cómo la familia tiene que competir con la escuela, en tanto aparato reproductor de hegemonía, y dentro del proceso de homogenización cultural.

8

<http://www.ciesas.edu.mx/ldleon/publicaciones/Exploration%20in%20the%20acquisition%20of%20geocentric..pdf>; consultado diciembre 015

⁹ <http://www.ciesas.edu.mx/ldleon/publicaciones/La%20raiz%20magica.pdf>; consultado diciembre 015

¹⁰ Agradezco a la Mtra. María Montuy Cen por facilitarme el documento referido.

A partir del año 2000, se ha registrado la publicación de diversos trabajos que se ocupan de la educación indígena, como son los trabajos de Mijangos, de la Facultad de Educación de la UADY, de Nancy Villanueva del CIR-Sociales, de la UADY y de Guadalupe Reyes, de la Facultad de Antropología. Como podemos apreciar, a partir de esta breve revisión bibliográfica, que no exhaustiva en Yucatán las investigaciones que abordan los procesos de socialización vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, son recientes. Trabajos que tienen como propósito aportar elementos para superar los distintos problemas asociados con educación indígena.

1.3 Justificación

Si bien desde la antropología encontramos investigaciones que se han ocupado del proceso de socialización vemos que de ninguna manera se les vincula con el proceso de enseñanza formal, mucho menos vinculados con el enfoque intercultural.

El presente trabajo tiene como objetivo precisamente aportar elementos en este sentido; por sus fines, lo que se pretende es obtener información que nos permita proponer innovaciones o adecuaciones al campo curricular de la enseñanza indígena y de esa manera contribuir a su construcción con la finalidad de superar algunas dificultades que acusan su presencia y superar las visiones hegemónicas de la sociedad dominante (eurocéntricas/ capitalistas/patriarcales) de la enseñanza en el medio indígena de manera que esta contribuya de manera eficaz en la promoción y fortalecimiento de la cultura maya peninsular contemporánea así como el fortalecimiento de la identidad social de dichos grupos, tal y como se plantea en los Lineamientos Generales de Educación Intercultural de la DGEI (1999).

Considero que, pese a los esfuerzos que tanto grupos civiles, académicos, Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) de incluir en las actividades escolares ciertas ceremonias que practican los pueblos mayas (V.g. el *janal pixán* que se encuentra casi institucionalizado), o de eventos como "el día de las lenguas maternas",

los juegos llamados “tradicionales”, en poco contribuyen a la creación de programas educativos que incidan de manera efectiva en el mejoramiento de la educación de los pueblos indígenas; por el contrario, en ocasiones las ceremonias se desvirtúan y finalizan como eventos “folklorizados” dirigidos al consumo turístico, sobre todo, cuando se les dota de una parafernalia ajena al sentido de dichas ceremonias o “tradiciones”, enmarcadas en lo que Fernández y Estrada (2014:11-12) refieren como “la espectacularización de lo maya”, que conduce a la creación de un estereotipo de la cultura maya contemporánea.

En el mismo sentido se encuentran las “adecuaciones” didácticas que algunos maestros -bien intencionados-, realizan a sus programas al enfrentarse a disparidades en cuanto confrontan la realidad indígena con lo que tienen que enseñar, tal y como se señaló líneas arriba.

Este trabajo busca, aportar elementos que permitan confluir con otros esfuerzos para proponer iniciativas tendientes a delinear un currículo indígena sustentada en la idea de diálogo intercultural en la medida que se ponen en juego los saberes provenientes de dos tradiciones culturales y los estilos de aprendizaje de los niños(as) mayas. Desde este enfoque -se piensa-, se podrá estar en condiciones de superar las tendencias homogeneizadoras y hegemónicas de la educación pensada para indígenas y retomar la discusión en torno a la construcción de currículos culturalmente pertinentes en educación indígena, o si se prefiere ubicado en el marco del aprendizaje situado, para partir de conceptos propios de la teoría educativa en boga.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Socialización infantil

2.1.1 Prolegómenos de la teoría de la socialización

La temática de este proyecto tiene como punto de partida el reconocimiento de que “todos los niños tienen que aprender e interiorizar progresivamente la cultura del grupo al que pertenecen, con la finalidad de que lleguen a ser miembros competentes social y culturalmente al interior del grupo social en que viven” (Terceros, 2002: 37 citado por Bermúdez y Núñez, 2010:6). Vygotsky escribía en 1932: “Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social” (Vygotsky, 1982-1984: 281), y prosigue: “De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. En este sentido, podría decirse del niño de pecho que es un ser social en el más alto grado” (*Ídem*).

Al respecto, Esteban Krotz señala que “todas las sociedades cuentan con mecanismos para asimilar o incorporar al bebé recién nacido a la sociedad, o sea para transformarlo de un ser meramente biológico en un ser propiamente social...” (1997:17), de acuerdo a este mismo autor:

... a este proceso se le llama socialización o endoculturación; en el que los niños son introducidos al conocimiento y al manejo de todo patrimonio cultural creado a lo largo de las generaciones de la sociedad en cuestión –desde el conocimiento de los alimentos, y la manera de obtenerlos, de prepararlos e ingerirlos hasta la manera de usar correctamente los utensilios caseros y de conducirse apropiadamente en los diversos espacios físicos, desde la etiqueta en el tratamiento de las diferentes clases de personas del clan, poblado y de la región hasta los saberes y rituales necesarios para relacionarse adecuadamente con los miembros del género opuesto y con los viejos, con los seres sobrenaturales y los

antepasados, desde el manejo provechosos de los recursos naturales existentes y de determinados artefactos para tal fin, hasta la adquisición de ciertas habilidades mentales, predisposiciones afectivas, gustos e incluso de modos de razonar y de esquemas perceptivos (Krotz, 1997: 19).

Si bien, el anterior listado enumera los aspectos que el niño aprende son parte de la cultura, y bien pueden ser inscritos cada uno de ellos -en un ejercicio clasificatorio-, como parte de la cultura material y la no material, es necesario esclarecer con mayor profundidad de que noción de cultura se parte. Entenderé por cultura al:

...conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad, o de manera más precisa, como la organización social del sentido, como pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias (Thompson, 1998:197. Citado por Giménez, 2007).

O ya bien como "...la organización social de significados interiorizados por los sujetos y grupos sociales, y encarnados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados" (Giménez, 2007: 18-19). Esta definición nos permite distinguir, por una parte, entre formas objetivadas ("bienes culturales", artefactos, "cultura material") y formas subjetivadas de la cultura (disposiciones, estructuras mentales, esquemas cognitivos); siguiendo al mismo autor, entendemos que la anterior clasificación nos permite pensar en la relación existente entre cultura objetivada y cultura subjetivada, partiendo que la primera "no [es]...una mera colección o taxonomía de cosas que tendrían sentido en sí mismas, sino en relación con la experiencia de los sujetos que se las apropian, sea para consumirlas, sea para convertirlas en su entorno simbólico inmediato". (*Ídem*)

Partir de la anterior definición de cultura, nos permitirá considerar la socialización como el proceso en el cual el niño interioriza este sistema de significados que se objetivan en la práctica cotidiana, como *habitus*, es decir, en tanto "sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores de prácticas y representaciones" (Bourdieu, 2009; 86).

Establecer esta distinción nos permite acercarnos a la comprensión de que la socialización es un proceso dinámico en el que los niños aprenden su cultura, como sujetos con existencia propia y agentes que interpretan, reproducen, cuestionan y transforman la realidad que están conociendo a partir de las interacciones cotidianas que establecen con los demás miembros del grupo del cual son parte.

Lo anterior nos conduce a pensar a los niños con agencia, es decir, como seres con la “habilidad de definir las metas propias de forma autónoma y de actuar a partir de las mismas, con la libertad... de hacer y lograr las metas o valores que él o ella considere importantes” (Pick y Otros, 2007), bajo la consideración que el concepto de agencia, también incluye “la intención, el significado, la motivación y el propósito que los individuos imprimen a sus actividades...incorpora metas, objetivos, acuerdos, obligaciones...” (*Ídem*). Al hacer la anterior distinción Kathia Núñez (2005) sostiene:

Al niño con agencia, como sujetos que aprenden su cultura, pero que desde la dialéctica misma del proceso, se encuentran produciendo su propia cultura, reconfigurándola, por lo que reproducen, cuestionan, transforman y crean su realidad. De esa manera, supone la concepción de la construcción del niño como sujeto de estudio que busca el rescate de sus cualidades como sujeto activo en el proceso de aprendizaje de su cultura.

El estudio de los procesos de socialización, entonces, supone explorar la agencia del niño como sujetos que aprenden su cultura y que también construyen su propia cultura en la que pueden reproducir, cuestionar, transformar y crear su realidad; desde esta perspectiva dicho proceso ya no se le piensa como algo llano, uniforme, por el contrario, nos coloca en condiciones de entender precisamente los procesos de reconfiguración cultural, de construcción de identidades de manera dinámica.

2.1.2 Contextos de socialización de los infantes

Una de las premisas básicas desde la cual se debe de partir es reconocer que el proceso de socialización es informal, “como proceso de interiorización e introyección infantil y juvenil que se da tanto en la cotidianidad del hogar, del trabajo, del juego, y

de la religión como en los momentos extraordinarios de la fiesta y de la solemnidad ritual” (Krotz, 1997: 19).

Es en este punto retomo el concepto “ámbitos de sentido” propuesto por Antonio Paoli (2003), quien ha estudiado procesos de socialización entre los tseltales, para dar cuenta de los diferentes contextos o ámbitos de sentido en los que se produce aprendizaje. La idea que encierra el concepto señala que la realidad se contempla o percibe “desde ciertas creencias y ciertas relaciones sociales, desde configuraciones escénicas percibidas a partir de alguna visión del mundo y de procesos sociales específicos” (Paoli, 2003: 15,16); Concluyendo que en él “se dota a la realidad de sentido, de proyecto y de ritmo intencionales” (Ídem)¹¹.

Los ámbitos de sentido, entendidos como “la realidad que se configura en espacios físicos como la comunidad, la casa, la milpa, el monte” (Paoli, 2003), que para la realidad maya yucateca agregaría: la fiesta, el gremio, los distintos rituales en los que los infantes participan (*cha’ chaak*, primicias, *jets méek*, *k’eexo’ob*, entre algunos). Núñez considera que estos ámbitos de sentido son “de utilidad para explorar la forma en que pueden ser explícita o implícitamente estructurados para ofrecer al niño formas de aprendizaje en su socialización” (Núñez, 2005).

Por último, es conveniente mencionar que considero importante incluir en la presente discusión teórica el estudio de la socialización, algunos de los elementos fundamentales y básicos de la propuesta de Vygotsky, referido al enfoque sociocultural del aprendizaje y, en particular la propuesta de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como:

(...) la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo, que se determina por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, que se determina por la resolución de problemas bajo la orientación de un adulto o en

¹¹ Paoli comenta que uno de estos ámbitos de sentido es la milpa, entendido como espacio de socialización, “de educación tradicional...en donde se consolida la relación padre-hijo varón para que éste conozca y maneje el ecosistema...en la milpa el tiempo de ‘trabajo’ es más bien ‘tiempo de pedagogía’, es el ‘trabajo –juego de la milpa’.

colaboración con pares más capaces. La ZDP, a diferencia de otros modos mecánicos de aprendizaje, se considera como un proceso de comprensión. Es el tipo de aprendizaje en que los niños “se van introduciendo en la vida intelectual de los que los rodean” (1978: 88). (Vygotsky, 1978: 86 citado en Haan, 2009: 21).

Esta idea de “zona de desarrollo próximo” es útil tanto para estudiar el aprendizaje de los niños en los espacios domésticos y comunitarios como al interior de los espacios áulicos.

2.2 Cultura y aprendizaje: Aprendizaje Situado

El supuesto fundamental del cual este ensayo parte –aspecto que se encuentra presente desde el inicio del proceso de argumentación- se inscribe en el paradigma que sostiene que el aprendizaje es un hecho sociocultural y en ese sentido, se le puede ubicar en la teoría sociocultural del aprendizaje y producción de conocimiento de Vygotsky que, de manera sucinta considera que:

Al interactuar con el mundo, las personas utilizan los medios que otros han utilizado para actuar sobre el mundo. Estos medios se apropian, se almacenan, y se emplean de nuevo en un proceso acumulativo de apropiación, ajuste y transmisión. Por lo tanto, estos medios reflejan la historia de cómo otros han interactuado con el medio ambiente (social y material). Vygotsky distinguía entre herramientas y signos, vistos ambos como mecanismos de transformación en el desarrollo humano. Las herramientas ofrecen un medio auxiliar para el trabajo, y de manera análoga, los signos (llamados también herramientas simbólicas) ofrecen un medio auxiliar para resolver los problemas psicológicos como el recordar, comparar e informar (Vygotsky, 1978 citado en Haan, 2009: 20).

Esta apreciación es coincidente con los más o menos recientes aportes que desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas han planteado con respecto al reconocimiento de la presencia de lógicas diferenciadas en las formas de significar, representar la realidad, el medio ambiente y los distintos ámbitos de la vida sociocultural de los pueblos, como diferente a la cultura hegemónica occidental contemporánea y de las relaciones de poder que se expresan a nivel epistemológico (ver Castro-Gómez, 2007; Santos, 2010; Pageau, 2010 entre muchos otros).

Si bien, nuestro tema central se refiere a la identificación de los modos de aprendizaje de los niños(as) mayas en el despliegue de su vida cotidiana, considero

pertinente explicitar los enfoques teóricos que subyacen, invisibilizados, en la selección del tema y en el curso general de la investigación y en la exposición de los resultados. Entre estos enfoques se encuentra el planteamiento Bourdiano referido a la violencia simbólica y la imposición de sistemas de significados en los grupos sociales subalternos (Bourdieu, 20001), este último término me acerca a la noción de hegemonía de Gramsci¹² (Buci-Gluckmann, 1978; Gruppi, 1978) y por tanto a la noción de poder; de igual modo, se encuentra presente las propuestas de Boaventura de Sousa Santos y su crítica a la racionalidad occidental indolente que de manera resumida sostiene que la razón indolente, niega e invisibiliza la presencia de otras racionalidades y otras formas de conocer y otros conocimientos (Santos, 2009:98-114) y por consiguiente, con el enfoque de la colonialidad de saber, que en breve:

(...) pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder, y se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que responden a las modalidades de producción de conocimiento occidental asociados a la ciencia convencional, al discurso del experto...y, por tanto, un aspecto constitutivo de la colonialidad... (Restrepo, 2010: 136-137)

Los aportes teóricos anteriormente señalados, abre el camino para introducirnos en la reflexión en torno al enfoque de la interculturalidad desde la dimensión política y no sólo pedagógica (Jiménez, 2005:138-140), temática que en el presente trabajo no se aborda pero subyace en la en las reflexiones que se exponen.

2.3 La teoría sociocultural del aprendizaje: Vygotsky

Antes de abordar el tema de este apartado es conveniente hacer dos aclaraciones, la primera se refiere a que las reflexiones que acá se realizan se sustentan en buena medida en el trabajo de Mariëtte de Hann (2009) “El aprendizaje como práctica cultural, cómo aprenden los niños en una comunidad mazahua”, documento en el que encontré

¹² Al respecto, durante el curso de las actividades de la Maestría en Educación, como parte de las actividades académicas elaboré un breve ensayo en el que se establecieron los vínculos entre ambos enfoques; obviamente, dadas las características del presente trabajo no se aborda *in extenso*.

respuestas teóricas metodológicas fundamentales que me guiaron en parte durante todo el trabajo investigativo y conclusivo.

La segunda, se refiere precisamente al carácter inacabado de las anteriores reflexiones, en tanto se reconoce que es necesario profundizar aún más en la teoría que relaciona las condiciones socioculturales con los procesos de aprendizaje y con la posibilidad de identificar algunos de los rasgos que pudieran constituir –de existir-, una pedagogía de los mayas orientales de Yucatán. Reconozco que las metas planteadas son de largo alcance, empero considero que es conveniente cuando menos plantearlas porque de esa manera defino los objetivos mediatos que pueden conducir la investigación en distintos niveles.

De acuerdo a un texto de apoyo pedagógico de CONAFE (2001), a Vygotsky se le clasifica entre los representantes del paradigma sociocultural de nuestro tiempo, estudió “el impacto del medio social y de las personas que rodean al niño en el proceso de aprendizaje” (CONAFE, 2001:7), desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo del infante no puede ser entendido ni explicado si se le abstrae de las determinaciones culturales, de esa manera se aleja de las visiones individualistas del aprendizaje.

De acuerdo al texto mencionado, Vygotsky sostiene que “el conocimiento no es un producto individual sino social” (CONAFE, 2001:9); en este sentido, esta afirmación coincide con planteamientos que se hacen desde la antropología o desde la sociología del conocimiento¹³, en el que a manera de axioma se parte de la idea de que “cada práctica cultural, en principio, crea sus propias formas de aprendizaje y que esas formas de aprendizaje llevan las huellas de la práctica cultural de la que forman

¹³ Debido a que el objetivo de este trabajo no es profundizar en las teorías antropológicas de la socialización o de los planteamientos que hace Berger y Luckmann (2001) desde la teoría de la sociología del conocimiento en relación a los procesos de interiorización de los sistemas de significados, entendidos como construcciones sociales que permiten al individuo insertarse en la dinámica de la vida sociocultural en la que se desenvuelve, no se abordan en mayor detalle, sin que eso no significa que se recurra a estas propuestas en determinado momento del trabajo acá presentado.

parte...”(Hanns, 2009:15). La idea de Vygotsky sobre cómo la cultura se relaciona con el aprendizaje se expresa en dos aspectos importantes:

- La idea de la mediación
- La naturaleza social del aprendizaje.

Es decir, que los individuos interactúan con el mundo a partir de determinados sistemas de significados o herramientas simbólicas, los que a su vez se encuentran en correspondencia con el desarrollo histórico-cultural correspondiente, mediante estas mediaciones la sociedad transforma el mundo (Ver Berger y Luckmann, (1969) 2001:30-32).

En este punto, el concepto de mediación de Vygotsky es fundamental; Ramírez y Chávez explican que Vygotsky (1979) “...considera que las funciones mentales superiores, como el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica y la acción humana en general, están mediada por herramientas y por signos...tanto las herramientas como los signos se encargan de relacionar al sujeto con lo social...” (2012:5).

Como vemos, la coincidencia con el modelo de Berger relativo a la construcción social de la realidad es más o menos el mismo, recordando que el sujeto construye la realidad a través de tres momentos, el de exteriorización, objetivación e interiorización o subjetivación¹⁴ (Ver Berger, (1971) 1999: 15), lo que a su vez nos lleva a pensar en el concepto de *hábitus* de Bourdieu que nos habla de la interiorización de las estructuras “objetivas” y de los procesos de subjetivación (individual-social), entendido este como “...disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, como principios generadores de y generadores de prácticas y representaciones...” (Bourdieu, 2009: 86-87, *supra*).

¹⁴ Berger explica que la exteriorización debe entenderse como “el permanente volcarse del ser humano en el mundo, bien a través de las actividades humanas físicas, bien de las mentales”, mientras la objetivación “es la consecución a través de esta actividad...de una realidad que se enfrenta a sus productores originales como si fuera una facticidad que le es exterior. La interiorización, como la “reapropiación por los hombres e esta misma realidad, transformándola una vez más, ahora desde su estado de mundo objetivo, en estructuras de la conciencia subjetiva...” (Berger, 1999: 15)

Desde este planteamiento, nos podemos deslizar hacia la propuesta de Vygotsky quien sostiene que “al apropiarse de herramientas de mediación, los humanos adquieren una estructura que los relaciona con el legado sociocultural de otros...la apropiación de formas histórica y culturalmente construidas...” (Vygotsky, 1979 citado por Haan, 2009: 20). Aspecto que nos ubica en el tema de la apropiación o de la interiorización de las herramientas y las herramientas simbólicas mediante las que el sujeto aprehende lo “externo”; Haan refiere que este proceso, el de interiorización o para nuestro caso de aprendizaje, se despliega de la siguiente manera:

(...) ocurre en dos niveles: el afectivo y el reconocido como Zona de Desarrollo Proximal (o Próximo) (ZDP). El primero se refiere al desarrollo de las funciones mentales de un niño que ha establecido a raíz de ciertos estadios de desarrollo ya recorridos; el segundo es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo, que se determina por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, que se determina por la resolución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces... (Vygotsky, 1978 citado por Haan, 2009: 21)

Con este recurso, queda demostrado el carácter sociocultural del aprendizaje y la configuración de los modos de aprender de los aprendices situados en determinado contexto sociocultural, y toma sentido, las conclusiones de Vygotsky cuando sostiene que “...el aprendizaje no es un proceso autónomo sino que se constituye en parte por los esfuerzos de otros que orientan el desarrollo de los niños por vías culturalmente aceptadas” (Vygotsky citado por Haan, 2009: 21).

Es así, que el carácter sociocultural del aprendizaje queda ampliamente demostrado y abre el camino para pensar en carácter contextual del proceso de aprendizaje, una vez que éste es resultado de la práctica sociocultural del aprendiz y su interacción con los miembros expertos de su grupo social. Como se puede apreciar, el enfoque vygotskiano es altamente heurístico en el tema que se aborda, permiten profundizar en la comprensión de los procesos de aprendizajes, particularmente en contextos de culturas no occidentales como es la maya peninsular, en este caso.

2.4 De la Teoría Sociocultural del aprendizaje al Aprendizaje Situado

Como hemos visto, la teoría sociocultural del aprendizaje parte del reconocimiento de que este hecho es resultado de la interiorización de las herramientas y signos (desde la perspectiva Vygotskiana) propios de un grupo social, en el que los adultos o expertos guían dicha apropiación mediante un proceso de mediación. De esta manera, el basamento para introducirnos en la teoría del aprendizaje situado está planteado.

De esta manera, el aprendizaje se descentra del individuo y se traslada la mirada al reconocimiento del papel del contexto¹⁵ en la producción de los aprendizajes; al respecto Andrew (2010) sostiene que en torno a la naturaleza del aprendizaje existen dos posiciones: “la que sostiene un aprendizaje vinculado al sujeto, como hecho individual o como resultado de procesos de interacción sociales.” (Andrew, 2010: 11).

Así las cosas, la comprensión del aprendizaje se focaliza sobre el proceso de interiorización y aprehensión de sistema de significados del grupo social al que pertenece el infante, entendido al aprendiz como sujeto social, de esa manera el aprendizaje se le concibe necesariamente vinculado al contexto de las relaciones sociales en las que este se encuentra inmerso, tal como Vygotsky plantea (Conafe, *op. cit*), por consiguiente, se puede decir que “cada práctica cultural crea sus propias formas específicas de aprendizaje” (Haan, 2009: 239). Es decir, de un aprendizaje situado social y culturalmente.

Wenger y Lave informan que en los prolegómenos del concepto de aprendizaje situado se encuentran en los conceptos tales como “aprendizaje en la práctica, aprendizaje del aprendizaje en acción, aprendizaje cognitivo, aprendizaje en la acción” (1991: 29), enfoques que partían, según los mismos autores “...del principio de que el

¹⁵ En este caso, retomo la definición de contexto que Haan propone, es decir: “...como el ámbito inmediato particular a que lo participantes llevan y negocian sus interpretaciones de la situación con base a sus experiencias previas...como las prácticas socioculturales más amplias que compenetran estos contextos...” (Haan, 2009:19)

aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social...” (Wenger y Lave, 1991: 31).

Díaz-Barriga sostiene que la teoría del aprendizaje situado parte del hecho de:

(...) que todo conocimiento es producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición y puede definirse como situado en el sentido que ocurre en un contexto o situación determinada y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada(...) (2006:40).

En tanto Sagastigui, considera que lo situado del aprendizaje:

(...) hace referencia a un principio básico: la educación no es producto de procesos cognoscitivos individuales sino de las formas en las que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones...resultado de relación dinámica que se establece entre quienes aprenden y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción (...) (Sagastigui, 2004)

A manera de caracterización, podemos afirmar, siguiendo a Wenger y Lave, que la teoría del aprendizaje situado reconoce los siguientes principios:

- a) El carácter relacional de los conocimientos y aprendizajes
- b) El carácter negociado del aprendizaje
- c) La naturaleza comprometida de la actividad del aprendizaje de la gente involucrada (Wenger y Lave, 1991: 33).

Y sobre todo, el reconocimiento de que “...todo proceso cognoscitivo ocurre a través de prácticas sociales ubicadas en determinado contexto social y simbólico, en donde diferentes personas intervienen, de manera directa o indirecta...” (Sagastigui, 2004: 32)

De esta manera, el aprendizaje se nos revela como social, en correspondencia con la teoría sociocultural de Vygotsky y continuadores, o como dice Haan (2009) “el aprendizaje como práctica sociocultural”; de esta manera, el aprendizaje deja de

comprendérsele, a decir de Pálsson (1994) como resultado de la “...la internalización mecánica de un stock de conocimientos, sino [como resultado] de la participación activa con el entorno...que hace hincapié en la inmersión en el mundo práctico...en el flujo incesante de la vida cotidiana...”.

Entonces, el nuevo punto de partida se puede resumir, de acuerdo con Arias (s/f) que la “teoría del aprendizaje situado [considera] que existe una relación entre el aprendiz y el contexto, que se estructura sobre una base práctica... [entonces], para que el aprendizaje sea efectivo debe estar envuelto en un diseño de instrucción real...”

Como se comentó en las líneas iniciales de este apartado, Wenger y Lave (1996), informaban que una de las preocupaciones teórico-metodológicas que los estudiosos del aprendizaje se planteaban para comprender el tema de la educación-acción dio como resultado la teoría del aprendizaje situado, más o menos en los términos que se describieron.

2.5 Del aprendizaje situado a la teoría de la Participación Periférica Legítima

2.5.1 Introducción al enfoque de la Participación Periférica Legítima

La teoría del aprendizaje situado en tanto tiene como punto de partida de que el aprendizaje “es una dimensión integral e inseparable de la práctica social...” (Wenger y Lave, op. cit), imponía ya la interrogante acerca de dilucidar el proceso específico que explicara la forma en la que tal aprendizaje ocurría. Una de las teorías que da respuesta al anterior cuestionamiento es la de la Participación Periférica Legítima (PPL) de Wenger y Lave, en su trabajo Aprendizaje Situado, Participación Periférica Legítima, de la que a continuación se describen sus elementos básicos con la intención de mostrar la idoneidad de tal propuesta para aportar elementos investigativos y de análisis en el tema que me ocupa.

Los autores de esta noción sostienen que el aprendizaje situado y en la práctica ocurre a partir de la participación periférica legítima del aprendiz. La idea de que el aprendizaje ocurre en la práctica social, “supone que el aprendiz situado participa en las prácticas socioculturales de una comunidad...”; a lo que los autores llaman comunidad de práctica, en donde el aprendiz se encuentra estructuralmente ubicado en la periferia, en tanto que como novato, desconoce a plenitud de los significados y las prácticas socioculturales de tal comunidad. La propuesta de la participación periférica legítima alude al proceso seguido por el novato para convertirse en participante pleno de su comunidad de práctica (Wenger y Lave, op.cit).

De acuerdo a los autores citados en este apartado, la periferialidad del aprendiz se refiere a:

...estar ubicado dentro del marco de una comunidad de práctica con una participación dentro de la vida comunitaria o estructura social no plena o en círculos secundarios, tal vez; se mueve a una participación más intensa, la periferialidad está en una situación en una posición de empoderamiento. La participación completa se puede entender como...el dominio cerrado de conocimiento práctico colectivo que tendría grados mensurables de adquisición para novatos. (Wenger y Lave, 1996:36)

Se habla de proceso gradual de movilidad del sujeto en la medida que interioriza y objetiva dentro de la comunidad de práctica “reglas, principios, conocimientos, significados, traducidos a capacidades” (*Idem*). Como podemos colegir, en esta noción de participación periférica, uno de los conceptos centrales es el de comunidad de práctica (CP), por lo que es conveniente establecer sus características básicas antes de proseguir en la reflexión.

De manera resumida, diremos que la comunidad de práctica se refiere a:

...un conjunto de relaciones entre personas, actividades y el mundo...ubicados en el tiempo [estar en temporalidad y espacialidad] y en relación con otras comunidades de prácticas tangenciales. Una CP es un grupo de personas que, al trabajar juntos para lograr una meta común, es unido en su empresa por creencias, valores y formas de hablar y actuar en las cuales los miembros novatos van desarrollando y perfeccionando sus habilidades y participando con mayor destreza en las prácticas socioculturales de una comunidad (Wenger y Lave, 1996 citado por Andrew, 2010: 5-13)

Entonces, la comunidad de práctica se fundamenta en tres premisas o dimensiones, a saber: (a) el compromiso mutuo, (b) la empresa conjunta y (c) el repertorio compartido (Wenger, 1998 citado por Sanz, 2005, 26-27). El compromiso mutuo se fundamenta en el reconocimiento de “que cada miembro de la CP comparta su propio conocimiento y reciba de otros...; el conocimiento parcial de cada uno de los individuos es lo que le da valor dentro de la CP” (*loc. cit*); como empresa conjunta se refiere a que la CP “debe tener unos objetivos y necesidades que cubrir comunes, aunque no homogéneos...y pueden ser distintos y, por tanto negociados...pero suponen una fuente de coordinación y estímulo...” (*loc. cit*); por repertorio compartido se alude al hecho de que la CP “...con el tiempo va adquiriendo rutinas, palabras, herramientas, símbolos y conceptos que ésta ha producido o adaptado en el curso de su existencia y que ha formado parte de su práctica...” (*idem*)

Ahora bien, la idea de legitimidad, nos dice Wenger y Lave, se refiere en principio a “formas de pertenecer...la legitimidad no sólo es una condición fundamental para el aprendizaje, sino un elemento constitutivo...” (1996: 36). De esta manera, la legitimidad conduce a la idea de pertenencia o a grupo de inclusión o colectividad de vida en donde el novato participa, en un principio, desde la periferialidad y de manera progresiva se mueve de esta condición a la participación plena, la legitimidad alude efectivamente, en primer instancia al reconocimiento del grupo de adscripción que se torna de práctica en la media que se destaca el aspecto central de su pertenencia, que es la práctica y con ella el aprendizaje o interiorización de esquemas de práctica, sistemas de significados y prácticas que se expresa, aún en la corporalidad del aprendiz.

Si bien, como aclaran los autores de esta perspectiva, en las comunidades de práctica “no hay un lugar designado como la periferia y más aún, no hay un centro o núcleo” (Wenger y Lave, *Loc. cit*), los autores multicitados prefieren hablar de participación plena, situación que ocurre cuando el aprendiz ha interiorizado los conocimientos y habilidades más o menos semejantes a la de los expertos, aunque es conveniente reconocer que la participación plena y la ubicación en la estructura del

grupo de aprendizaje puede estar condicionada por otras determinaciones socioculturales.

En resumen, la participación periférica legítima, en tanto aprendizaje situado considera que el aprendiz lo hace al participar en una comunidad de práctica, en la que mantiene relación con el o los expertos, pares y pares relativamente expertos. El proceso de movilidad de su situación de periferia a una participación plena ocurre de manera gradual y bajo formas centradas en el aprendizaje en la práctica, aspecto que nos lleva a identificar la naturaleza de este proceso.

2.5.2 El proceso de aprendizaje en las comunidades de práctica

Por consiguiente, el enfoque de la PPL, precisa el postulado que sostiene que la “...práctica social es el fenómeno generador primario y el aprendizaje es una de sus características”, enunciado en el que se percibe ya una separación entre sus términos. Este enfoque –dicen sus autores- establece “...un contraste significativo entre una teoría del aprendizaje en que la práctica (en un sentido estrecho, repetitivo) es subsumida en procesos de aprendizaje y otra en la que el aprendizaje se considera como un aspecto integral de la práctica (en un sentido histórico, generativo)” (Wenger y Lave, 1996: 39); por lo que supera la visión dicotómica entre aprendizaje y práctica y la visualiza desde una perspectiva integral en la medida que el aprendizaje es consustancial a la práctica, manifestando un cierto aire de familia con el antaño postulado que sostenía que “no hay teoría sin la práctica y práctica sin teoría”, parafraseando lo anterior se puede decir que “no hay práctica sin aprendizaje y aprendizaje sin práctica”, por supuesto, guardando las salvedades que pueden derivarse de la teoría del aprendizaje significativo o más bien, partiendo del supuesto que los aprendizajes en la práctica que acá se hablan son necesariamente significativos en la medida que se expresa en la progresiva participación plena del aprendiz en su comunidad de práctica. Por tal razón se sostiene que:

En nuestro enfoque, el aprendizaje no está meramente situado en la práctica como si se tratara de algún proceso independientemente realizable que se da el

caso de que se localiza en algún lado; [sino que] el aprendizaje es parte integral de la práctica social generativa en el mundo en que se vive...Proponemos la participación periférica legítima como un descriptor del compromiso en la práctica social, que acarrea al aprendizaje como constituyente integral (Wenger y Lave, 1996).

2.5.3 Del *curriculum* de aprendizaje y de enseñanza

El proceso de aprendizaje no parece responder a una “preocupación sobre la enseñanza y [creación] de situaciones formales e intencionales de aprendizaje”, más bien, -sostienen los autores citados en este apartado-, el aprendizaje ocurre en situaciones en donde “...el acceso a todos los medios y bases para los miembros es virtualmente una cuestión corriente...y si los maestros no enseñan [en el sentido lato del término, sí] “materializan la práctica al máximo en la comunidad de práctica.” Reconociéndose la presencia en el aprendiz de “fuertes objetivos para aprender en el trabajo” y “que los aprendices, individualmente, deben organizar su propio *curriculum* y reclutar la guía o enseñanza que les convenga” (Wenger y Lave, op.cit)

Así mismo, en el aprendizaje en la acción el lenguaje se le ubica de manera directa con la práctica, afirmándose que “...el lenguaje es parte de la práctica, y es en la práctica en donde la gente aprende” (Idem), en comunidades de práctica en las que el lenguaje ocupa un lugar preponderante, se puede decir de igual modo, “que el punto importante referido al aprendizaje es el acceso a la práctica, más que la instrucción como recurso para aprender...”.

Se propone entonces que en el aprendizaje en la acción sigue un curso determinado por las características de la empresa en común, por las relaciones sociales vigentes en la comunidad de práctica (CP), razón por lo que se puede decir que se “despliega a veces un *curriculum* de aprendizaje para entrar en la práctica”, entendido no cual modo de la educación formal, sino como un conjunto de “...oportunidades situadas (incluyendo así ejemplares de varias clases a menudo pensados como “metas”) para el despliegue improvisado de práctica nueva. Un *curriculum* de aprendizaje [como] un

campo de recursos de aprendizaje de la práctica diaria visto desde la perspectiva de los aprendices” (*ídem*).

2.5.4 Aprendizaje-acción y la relación maestro-aprendiz

¿Cuál es la relación educativa que se establece entre el maestro y el aprendiz en una situación de aprendizaje en la acción?

Primera afirmación: “Una relación de maestro-aprendiz específica ni siquiera ubicuamente es característica del aprendizaje-acción...En verdad, ni las parteras yucatecas ni los navegantes aprenden a través de específicas relaciones de maestro-aprendiz.” (Wenger y Lave, 1996)

Es decir, en el aprendizaje-acción el proceso enseñanza/aprendizaje es distinta a la del aprendizaje formal, sustentada ésta en la relación directa entre maestro y aprendiz, concebida en el marco de conceptos como los de mediación, andamiaje y otros. En este caso, la acción formadora del maestro, en muchos casos, parece diluirse en la cotidianidad de la práctica misma. A continuación se destacan algunos de los aspectos estructurales que permiten explicar el modo en el que discurre el aprendizaje en la acción.

Al tomar como referencia la información proveniente de los cinco casos que Wenger y Lave estudiaron con el enfoque de la PPL, el primer elemento que se destaca es el papel relevante que cumple la división del trabajo al interior de la comunidad de práctica en la determinación de la “forma mediante la cual se asegura el acceso legítimo de los aprendices...”.

En el caso del estudio de las parteras de Jordan (1989 citado por Wenger y Lave, 1996) tienen como comunidad de práctica la propia familia y las mujeres adultas de su comunidad; en la sastrería, su comunidad de práctica la constituye el maestro y posiblemente otros aprendices en niveles diferenciados en el recorrido a su participación plena. De la primera experiencia, los autores citados mencionan que “La

partera aprende una especialidad en su propia familia de orientación, una forma de labor diferente, pero no separada de manera marcada, de las actividades 'ordinarias' ampliamente distribuidas de la vida cotidiana; la participación legítima pasa difusamente a través de la membrecía en la familia y en la comunidad." (Jordan, 1989 citado por Wenger y Lave, 1996)

Lo que finalmente se quiere destacar, en un primer momento, de la relación maestro/aprendiz es el hecho de "...conferir legitimidad es más importante que proveer enseñanza..." (Wenger y Lave, 1996)

La discusión de la legitimidad aducida en la anterior cita, se refiere a la posición del aprendiz, al encontrarse incorporado a la comunidad de aprendizaje en cuestión y al papel que ocupa en el entramado de dicha comunidad y que posteriormente le llevará, en la medida que transite de la periferialidad a la participación plena (aspecto ya desarrollado en líneas arriba), a ser miembro pleno de la comunidad adscrita.

El segundo elemento se refiere a la característica que adopta la relación maestro/aprendiz y del proceso de aprendizaje es que (tomando las referencias derivadas del caso del estudio llevado a cabo por Goody en 1989 en un taller de sastrería), en este caso no se detecta de igual modo una enseñanza dirigida, sino que el aprendizaje deriva de:

...la relación del aprendiz con otros aprendices y aún con otros maestros; el maestro propio es demasiado distante, es un objeto de demasiado respeto como para que el aprendiz lo involucre en sus difíciles intentos de manejarse en una nueva actividad... (Wenger y Lave, Op. Cit.).

En las comunidades de práctica, dicen los autores, "hay una enseñanza observable muy pequeña, el fenómeno básico es el aprendizaje...", no es la relación maestro/alumno que "organiza las oportunidades de aprender...", ésta más bien hay que buscarla en la "práctica de la comunidad de aprendizaje (quien crea) el curriculum potencial –en sentido amplio- que los novatos con acceso periférico legítimo pueden aprender..." (Op. Cit.: 93) De esta manera, el aprendizaje en la práctica adquiere la forma de un evento improvisado, aparentemente sin sentido pero, finalmente, "se despliega un *curriculum* de aprendizaje para entrar en la práctica..." (*ídem*)

Queda entonces preguntarnos cómo acceden los aprendices a los aprendizajes, cómo se despliega en lo cotidiano el aprendizaje, quiénes son los agentes de enseñanza. Es entonces que la noción de Zona de Desarrollo Proximal de Vygotsky toma una forma más acabada con el enfoque de la participación periférica legítima. Wenger y Lave sostienen que en las condiciones propiciadas en las comunidades de aprendizaje, “los aprendices aprenden mayormente en relación con otros aprendices” (1996:93), toma sentido, entonces, el planteamiento la presencia de “...circulación de conocimiento entre compañeros del mismo nivel o cercano”, en donde el lenguaje y a través de la anécdota, de las historias exitosas, de los consejos, de la socialización de experiencias exitosas en la resolución de problemas planteados por la práctica son capturadas y puestas en práctica por los aprendices. La mediación se torna más fluida, los pares o los pares relativamente con mayor experiencia permiten la circulación de ciertos conocimientos y determinadas habilidades un tanto alejados de la guía de los expertos o del experto, podemos decir que el interaprendizaje se efectiviza a plenitud.

Finalmente, se puede decir, siguiendo a los autores multicitados, que “la efectividad de la circulación de información entre compañeros sugiere que el compromiso en la práctica, más que ser su objeto, bien podría ser una *condición* para la efectividad del aprendizaje” (Wenger y Lave, 1996: 94).

2.5.5 Sobre la dinámica del aprendizaje en acción

Al inicio de este trabajo sostenía que en el estudio de las formas mediante la que aprenden los niños y niñas mayas se explican que ésta ocurre por observación e imitación, aunque hay que reconocer que también en algunos ámbitos académicos se empieza a sospechar que la práctica cumple un papel relevante en este proceso, hasta donde conozco, también es cierto que no se ha abordado esta explicación, a reserva del trabajo de Jordan (1989 citado por Wenger y Lave (1996), quien hizo un trabajo etnográfico con parteras de Yucatán.

El enfoque de la Participación Periférica Legítima (ver líneas arriba) aporta elementos interesantes que permiten ir más allá de privilegiar la observación y la imitación como recursos de aprendizaje entre los niños(as) mayas. Este enfoque, al proponer que el aprendizaje es condición de la misma práctica, sostiene que aún ciertas explicaciones del aprendizaje en la acción en las que se destaca el papel de la práctica, lo hacen subsumiendo el aprendizaje a la práctica o de igual modo “asumiendo de manera literal el ajuste entre los conceptos de trabajo y los procesos de aprendizaje” (Wenger y Lave, 1996), de lo anterior se deriva que el aprendizaje no ocurre de ese modo sino, siguiendo otra lógica, aspecto que se trata de dilucidar en este apartado.

Se plantea que el novicio aprende al participar en las distintas secuencias de la empresa en común de la comunidad de aprendizaje, participaciones que no guardan la linealidad del proceso propio de la empresa común. Aunque es cierto que “las tareas periféricas, menos intensas, complejas y vitales se aprenden antes que los aspectos más centrales de la práctica” (*Idem*). El aprendizaje en la acción –sostienen los autores citados a lo largo de este documento- se lleva a cabo de un modo “circunferencial”, de un ir y venir de formas relativamente complejas a básicas, de “actividades parciales, periféricas y aparentemente triviales que adquieren una nueva significación” (*Idem*).

Llegado a este punto, se puede decir que este modo de aprendizaje es el que Pálsson llama enhabilitación, es decir, el aprendizaje en la práctica, conocimientos y acondicionamiento corporal, camino a su participación plena en la comunidad de práctica para la consecución de una empresa única. (Pálsson, 1994). La enhabilitación comparte con la PPL la concepción del aprendizaje en la acción en comunidades de práctica e incorpora la idea del acondicionamiento corporal del aprendiz; visto de esta manera, “el novicio se convierte en experto con participación plena no a través de la adquisición de normas y representaciones sino en el momento que es capaz de prescindir de ellos” (Pálsson, 1994)

2.6 Metodología

2.6.1 Método etnográfico y el hecho simbólico

El ensayo de corte cualitativo en tanto se ocupa de procesos de comprensión para llegar a explicaciones plausibles en torno a las formas de aprendizaje y transmisión de conocimiento y construcción de representaciones sociales de la vida comunitaria.

Metodológicamente, el acercamiento a nuestro objeto de estudio se realiza desde el paradigma cualitativo, utilizando la etnografía como método fundamental que permitirá la comprensión y explicación de las lógicas de las prácticas de aprendizaje implicadas. y el que corresponde a la realidad comunitaria y familiar en la que el infante se desenvuelve y aprehende o interioriza los elementos propios de su cultura que le permitirá, de manera progresiva, ocupar los distintos roles en el entramado social del grupo al que pertenece, por tal razón y en tanto etnografía, la investigación se fundamenta desde el punto de vista del sujeto (para mencionar a Geertz, C.), esto es, desde una perspectiva *emic* en franco diálogo con la perspectiva *etic* que en este caso aporta el investigador.

El método etnográfico se entiende no como una simple descripción de los eventos observados sino utilizamos la idea de Geertz (2003: 21-24) que la refiere como la ejecución de una “descripción densa”, en principio como un acto interpretativo, partiendo de las exégesis de los actores para llegar a comprender el sentido de sus acciones, que de acuerdo a Weber “en ellas se expresa el sentido subjetivo de los actores”; lo anterior implica pues preguntarnos por el significado y sentido de los acciones y pensamientos, en ese sentido nuestro estudio es simbólico y en consecuencia tanto la obtención de datos como su posterior análisis se encuentra enmarcado en la idea de la significación como un hecho simbólico, entonces, siguiendo a Sperber (1988: 13), la interpretación se fundamentará a partir de los tres niveles interpretativos que éste propone, a saber: la interpretación exegética, la significación operacional y la significación posicional, referida a las relaciones estructurales entre los símbolos.

El documento que se presenta se inscribe en los estudio de caso, en esta oportunidad se refiere a una comunidad maya milpera del oriente del estado de Yucatán, ubicada en la zona maicera, con específicas configuraciones culturales, que impronta necesariamente las características de las actividades y sistemas de significados hegemónicas en la comunidad. En este sentido, el “objeto de investigación” se entiende como un recorte de la realidad en el que se destacan únicamente las prácticas de aprendizaje locales, por tanto no generalizables.

Los espacios de obtención de información son: la milpa, los juegos de los infantes, la cacería menor practicada por los infantes, participación de los infantes en rituales agrícolas, viajes al monte por leña y juego, el espacio doméstico.

2.6.2 Técnicas de recopilación de información

La naturaleza de la investigación y la utilización del método etnográfico, de acuerdo a la tradición antropológica supone estancias prolongadas en el terreno, tanto para observar, interactuar en los dos espacios de investigación: casa, comunidad; en este sentido la etnografía supone ya la investigación participativa, en donde las herramientas básicas de recopilación de información es la observación en cualquiera de sus formas (directa, participativa, informal, formal), supone una relación dialógica direccionada al entendimiento de las lógicas de determinados pensamientos, representaciones y prácticas del otro, así como el uso de herramienta clásicas como la encuestas, etc. Entendiendo que el trabajo de campo no es una actividad plana, uniforme sino que es una situación investigativa llena de tensiones intelectuales en la medida que el investigador se encuentra en una situación hermenéutica permanente, en donde cada acto, cada hecho, en ocasiones aparentemente aislado tiene particular relevancia para la comprensión del conjunto analizado.

De esa manera, las herramientas que se utilizarán son: el diario de campo, insustituible y necesario, guías de entrevistas (abiertas o cerradas), guía de observación debidamente estructuradas e identificando cada uno de los aspectos

relevantes para la investigación y la encuesta; como recursos se contó con una grabadora, una filmadora y un cámara fotográfica.

CAPÍTULO 3

ETNOGRAFÍA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

3.1 Datos generales de la localidad de Xanláh

3.1.1 Información sociodemográfica

Xanláh es Comisaría Municipal del municipio de Chankom. Se ubica a 4 kilómetros al poniente de la cabecera municipal y a unos 80 kilómetros de la ciudad de Valladolid, siempre al poniente. Se encuentra comunicada con la anterior ciudad por una carretera secundaria que entronca con la carretera federal Pisté–Valladolid; de acuerdo a la regionalización presentada por Villanueva (1990), que con ciertas modificaciones García y Córdova proponen en la actualidad (2010:65)¹⁶, se localiza en la denominada “zona maicera del oriente del estado”. (Ver anexo núm. 1)

De acuerdo al Censo de Población y Vivienda de 2010 (INEGI), la localidad cuenta con una población total de 399 habitantes, de ellos 203 corresponden a la población masculina y 196 a la población femenina.

La fuente censal referida indica que de 364 personas de tres años y más, el 85 % es hablantes de lengua indígena (309 personas); desagregando los datos, se tiene que de éstos, 159 pertenecen a la población masculina y 150 a la femenina; monolingües en lengua indígena: 5 varones y 14 mujeres. Con base a esta información censal e información recopilada durante diversas jornadas de campo se puede decir que, en esta localidad la lengua predominante es la maya, aunque también es cierto, como lo indican los datos censales referidos, la población que tiene como segunda lengua el español (bilingüe) representa el 94% del rango de edad considerado, esto es 290 personas. Por lo que se puede decir que el sistema lingüístico comunicativo de los miembros de esta localidad se compone por la presencia de la lengua maya y el

¹⁶ <http://www.cicy.mx/Documentos/CICY/Sitios/Biodiversidad/pdfs/Cap2/08%20Regionalizacion.pdf>

español. Mientras la lengua maya es utilizada en las actividades comunitarias e intercomunitarias, el español es socialmente funcional en el momento que los individuos establecen relación con miembros de la sociedad mayor, esto es, con las instituciones estatales, el comercio, la educación, etc.

3.1.2 Organización Social y características culturales

Los órganos de autoridad existentes en la población son, el Comisariado Municipal, el Secretario y la Policía; las autoridades relacionadas con la tierra son el Comisariado Ejidal, el Secretario y el Comité de Vigilancia, tal y como lo estipula la normatividad agraria oficial.

Como formas de organización de interés comunitario encontramos al grupo cuya responsabilidad es organizar el ritual agrícola de agradecimiento cada año, en los meses de julio o agosto; ritual que en la localidad le denominan “rogación”. Se puede decir que esta forma organizacional es más o menos informal, es decir, que su existencia y dinámica no mantiene relaciones con estructuras organizativas externas, como lo son las estructuras de autoridad, sino que surge del seno mismo de la comunidad.

Otras formas de organización comunitaria existentes son: el Comité o Sociedad de Padres de Familia de cada una de las escuelas que hay en la población, a saber: de la escuela Telesecundaria, de la escuela Primaria, de la Escuela Preescolar-CONAFE y del Programa de Educación Inicial no escolarizada; en el ramo de la salud se encuentra el comité vinculado al Centro de Salud local y del programa Oportunidades.

3.1.3 Organización en el ámbito religioso

En Xanláh, la población es mayoritariamente católica, aunque hay algunas familias que pertenecen a una denominación de corte Pentecostés y otras cuantas a la Presbiteriana. El Censo de Población del 2010 informa que el 82 % de la población total es católica (326 personas), el 11.53 % es no católica (46 individuos), el 3 % queda

incluida en el apartado “otra religión” (10 personas) y el 4% en el rubro “sin religión” (14 personas).

De esta manera, en la localidad en cuestión se encuentran las siguientes formas organizativas, cuyas modalidades son diferentes en la medida que responden, ya sea a la apropiación que ha logrado la comunidad a través de los años de las formas mediante las cuales venera a su entidad(es) sagrada(s), como es el caso de la población católica o correspondan a formas de organizar las celebraciones religiosas un poco más dependientes de los líderes religiosos, generalmente de procedencia externa, como es el caso de las denominaciones no católicas. Las formas de organización religiosa de la localidad son las siguientes:

En el grupo que profesa el catolicismo, se encuentran dos formas; aquella vinculada con la estructura parroquial, compuesta por el sacristán y un ayudante y la que corresponde a los gremios, forma organizativa local a partir de la cual se realizan una serie de actividades encaminadas a la celebración del San Isidro, Patrón de la localidad. Los gremios son tres, el de agricultores, el de señoras y el de niños. La estructura del gremio se compone del *kuuch* o responsable y le siguen los llamados socios, la responsabilidad de las actividades religiosas y de aquellas que en las que se sustenta la celebración recae en el *kuuch*, apoyado de manera sustancial por los socios¹⁷.

La organización de los grupos no católicos se encuentra condicionada por el hecho de que los dos grupos evangélicos se componen de familias de Xanláh como de familias provenientes de la localidad vecina, Muchukuxcah. El pastor del grupo pentecostés radica en Muchukuxcah, aunque proviene de Cancún; mientras el pastor presbiteriano acude desde la ciudad de Valladolid a oficiar sus reuniones, este último grupo cuenta con un representante local del pastor que se encarga de las actividades menores en su templo.

¹⁷ Esta forma de celebración religiosa se encuentra ampliamente documentado en la monografía de *Chikindzont*, presentada como informe de campo en el año 2000, y en el ensayo colectivo de la línea respectiva (Ver Quintal y otros. Rumbos y Solares,)

3.1.4 Elementos culturales, a modo de caracterización

En un intento de caracterizar, de manera sucinta, culturalmente la comunidad de Xanláh se recurre a continuación a exponer aquellos elementos que de una u otra manera los mismos habitantes de la población expresan como distintivos de sí mismo con respecto a las otras localidades vecinas, en ese sentido, se pudiera estar hablando de algunos marcadores identitarios propios, aunque en sentido más amplio se puede decir que el conjunto cultural que guía la práctica social de este pueblo es semejante a la de las comunidades vecinas.

El primer aspecto a abordar se refiere a las relaciones de reciprocidad existentes en su vida cotidiana. Un ejemplo de este tipo de relaciones se le encuentra en la elaboración colectiva de la casa de algunos de sus miembros (pensado en términos de género) varones en el momento en el que éste se casa o el cambio de las hojas de huano (*sabal japa*) con las que se elabora el techo de las casas. En el primer caso, el proceso inicia cuando el joven a casarse solicita a la asamblea de la comunidad que se le apoye con maderas y huano para construir su vivienda, a continuación, tras un breve intercambio de palabras entre los asistentes, se organizan en distintos grupos, de tal forma que cada uno de estos se responsabiliza de aprovisionar al solicitante de los materiales que requiere la construcción de la vivienda, acordándose de igual modo la fecha en la que acudirán a “amarrar” la casa.

El solicitante se compromete a tener “levantada” la estructura básica de la vivienda para que cuando lleguen sus compañeros, de inmediato, inicien las labores encomendadas. De igual modo, éste se encuentra comprometido a ofrecer alimentos, refrescos embotellados y aguardiente; en estos casos se acostumbra a dar frijol con puerco o cochinita pibil. Por lo general, la elaboración de la casa finaliza en dos días.

La materia prima que se utiliza en esta actividad proviene en su totalidad del reservorio de monte que, en asamblea y ya hace muchos años, se tomó la decisión de conservar, de esta manera, en la actualidad existe a una distancia de un kilómetro del asentamiento poblacional, una franja de monte alto que rodea a éste; el criterio seguido

para tal conservación fue de orden práctico, no tirar ese monte y hacer las milpas mucho más alejadas del pueblo, con la finalidad de que el material para la elaboración de las casas y arreglos de la mismas no se encuentre alejado del asentamiento poblacional. De esa manera, también se protegieron algunos de los depósitos de agua (cenotes) del que se extrae agua que se utiliza en el ritual de rogación.

El segundo elemento que los pobladores del lugar mencionan como distintivo es su sistema rotativo del rol de policía. En este sistema participan los miembros de varones mayores de 18 años en actividades de interés colectivo. Para su instrumentación, en asamblea, el Comisario Municipal asigna, previo consenso con los interesados, la semana en la que una pareja cumplirá el rol de policía; la responsabilidad se recibe o se entrega el día domingo a las seis de la mañana. En la recepción-entrega, se debe de cuidar que las herramientas y artefactos con los que desempeñarán las funciones los policías se encuentren completas, de lo contrario, el equipo que entrega se responsabilizará de la restitución de lo faltante.

Las actividades que desempeñan los policías son: prender y apagar el alumbrado de la población, atender el sistema de agua potable, hacer funcionar el motor de extracción de agua; funcionar como mensajeros o notificadores, en caso de fallecimiento de alguna persona, hacer los preparativos en el cementerio para sepultar al fallecido.

Antes de abordar el tema de la cosmovisión y de sus prácticas rituales, se menciona que entendemos por cosmovisión a "...las representaciones, ideas y creencias que orientan el comportamiento social..." (Lorente, 2006:1), en este caso, de los miembros de la comunidad estudiada. Para utilizar una idea más específica acerca del contenido conceptual de cosmovisión se reconoce como tal a la "...la visión estructurada en la cual los miembros de una comunidad combinan de manera coherente sus nociones sobre el medio ambiente en que viven [es decir, la percepción cultural de la naturaleza], y sobre el cosmos en que sitúan la vida del hombre" (Broda, 2001: 16; 1991: 462; citado por Lorente, 2006).

Los habitantes de la comunidad de Xanláh (al igual que las comunidades vecinas) consideran que en el espacio circundante se encuentran entidades poderosas e invisibles a los humanos, particularmente los que habitan en el monte, por ejemplo, en él se encuentran los dueños del monte, de los animales o los dueños de determinadas formaciones geológicas, tal y como se encuentra documentado ampliamente en la literatura etnográfica de los mayas yucatecos; estos seres son nombrados como *Yuumo'ob* ya sea del monte (*kaax* en lengua maya), de los cenotes (*tsonot*), de animales, como es el conocido *Yuum kej*, en el caso del dueño del venado, tan sólo por nombrar algunos de ellos. De igual modo, la cosmovisión de este pueblo registra la existencia de los *Balamo'ob* entendidos como entidades poderosas no visibles que se encuentran asentados en las principales entradas al asentamiento y cuya función es proteger a los humanos de la acción de los vientos malos o *kak'as iiko'ob* que regularmente atacan el poblado por las noches.

Los rituales agrícolas practicados por los milperos explicitan el convencimiento de la existencia de los *cha'ko'ob* o “chaques” (en su forma castellanizada) quienes son concebidos como los responsables de la presencia de la lluvia, también se encuentran los *aluxo'ob* o guardianes de la milpa quienes la protegen de la acción egoísta de algún individuo. La relación que establecen los campesinos con estas entidades, pueden entenderse, desde el discurso antropológico como de intercambio.

Los rituales de restablecimiento de la salud, de igual modo, permiten identificar la explicación causal del origen de la enfermedad en cuanto se le atribuye a la acción de los malos vientos sobre la persona. En el cielo, se encuentran las entidades sagradas provenientes del panteón católico.

3.1.5 Situación agraria

En cuanto a su condición agraria y tenencia de la tierra, esta es una población que constituye el ejido de *Xanláh*, con una dotación de tierra de 2,867-00-00 Has, de

acuerdo a la resolución presidencial del 25 julio de 1929, beneficiando a 68 ejidatarios (RAN, 2011).

Con el paso del PROCEDE en 1995, la asamblea ejidal decidió mantener la posesión colectiva del ejido, desdeñando de esa manera la asignación de parcelas individuales. Los argumentos que explican la decisión tomada giran en torno a dos ideas; la primera tiene que ver con factores prácticos, esto es, pensando en los problemas que se suscitarían cuando el ejidatario pretendiera llegar a la parcela asignada, dado que toda la superficie del ejido se encontraría fragmentado, los ejidatarios que tuviesen su parcela alejada de los caminos, tendrían que transitar por parcelas de sus vecinos, situación que se entiende, sería fuente de fricciones y que al parecer no es del agrado de los ejidatarios; el segundo gran problema que se originaría con la aceptación de la parcelación individual del ejido se refiere a la imposibilidad que tendrían los hijos de los ejidatarios para acceder a la tierra para cultivar su milpa o para la obtención de recursos forestales, necesarios en la construcción y arreglo de la vivienda o ya bien, para practicar la cacería, es decir, vislumbraban que con esta modificación en la tenencia de la tierra se trastocaría por completo el acceso a los recursos que el monte le ofrece y en definitiva, al modo de vida que detentan.

3.1.6 Reproducción de la Unidad Doméstica

Por unidad doméstica se entiende al grupo doméstico, con relaciones de parentesco o no, que se reproduce en torno a una olla común, el cual tiene como objetivo su reproducción o continuidad biológica y social, por consiguiente, "...generan estrategias de diversos tipos tendientes a obtener los recursos necesarios para lograr este cometido. Esto es, que las unidades domésticas en forma planificada y no planificada crean y eligen (de manera consciente y no consciente), entre las alternativas que de acuerdo a sus condiciones y al sistema social en el que se hallan inmersas, aquellas que sean las más viables para nivelar su economía". (Lara, C., 1991: 10,11)

En cuanto a la clasificación de las familias que se encuentran en la localidad, se puede decir que en buen número de ellas son del tipo nuclear y, en menor medida, extensa; en ocasiones es difícil establecer la anterior distinción debido al patrón de ocupación de los solares, por ejemplo, existen familias que tienen su propio solar, claramente delimitado por albarradas o muros hechos con piedra, y familias que comporten un mismo solar o que parecen compartir solares debido a la inexistencia de construcciones que señalen los límites de éstos, además por registrarse una fuerte comunicación entre los miembros que parecen compartir el solar. De acuerdo al Censo de Población y Vivienda de 2010, el número promedio de personas por vivienda es 4.5.

Pese a lo anterior, es posible decir que cada una de estas viviendas son unidades domésticas separadas en la medida que no comparten una “olla común”, lo que sí existe es un fuerte intercambio de bienes y servicios entre estas.

En cuanto al equipamiento doméstico que en general tienen las viviendas se encuentra la televisión, una o dos mesas, hamacas, un mueble para guardar ropa, en algunos casos un ventilador, fotografías que penden de la pared, un refrigerador, algunas sillas y banquillos. En la cocina se encuentran, casi siempre sartenes, algunos vasos de plástico, platos de cerámica y el fogón o *koben*, hasta ahora no se ha registrado la presencia de estufas que utilicen gas butano. De lo anterior se concluye que en la preparación de los alimentos se utiliza de manera generalizada la leña.

Los salares o patios de las viviendas son amplios, por lo general siempre se encuentran limpios de hojarasca dejando al descubierto la fina capa de tierra roja. En ellos se encuentran sembrados árboles frutales, y alguna que otra planta u hortaliza, por ejemplo: chile habanero o rojo, cebollina, epazote, alguna planta de tomate; plantas que se cultivan en cubetas de plástico u otro recipiente; también se destina para la cría de aves, cochinos o marranos o de ganado caprino, en caso de participar en algún programa impulsado por alguna ONG o por alguna institución oficial; en estos casos, en el solar se puede encontrar sembradíos de calabaza, pepino, de plátano, de árboles maderables, como el cedro.

Las mujeres que guardan alguna relación de parentesco suelen reunirse de manera periódica en las casa de algún pariente, el motivo puede ir desde la elaboración y consumo de tamales, ya sea que hagan en *pib* o enterrados o cocidos en el fogón; también se reúnen para venerar el santo o virgen de la casa, sin que esto implique grandes celebraciones o en los días del *janal pixan*. En estas ocasiones, la elaboración de la comida se convierte en la actividad en torno al que gira la colaboración, las señoras se organizan de manera que cada una de ellas aporta alguno de los productos que se consumirá, pueden ser las tortillas, la gallina, los condimentos, los refrescos, etc.

Mientras los varones tienen por costumbre reunirse por las tardes, ya bañados y limpios, en el parque de la localidad; en grupos pequeños, algunos platican, otros, en buen número, se dedican a jugar cartas o barajas, esta parece ser una afición generalizada que no es mal vista, juego en el que no se utiliza dinero.

Los niños varones suelen jugar fútbol en la cancha, aledaña al parque, otros salen con la resortera a tratar de matar pájaros, las señoras y las niñas tan solo se les ve en la calle cuando acuden a comprar a la tienda que se encuentra frente al parque o ya trasladándose a la casa de un familiar.

En este apartado se trata de dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se reproduce la unidad doméstica?, es decir, lo que se trata es de identificar los distintos mecanismos o actividades a los que las unidades domésticas recurren para hacer posible su reproducción.

La actividad principal a la que se dedican los jefes de familia es al cultivo de la milpa, que incluye la producción de calabaza, frijol y en menor medida, de manera diferencial, chile, ibes, sandía, entre otros. Se puede encontrar un reducido número de jefes de familia que han dejado de realizar esta actividad, obteniendo sus medios de vida a través del trabajo asalariado, generalmente en Cancún, o porque se dedican de lleno al comercio. Quienes migran a la Riviera maya, pese a que recurran al trabajo asalariado, no dejan de cultivar su milpa, lo hacen distribuyendo y organizando sus tiempos en función de las demandas de atención que le plantee su sembrado y

recurriendo al pago de jornales en algunas de las actividades de la milpa, para esto contratan a alguno de sus coterráneos. En cuanto a los campesinos que se dedican exclusivamente a la producción de maíz, éstos -por lo general-, son personas mayores de 40 años quienes, como ellos mismos lo reconocen, por su edad difícilmente los contratan en los hoteles u otros sitios de Cancún; a lo que se agrega el hecho de que, en los últimos años, decayó la demanda de trabajadores en los lugares de destino, afectando de igual forma a los trabajadores con edad por debajo de los 40 años.

De esta manera, de acuerdo a información proporcionada por el comisario ejidal, en el Programa de Apoyo Directo al Campo (PROCAMPO) participan 98 productores, de los que 25 son no ejidatarios y 73 con derechos agrarios, tomando en cuenta que de 83 productores que legalmente son ejidatarios, 10 son personas fallecidas¹⁸.

De acuerdo a datos del CADER de la SAGARPA, en la localidad se cultivan 304 hectáreas maíz, bajo la modalidad de milpa, con una producción promedio de 500 kilogramos por unidad de superficie. Los pobladores productores reconocen que el producto obtenido de la cosecha de maíz se destina fundamentalmente al autoconsumo y en menor medida a la comercialización ocasional, no así la producción de semilla de calabaza que se destina al mercado regional, o el chile, que puede cubrir consumo de tipo ritual y mercantil.

El comisario ejidal informa que cuando en la Riviera Maya y en Cancún se conseguía trabajo con relativa facilidad muchos de los jóvenes de la localidad abandonaron el cultivo de la milpa o disminuyó de manera significativa la superficie cultivada, por lo que extensas porciones de cultivo se abandonaron y en consecuencia, la vegetación se recuperó de manera óptima, reduciéndose de igual modo la presión sobre los montes más antiguos, este hecho ha permitido que en la actualidad, muchos de los que están de nueva cuenta haciendo milpa lo hagan en montes altos, lo que a su vez ha favoreció la producción de carbón que desde hace unos cinco años se lleva a cabo en localidad, argumentándose que la madera que se utiliza para elaborar este

¹⁸ Información proporcionada por el Comisario ejidal.

producto proviene de la vegetación que se corta en durante los preparativos de la tierra para la milpa.

La producción de miel es una actividad que pocas familias realizan pese a que su comercialización reporta excelentes ingresos. Los informes recopilados indican que esta actividad presenta problemas debido a la falta de floración en la zona, debido al comportamiento errático de las temporadas de lluvia. Otra actividad importante en la localidad es la cacería. En un contexto de pobreza, la actividad cinegética o cacería en su modalidad de “batida” o *puuj*, o cacería individual, permite a los campesinos aportar nutrientes a las familias y ocasionalmente, acceder a recursos monetarios resultado de la venta de porciones de la carne de venado. La cacería es una actividad que los varones adultos y algunos casos, contando con la participación de niños, realizan semanalmente. En sus incursiones al monte pueden cazar de una a dos presas, así la carne obtenida, la cual es repartida a los participantes siguiendo determinadas reglas.

Para entender las condiciones en las que ocurre la reproducción de las unidades domésticas, desde mi punto de vista, es conveniente visualizar la creciente vinculación del modo de vida sustentado en la producción agrícola, de la presencia de relaciones de reciprocidad entre las familias y las relaciones económicas propias de una economía de mercado, en donde los bienes de consumo se adquieren preferentemente a partir de la posesión de dinero.

En resumen, se plantea que las familias de la comunidad cada vez más necesitan de dinero para adquirir servicios, alimentos, bienes de diferente índole, esto se extiende desde la ropa, refrescos, pan, alimentos chatarra, pilas eléctricas, pagar la energía eléctrica, el agua, las “donaciones” a la escuela, compra de útiles escolares (aunque estos se restrinjan al lápiz, el cuaderno y de vez en cuando a los “colores”), dinero de la “gastada”, sin que nos ocupemos de gastos mayores como en la salud, diversión, compra y disfrute de aparatos eléctricos, posesión de celular, construcción o mejoramiento de la vivienda.

A cuenta gotas, el dinero puede llegar de la venta de algún producto agrícola, por ejemplo, de la venta de la semilla de la calabaza, de sacos de chile rojo ya seco, de algún bordado, de algún puerco, de las gallinas y guajolotes, pero no del maíz o de volúmenes significativos de miel. Esta situación podría explicar el auge de la producción de carbón y explica –como es del conocimiento de todos-, la presencia de la migración a las zonas turísticas o la disponibilidad de las jovencitas para trabajar como domésticas en las ciudades grandes.

Es esta articulación que la comunidad establece con el sistema mercantil capitalista, que les impele a poseer el equivalente general, que no es posible adquirir dada las características de la producción milpera, que dicho sea de paso, responde a otra lógica reproductiva. La presencia de nuevo patrones de consumo entre las distintas capas generacionales que componen la localidad, obedece en muchos casos a la aceptación de que los alimentos industrializados son portadores de mayores nutrientes que los obtenidos en la milpa o en el solar; es el caso del yogurt, enlatados, las llamadas carnes frías, consumo de pan, de refrescos embotellados, particularmente la coca cola, frituras en todas sus presentaciones; en uso de celulares, para cubrir los gastos en educación, una vez que los maestros demandan materiales diversos para utilizar en el salón de clases, que van desde libretas de determinado tipo, juegos geométricos, calculadoras científicas, etc., y en general, por un cambio en la percepción del vivir bien, aspecto del que se puede decir mucho más pero se escapa del propósito del presente trabajo.

Se puede observar, de esta manera, que la posesión de dinero por parte de las familias es cada vez más intensa en la medida que se articulan con mayor intensidad a la lógica del mercado, una vez que la milpa no es un modo de producir que genere ingresos monetarios, por la sencilla razón que la milpa es un sistema agroproductivo de autoconsumo.

Es en este marco que los programas gubernamentales adquieren importancia y sentido al inyectar de manera periódica dinero a la diezmada economía familiar de los lugareños. Los programas presentes en la localidad son:

- a) Oportunidades¹⁹, becas para estudiantes. En este programa por cada niño en la escuela se puede recibir entre 800.0 a 1000.00 bimestralmente.
- b) Programa 70 y más, dinero para adultos mayores; en este caso cada adulto inscrito recibe 500.00 pesos cada dos meses.
- c) Procampo. Apoyo a los productores de maíz que reciben cantidades que van de los 5,600.00 a los 1,300.00 dependiendo del número de hectáreas de maíz comprometidas.
- d) Productores de miel participantes en el programa de Producción Pecuaria Sustentable y Ordenamiento Ganadero y Apícola (PROGAM-SAGARPA). En este programa proporciona \$82.50, en el período 2010-2011.

La reproducción de las unidades domésticas de la localidad de estudio es posible al combinarse una serie de acciones o actividades que tienen que ver con el uso de los recursos naturales, esto es: la actividad milpera (agroproducción caracterizada por el policultivo), producción de carbón utilizando la vegetación del ejido, uso del solar, obtención de nutrientes vía cacería.

En este punto es conveniente mencionar que Toledo (2008:346) considera que “...los mayas yucatecos adoptan también una estrategia de uso múltiple de los recursos naturales locales, permitiéndoles mantener una economía dual basada en la producción para la autosubsistencia con porciones extraordinarias de esa producción dirigidas a los mercados...”, en el caso estudiado, en proporción mínima.

También destaca la obtención de ingresos por venta de prendas de vestir bordadas; por trabajo asalariado, y finalmente, obtención de ingresos vía participación en

¹⁹ El programa opera en tres aspectos: en la orientación alimentaria para una dieta saludable; en la educación, por medio de una mayor cobertura de los servicios educativos, el respaldo de becas para la permanencia y avance escolar y el impulso de la calidad educativa; y en la salud, a través del fortalecimiento de las acciones de promoción de la salud y prevención de enfermedades, así como del incremento en la cobertura y calidad de los servicios de salud que garanticen el acceso a toda la población y, en especial, a los mexicanos en situación de pobreza. Tomado de las Reglas de Operación del programa.

http://normatecainterna.sedesol.gob.mx/disposiciones/rop_h/rop_oportunidadesII.pdf

programas gubernamentales de “combate a la pobreza” y apoyo a la producción”. Estamos pues ante la presencia de una estrategia diversificada que en conjunto permiten la continuidad social de los pueblos indígenas.

La reproducción de la unidad doméstica de Xanláh se sustenta en la combinación y concurrencia de diversas actividades productivas, el uso diversificado del medio ambiente, obtención de ingresos vía trabajo asalariado e ingresos aportados por los programas gubernamentales.

3.2 Aprendizaje y conocimiento local en los niños de Xanláh.

3.2.1 Antecedentes

En la teoría antropológica es un lugar común aceptar que los grupos sociales en su reproducción y continuidad tienden a transmitir el sistema cultural que les caracteriza, a este proceso se le llama endoculturación o socialización, proceso mediante el que los sujetos interiorizan el sistema de significados y de sentido que les permiten desempeñarse en la vida cotidiana de su grupo. La siguiente tarea, entonces, era dilucidar las características que adoptaba este proceso, la pregunta básica que ha guiado estos estudios puede enunciarse de la siguiente manera ¿Cuál es la forma específica, concreta en la que ocurre el proceso de socialización?

En los últimos años el tema se ha trasladado al campo de los conocimientos o saberes bajo el entendido que la cultura comporta conocimientos o saberes que, en función de la forma específica en la que la realidad es aprehendida desde las estructuras de significados que caracteriza cada cultura, vinculada a la forma particular en la que los grupos culturales se relacionan con el medio ambiente. Se habla entonces de la diversidad de saberes, de maneras de conocer y en consecuencia, de las modalidades en las que se transmiten dichos saberes así como de las y formas de conocer que, para los pueblos originarios, son diferentes al conocimiento generado

producido desde el “occidente”. (Mignolo, 2010: 127 y 128; Olivé, 2009:13 y 21, entre otros)

Pérez y Argueta (2010) mencionan que la discusión en torno a la presencia de saberes indígenas apareció en el siglo XX en trabajos como los de Levi-Strauss (1972) y H. Conklin (1954), recordemos que el primero le llama la “ciencia de lo concreto. Este hecho puede considerarse como el preámbulo de las futuras discusiones que se construyeron en torno al estatus epistemológico de los “saberes indígenas” y los “conocimientos científicos”, aspecto que en la actualidad ha dado mucha tinta que correr, ya en la antropología, en los movimientos sociales indígenas; los investigadores citados, en uno de sus trabajos muestran el camino histórico mediante el que esta temática se fue consolidando en la antropología y en ciencias afines, entre ellas la educación. (Pérez y Argueta, 2010: 32)

De esta manera, al reconocerse que los grupos culturales originarios producen su propio conocimiento a partir de sus propias epistemologías, en términos de transmisión de estos saberes a las nuevas generaciones, se tiene que partir del supuesto de que “...cada práctica cultural...crea sus propias formas de aprendizaje...” (Haan, 2009:3), obviamente, estas formas de aprendizaje y de transmisión de los saberes concomitantes se encuentran configuradas por el sistema de significados y de sentido.

Al respecto, Merrill (1992) sostiene que

...la cultura debe estudiarse en el contexto social [debido]...a que se encuentra históricamente ligada a la acción social, y en parte porque está interpretada, manipulada y aplicada, de forma distinta, en diferentes contextos por los miembros de la comunidad...”, y agrega “...el conocimiento se transmite de manera informal...y parte del flujo mismo de la vida cotidiana”, es decir, la transmisión del conocimiento debe de estudiarse “...como aparece en los contextos de la vida cotidiana....

Mientras Gasché sostiene que el conocimiento indígena debe concebirse

...como un factor productivo funcional que participa en la actividad (...) que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente (...) se vuelve visible,

observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio” (Gasché, 2004:30).

Con las anteriores reflexiones se puede concluir que entre los grupos indígenas, la transmisión del conocimiento ocurre en la práctica misma de la vida cotidiana, para usar un término en el campo de la teoría del aprendizaje, se puede decir que esta transmisión de conocimientos es “situado”, es decir: “...no producto de procesos cognoscitivos individuales sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones...”(Sagastigui, 2004). Entonces, la transmisión, aprendizaje y formas de aprender debe buscarse en la forma en la que los infantes se vinculan a la actividad comunitaria, desde la perspectiva de su significación y funcionalidad social y cultural.

Bajo los anteriores presupuestos, es importante conocer las características del entorno inmediato en el que los infantes desarrollan su vida cotidiana, por lo que a continuación se describen las características de los espacios en donde los niños suelen participar en las actividades de la comunidad.

Como es de esperarse, la llegada de las lluvias provoca un cambio drástico en el medio ambiente que circundan las poblaciones, las plantas reverdecen, árboles y arbustos regeneran su follaje, el *juché* o monte bajo se torna mucho más difícil de recorrer debido a que crecen múltiples plantas, particularmente el bejuco, que enmaraña la serie de “corredores” que se encuentran bajo el monte; además, el suelo se torna mucho más suave bajo la presión del peso de los cuerpos, las piedras se vuelven resbaladizas y caminar bajo el monte se torna sofocante.

Es conveniente mencionar de nueva cuenta la importancia que tienen la ubicación que guardan las casas (y en general el asentamiento humano) con relación al monte, aspecto al que, hasta donde se tiene información, poco se le ha prestado atención y que desde mi punto de vista ofrece un excelente indicio para comprender el papel que el “lugar” o sitio juega en la formación del niño, lugar en donde el infante desarrolla de

manera cotidiana sus actividades, ya se encuentren ligadas a la obtención de leña, el ir a la milpa, en sus actividades recreativas/de cacería menor, de juego, de obtención de recursos para alimentar animales, mascotas, animales destinados a la alimentación, participación periférica en la cacería colectiva, etc.; contexto que indudablemente juega un papel importante en el aprendizaje y la consolidación de habilidades que el infante desarrolla en el manejo de los recursos naturales de su entorno.

En las áreas habitadas, en los pueblos, por lo general el límite con el monte se encuentra de manera inmediata, en ocasiones tal frontera se encuentra señalada con una albarrada (barda elaborada con piedras del lugar) derruida y en otras, la diferencia observable se encuentra en la ausencia de plantas “silvestres” y en su lugar se encuentran plantas domesticadas, libre de maleza (el solar), mientras el monte se identifica por la presencia de árboles y arbustos, con clima fresco, húmedo, en ocasiones con baja iluminación debido a que los rayos del sol no llegan al suelo en su plenitud; esta frontera se puede pasar tan sólo con dar un paso, frontera que de manera cotidiana los habitantes de los pueblos cruzan cuando se dirigen a sus milpas. O aún más, en el asentamiento mismo, existen espacios que se caracterizan por poseer una exuberante vegetación, tal es el caso de una hondonada que se encuentra cercana al “centro” de la localidad, o de terrenos no habitados en donde se encuentran cuevas y vegetación que no ha sido tocada en varios años.

Es este el medio en el que los niños y niñas crecen, quienes en sus correrías diarias, interactúan y se familiarizan ya jugando al “caza venado”, al seguir ardillas o pájaros con el “tirahule” en mano en actitud cazadora o ya bien, cuando un grupo de niños sale por leña o definitivamente cuando acompañan a los padres u otro familiar a la milpa, en donde –como veremos- participan en diversas actividades, dependiendo de la edad, sexo y capacidades desarrolladas, en la medida que el trabajo en la milpa es determinados momentos de sus ciclo productivo, familiar.

Una de las posibles interrogantes que surgen a partir de las anteriores observaciones es el preguntarnos por algo que damos en muchas ocasiones por sentado, me refiero a la forma en la que se encuentra organizada las distintas áreas de una población.

En Xanláh, encontramos un área de asentamiento humano, con sus casas, las que siguen un patrón en ocasiones reticular en otras siguiendo los vericuetos de la orografía local, en el centro de la localidad se encuentran los edificios emblemáticos: iglesia, palacio municipal, tienda, molino, parque, y accidentes topográficos o depósitos de agua. En esta localidad se encuentra en el centro una rejoyada o concavidad en el terreno en la que se preserva una rica vegetación compuesta principalmente por árboles de ramón, plantas de huano o *xaan* (el nombre de la población indica precisamente que es un lugar en donde se encuentra esta palma) en donde, a decir de los lugareños, en su parte más profunda se encuentra un pozo antiguo, catalogado como tal debido a la presencia de “piedras labradas” en ese lugar.

Los pobladores entrevistados han informado que la rejoyada la han conservado a lo largo del tiempo debido a que de este lugar, en temporada de seca, y de acuerdo a determinada reglamentación, acuden sus pobladores a tomar una pequeñas porciones de las ramas del ramón para alimentar a sus animales. Recuerdan que en los primeros años de existencia de la localidad, sus habitantes tomaban agua del pozo antes mencionado, más tarde, la misma población cavó un pozo del que tomaron agua durante un buen tiempo, en la actualidad se encuentra sellado y no ha sido necesario utilizarlo de nueva cuenta.

Este lugar también es utilizado por los niños para jugar, deslizándose en su pendiente sin llegar al fondo, ya que muestran cierto temor aduciendo que tal sitio se encuentra infestado de culebras, y cuentan que hay culebras que vuelan de árbol a árbol.

El comisario municipal actual, señor de unos 56 años (período 2010-2012) cuenta que en la década de los 80 llegó a la población un ingeniero en búsqueda de trabajadores para llevarlos a Cancún, y tuvo conocimiento de la rejoyada comentada, con su visión mercantil le propuso a las autoridades que le permitieran “arreglarlo” con la finalidad de llevar grupos de turistas para que lo visitasen, tal propuesta incluía el uso de un cenote que se encuentra como a tres kilómetros de la población, finalmente la población no aceptó la oferta bajo el argumento de que tales visitas afectarían o dañarían tales sitios. Además del cenote mencionado, existe otro *aktún* (depósito de agua) localizado al oriente del ejido el cual tiene valor ritual, ya que de tal sitio los niños extraen el agua que se utiliza en el ritual agrícola llamado “rogación”; de acuerdo a observación efectuada durante la ejecución de este ritual, para acceder al depósito de agua los niños deben deslizarse por un orificio para llegar a un primer nivel mucho más amplio y de ahí, de nueva cuenta deslizarse a una cámara mucho más amplia, en dónde se encuentra el agua buscada.

Ahora bien, partiendo de los anteriores supuestos, se procedió a indagar entre los niños en el momento en el que realizaban alguna actividad, relacionada con la milpa, del contacto del niño con el monte, o de la manera en la que, mediante el juego, reproducían simbólicamente actividades que son de la esfera de los adultos, ya en actividades rituales y festivas, como lo es la corrida o en la cacería, ya sea colectiva o elaborando trampas para la captura de especies menores, como lo es la tuza o aves comestibles como la paloma.

3.2.2 Descripción de la elaboración de la trampa para tuzas en Xanláh

Con relación a la forma en la que se le denomina en maya a la trampa para cazar tuzas, fue en la población de X-Bojón, Chankom en donde un campesino de unos 50 años me informó que se le llama *péets' baj*.²⁰

²⁰ En el diccionario popular Bastarrachea y Canto. se menciona que la palabra entrapar puede referirse a *núup'*, *péets'* o *léech*. Las dos primeras palabras se refieren a trampas, la primera para cazar aves de talla menor y la segunda para cazar tuzas, mientras la última expresión se refiere a la trampa cuyo

Participantes: cuatro niños.

Fecha de observación: agosto de 2011

Niño a	4 años
Niño b	7 años
Niño c	12 años
Niño d	13 años

Los niños que participan en esta experiencia son familiares, los dos mayores son hermanos y primos de los otros dos. Viven en el lado norte de la localidad y son hijos de campesinos milperos. Los tres últimos se encuentran en la primaria mientras que el más pequeño asiste al preescolar CONAFE que se encuentra en la localidad.

Los niños mayores son hermanos, que de acuerdo a la información obtenida entre algunos señores de la localidad, son hijos de un señor que hace algunos años sufrió un accidente automovilístico en una de esas ocasiones en la que regresaba de Cancún, después de trabajar en este lugar durante la semana; debido a las secuelas del accidente, a este señor le resulta problemático ocuparse por completo de las labores de la milpa, por lo que los niños mencionados se encargan en buena medida de estas actividades.

Este hecho lo constaté en una de esas tarde en las que me encontraba en el parque y los vi llegar manejando, cada quien, su bicicleta, en la parrilla traían su sabucán con las herramientas de trabajo y llegaron sudorosos, llenos de tierra en la ropa y en las manos, evidencias que venían de trabajar en el campo.

Los informantes comentaron que esos niños en verdad eran trabajadores, que pueden hacer cualquier actividad relacionada con la milpa, no rehúyen al trabajo. Ya antes, en otro momento, el mayor de ellos me llevó a la milpa del papá en donde, junto

componente central es un lazo y se utiliza para cazar iguanas, el diccionario referido informa que se puede traducir como trabarse, atorarse accidentalmente. (Bastarrachea y Canto, 2004: 150,384)

con su madre y hermanas, cosecharon algo de maíz y con quien conversé ampliamente sobre su experiencia tanto en la milpa como en la cacería.

En esta ocasión me mostrarían el procedimiento mediante el que se elabora la trampa para cazar tuzas, animales que abundan en la región durante la época de lluvia y de crecimiento de las matas de maíz. Salimos de la casa del abuelo del niño líder, en fila india, a la cabeza de la fila iba éste, era quien llevaba el único machete en el grupo, le seguía su hermano menor, apenas un año menor; más atrás le seguía un primo y el niño más pequeño de cuatro años, que recién había cantado a insistencia de sus primos, el niño cantó con agrado su pequeña canción en maya. De vez en cuando nos deteníamos para que la vanguardia cortase algunas de las ramas que obstaculizaban el paso, mientras esto sucedía el niño pequeño y su compañero no deja de ver la cámara filmadora que cargaba.

Nos internamos en un monte cercano, el niño líder tomó la iniciativa desde el principio e inicio la búsqueda de los montículos característicos que dejan las tuzas al salir a la superficie, de inmediato encontró uno de ellos y procedió a escarbarlo, buscando el pequeño túnel que estos animales hacen, para realizar esta actividad utilizó únicamente sus manos (en ese instante vino a mi mente el probable peligro que representaba –según mis temores-, escavar en el monte, en un agujero ya existente y la posibilidad de que ahí se encontrase una serpiente), a los niños eso no les preocupó nunca debido a que saben que las serpientes venenosas nunca utilizan los nidos de las tuzas.

El montículo seleccionado no dio los resultados esperados debido a que se encontraba obstruido, probablemente como resultado del paso de alguna persona por el lugar debido a que el suelo se encuentra en esta época muy suave. Finalmente los niños encontraron otro de estos montículos de tierra, de inmediato el niño líder (el experto para este caso) empezó a escarbar, introdujo su brazo en la cueva y comprobó que se extendía cuando menos un tramo semejante a la longitud de su brazo, concluyó que era el lugar adecuado para instalar la trampa. Uno de los niños acompañantes me

dio indicaciones para que no pisara cerca del lugar en donde se localizó el túnel, ya que podía provocar el derrumbe del túnel seleccionado.

Una vez puesta al descubierto la entrada al túnel de la tuza, ahora el niño experto se dedicó a escarbar con las manos (la tierra se encontraba suave y suelta) un canal exactamente al frente de la entrada del túnel de la tuza; el canal alcanzó una profundidad aproximada de 25 centímetros y unos 30 a 35 centímetros de largo. La siguiente tarea fue elaborar el dispositivo de la trampa, es decir, armar el mecanismo mediante el que la tuza sería atrapada; el material utilizado en este caso fue el siguiente:

1. Dos varas delgadas de madera que miden como dos metro cada una de ellas.
2. Unas 10 maderas delgadas que miden unos cuarenta centímetros cada una de ellas.
3. Un trozo de corteza de *jool* llamada también *majawa* (es una tira)
4. Un pedazo de alambre recocado que se utiliza para hacer un aro.
5. Varios atados de hojas del monte.
6. Y dos o tres piedras grandes.

La única herramienta que se utiliza para hacer esta trampa es un machete.

Una vez que el niño experto y amigos consideraron que el canal o excavación hecha al frente de la entrada de la madriguera de la tuza era la adecuada, el primero se retiró del sitio y comenzó a buscar entre los arbustos cercanos un árbol para quitarle una tira de corteza del árbol llamado *jool* o *majawa*, al tiempo que instruía a sus acompañantes para que buscarán entre las plantas algunas varas que servirían para elaborar el dispositivo de la trampa.

Finalmente el niño experto encontró el árbol de *majawa*, cortó la tira que necesitaba, que no era mucha, y luego se dirigió a cortar la vara que utilizaría en esta primera parte de la construcción de la trampa; localizó la rama y después de desechar varias posibilidades, la cortó, la limpió de ramas y hojas y procedió a cortarla de acuerdo a la

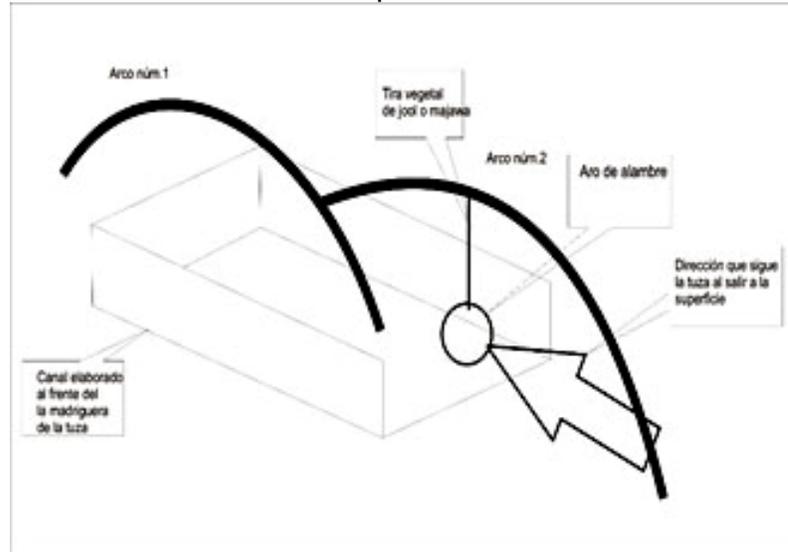
longitud que se necesitaba, la flexionó y comprobó su flexibilidad, que como veremos, es necesaria y fundamental por la función que realizará.

El niño experto insertó esta vara aproximadamente (como de $\frac{1}{2}$ pulgada de grosor), como a 15 centímetros de la entrada del túnel de la tuza, la enterró con firmeza y a cierta profundidad de manera que se pudiera flexionar y formar un arco de manera que el segundo extremo de esta vara se pudiera enterrar en algún punto fuera del canal elaborado previamente (ver fig. 1, arco 1)

Terminada la anterior labor, el niño experto procedió a colocar una segunda vara arqueada en el dispositivo. Para esto, clavó uno de los extremos de una segunda vara en la tierra, fuera de la zanja abierta, ahora del lado de la entrada del túnel de la tuza y alineada con el primer arco, instalada previamente.

Una vez fija en el suelo esta segunda vara, se le flexionó (formando de esta manera un segundo arco) y el extremo libre se le hizo coincidir a la mitad del arco formado por la primera vara (ver figura 1), una vez logrado este objetivo se fijaron los dos arcos mediante un amarre utilizando una tira de *jo'ol*, logrando de esta manera que el segundo arco, al mantenerse flexionado concentre o acumule energía potencial elástica, que al ser liberada y la madera tienda a recuperar su forma original se convierte en energía cinética, que a su vez será transmitida al cuerpo de la tuza al ser arrastrada por el aro de metal al cual el animal llega sin percatarse. Es decir, que el dispositivo requiere entonces de un aro que se elabora con alambre que a su vez se le sujeta al segundo arco, su función es que arrastre a la tuza al ser liberada la energía potencial del segundo arco. Ya casi para finalizar, el experto instruyó a su hermano para que cortara unas varas de unos 40 centímetros de largo, aproximadamente, mucho más delgadas que las utilizadas para elaborar los dos grandes arcos descritos líneas arriba. Estas maderitas se colocan de igual modo arqueadas en la entrada del túnel de la tuza, pero ahora colocadas transversalmente a la parte más larga de la zanja abierta frente a la cueva de la tuza.

Dibujo Núm. 1
La Trampa de Tuzas



Una vez que finalizó la elaboración del dispositivo central de la trampa, el niño experto procedió a colocar varios maderos de manera transversal a la zanja abierta, de manera que la cubriera en su totalidad, terminada esta actividad, el mismo niño le pidió a los niños que cortaran ramas con hojas de las plantas circundantes, mismas que se utilizaron para cubrir la pequeña zanja abierta (el modelo del *pib* se presenta); terminada esta actividad se procedió a recubrir las hojas con tierra, actividad en la que participaron todos los niños, aún el más pequeño que hasta ahora no había colaborado en la obra, esta técnica hace aún más recordar la elaboración de un *pib*. Es el momento en el que el niño líder contó la siguiente historia que explica la razón por la que la tuza se come sin beneficiársele.

Cuenta, “Una señora que hizo vaporcitos²¹; ella es mala, no le regaló así a suegra; ella estaba viniendo, y acababan de quitarlo del *pi'* (los vaporcitos), y dijo (la nuera): ahí viene mi suegra, que lo aguarden, que lo aguarden (refiriéndose a los vaporcitos que aún se encontraban dentro del horno llamado *pib*, que es una excavación hecha en el suelo, en donde se apilan piedras que a su vez se les calienta con el fuego de una buena cantidad de leña, cuando las piedras se encuentran incandescentes, se

²¹ Especie de tamales pequeños y sencillos en su elaboración.

coloca el alimento a cocinar sobre estas piedras, se sella el agujero cono ramas y tierra). Le dieron silla a la suegra, y luego se fue, pero cuando fueron a ver la tortilla ya estaba dentro de la tierra, son éstos (las tuzas). Eso mi abuela me lo contó.”

El dispositivo de la trampa fundamenta su funcionamiento en el conocimiento que se tiene de la costumbre de la tuza de roer raíces. Se tiene la certeza de que una vez que este animalito salga por el sitio en donde se ha construido el dispositivo que compone la trampa, de manera ineluctable roerá la tira de *jo’ol* que detiene la segunda vara flexionada, a la que –recordemos, se encuentra sujeta el aro de alambre, por lo que al liberarse la vara señalada y recuperar su forma arrastrará a la tuza debido a que se espera que el aro de alambre la lleve tras de sí y entonces la tuza se golpeará con fuerza contra las maderas transversales arqueadas que se encuentran en la parte superior, probablemente estas maderas que de igual modo se encuentran arqueadas terminen de incorporar cierta energía al golpearse la tuza, dando como resultado la muerte del animal.

Como se viene describiendo, el actor principal y quien conduce las actividades de la elaboración de la trampa es el niño experto, el hermano mayor, los otros dos, exceptuando al niño de cuatro años, fungen como ayudantes del primero; por ejemplo, el hermano del experto continua escarbando mientras el primero abandona la actividad por alguna razón, luego merodea en torno a éste mientras, hincado frente a la entrada del túnel trabaja, intercambian comentarios para decidir si la excavación hecha al frente de la entrada del túnel es la adecuada, separa las ramas que puedan estar estorbando al excavador. Mientras el niño más pequeño se sienta, juega con las ramas, de vez en vez observa desde lejos lo que hacen los mayores, observa con curiosidad, luego pierde el interés y se aleja del sitio en el que se trabaja, se trepa a una rama y se balancea, abandona el juego y regresa a observar, hasta este punto no participa en ningún tipo de actividad, efectivamente “sólo juega,” se familiariza con el entorno, reconoce las ramas de los arbustos en donde se puede balancear, escucha a sus primos intercambiar información, y abre sus enormes ojos, observando.

Los roles son claros, el mayor es el poseedor del conocimiento, de la habilidad para hacer la trampa; su hermanito al parecer ya tiene cierto conocimiento, pero reconoce el papel protagónico del hermano mayor o *suku'un*, le auxilia, atento siempre a los demandas de éste, el tercero, siempre en actitud de ayudar, pero reconociendo que antes están los dos amigos que se acaban de mencionar, interviene, opina, pero no vas más allá. El más pequeño, participa en la empresa común cuando se trata de cubrir con tierra la trampa, algo que probablemente se encuentra dentro de sus habilidades, que reconoce que las tiene. Participa sin ninguna mediación y sin que al parecer les interesase a los mayores.

3.2.3 Elaboración de la trampa para cazar pájaros (*núup'*)

En el diccionario maya popular, maya-español/español-maya (Bastarrachea y Canto, 2003) se dice que la palabra *núup'* se refiere a la “trampa con la que se atrapan pájaros en el monte. Tiene forma de trapecio y está hecho con varitas de madera”.

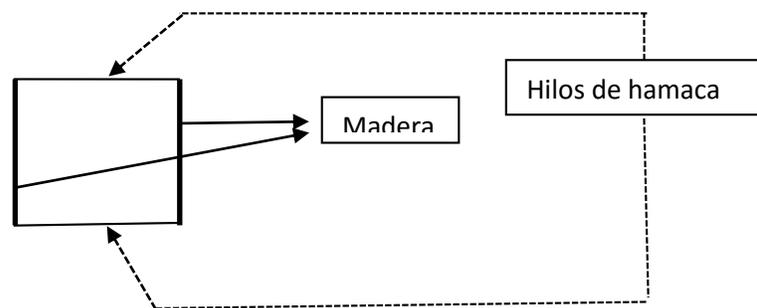
Bueno, efectivamente es una trampa con la que se atrapan pájaros, ya sea en el monte o en cualquier parte del solar, en donde halla árboles, es decir: no es exclusivo del monte o de la milpa, aunque se tiende a colocarlos con mayor frecuencia en el último sitio mencionado.

También es inexacto decir que tiene la forma de un trapecio, ya que el trapecio es una figura geométrica plana, un cuadrilátero que tiene dos lados paralelos y otros dos que no lo son. A continuación describiré la forma en la que se hace y veremos que el *núup'* más bien es una construcción con volumen y que en todo caso tiene la forma de una pirámide con base cuadrangular.

En la elaboración del *núup* se utilizan varios maderos tomados de los arbustos del monte, estas maderas tienen un grosor aproximado de ½ pulgada, la longitud varía de acuerdo al lugar que ocupan en los distintos niveles de la pirámide que se forma con ellas; dado que forman una pirámide, los maderos decrecen en tamaño en la medida que se acercan a la cúspide de este cuerpo geométrico.

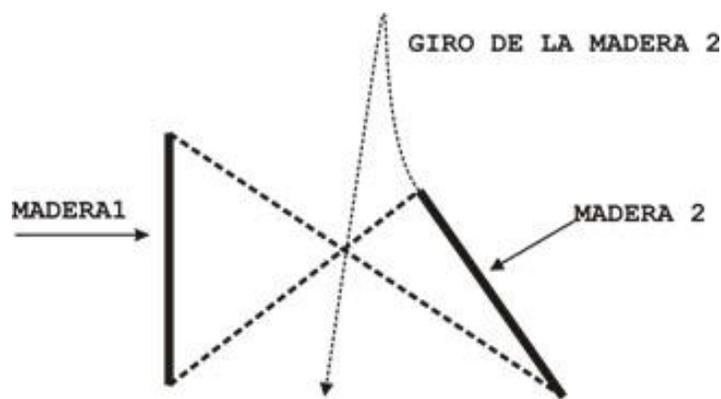
El punto de partida para construir esta trampa son dos maderos, que son los que se encuentran en la base, miden aproximadamente entre 40 y 30 centímetros de longitud. En los extremos de cada uno de ellos se amarran dos hilos de algodón, de los que se usan para hacer hamacas, la longitud de los hilos es de unos 50 centímetros, se debe mencionar que de la extensión de estos hilos depende el tamaño de la trampa.

Al amarrarse por los extremos cada uno de los dos maderos permite formar un “rectángulo” (ver dibujo núm. 2)



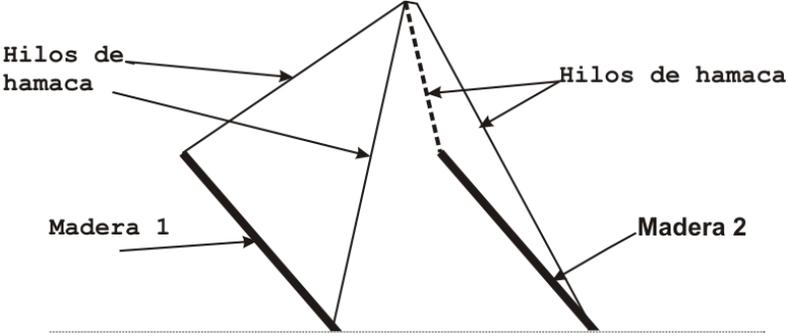
Dibujo Núm. 2

Una vez que se tiene el anterior diseño, el niño que hace la trampa gira uno de los maderos de manera que los hilos de la hamaca queden cruzados, tal y como se muestra en el dibujo núm. 3.



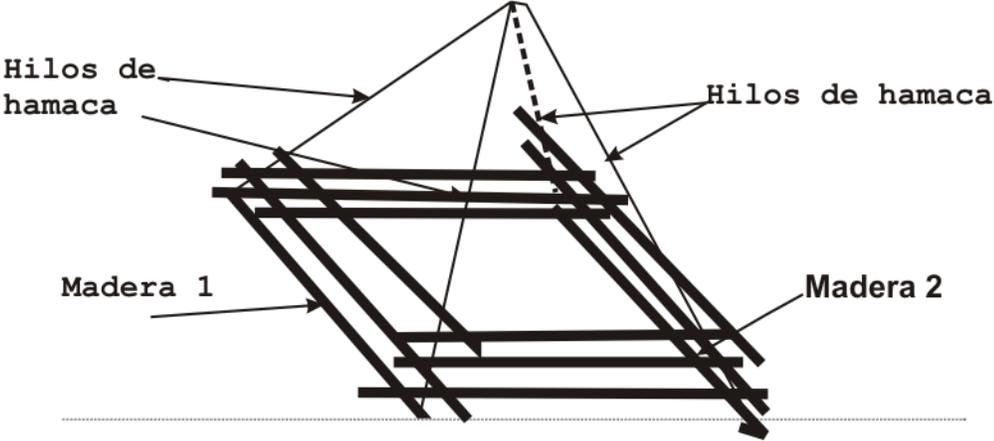
Dibujo Núm. 3

Al hacer el giro de uno de los maderos, obviamente los hilos se cruzan y acto seguido el fabricante de la trampa levanta los hilos desde el punto en donde se intersecan y de esa manera se tiene una especie de pirámide de base rectangular y, es a partir de esta estructura que empieza a construirse el *núup'*, procedimiento que a continuación se prosigue en su descripción.



Dibujo Núm. 4

Se inicia la construcción de la pirámide sobreponiendo de forma transversal y alternada, de par en par, otros maderos que de manera progresiva son menores a los anteriores.



Dibujo Núm. 5

Mediante este procedimiento, la trampa poco a poco toma la forma de pirámide en la medida que se incorporan más maderos a la estructura; la cual tiene como guías los hilos de las hamacas que inicialmente se amarraron a los maderos base, luego fueron “cruzados”, tal como se describe líneas arriba (ver figura 2, 3 y 4); también hay que decir que los hilos mencionados cumplen un segundo papel, importante, en la estructura del núup’, estos proporcionan firmeza y estabilidad a la estructura una vez que se incorporan todos los maderos que pueden encajar en el espacio delimitado por éstos, es decir, los “amarran”, usando la expresión local, la trampa; al finalizar, queda de la forma tal y como se ilustra en el dibujo 5.

Menciono que la estructura piramidal que toma la trampa es trunca en su vértice, pero con la finalidad de que los hilos que la integran queden tensos, se utilizan varios maderos pequeños, que permiten ajustar la presión de los maderos sobre el conjunto, consiguiendo de esa manera la estabilidad de la estructura.

Dibujo Núm. 6

NÚUP’



La trampa que se describe se utiliza para atrapar aves pequeñas (palomas, por tal razón el cebo que se utiliza son semillas de maíz.

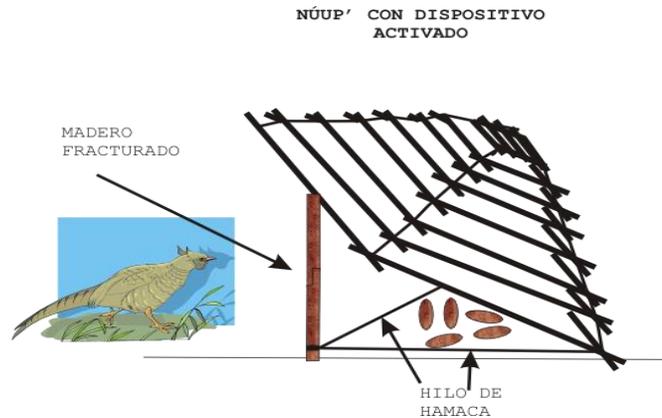
Ahora bien, el dispositivo de la trampa tiene como elementos básicos dos maderos pequeños, cada uno con una muesca en uno de sus extremos, muescas que hacen

coincidir y de esa manera unir las en el momento que funcionan como soporte de la estructura piramidal (Ver dibujo 7).

Para elaborar el dispositivo de la trampa se procede de la siguiente manera:

1. La trampa se levanta de uno de sus lados, mientras el opuesto mantiene contacto con la superficie y de esa manera se convierte en el punto de apoyo de la estructura.
2. Para mantenerla en la anterior posición se utiliza un soporte que se elabora precisamente con los dos maderos a las que previamente se les ha hecho muescas de ensamble. Como una cuestión elemental, se comprende que el peso de la estructura de la trampa permite a los maderos, ya ensambladas, funcionar como un soporte de ésta, aunque su estabilidad es sumamente frágil, aspecto con el que se cuenta para la trampa funcione.
3. A este soporte se le amarra un hilo de hamaca en la base que se abre formando los lados de un triángulo en tanto se amarra cada línea con los extremos de la madera sobre la que se apoya la estructura de la trampa; sobre la tierra y en medio del triángulo formado se ponen varios granos de maíz, que funcionan como “cebo”; entonces, cuando el ave se introduce bajo la trampa con la intención de comerse las semillas, se espera que roce los hilos y disloque el soporte (que apuntábamos que mantiene un equilibrio endeble) dejando caer la estructura de madera atrapando el ave en cuestión. (ver dibujo núm. 7)

Dibujo Núm. 7



3.2.4 Conocimientos y habilidades en la elaboración de las trampas

La elaboración de las trampas arriba descritas permite acceder a ciertos conocimientos y habilidades que un niño de 12 años ha adquirido a lo largo de varios años participando de manera cotidiana en las actividades en donde interactúa con el medio ambiente, en el proceso de apropiación instrumental de su entorno, ya sea cuando acompaña al padre, abuelo o a tíos al monte y/o la milpa; aspecto que al parecer no es entendido por los niños como aspectos diferenciados sino que la milpa incluye al monte, como veremos en otro apartado del presente informe. Núñez (2005) señala, cuando menos para los niños indígenas de los Altos de Chiapas, "...El niño indígena nace, crece, evoluciona y se forma participando diariamente en las actividades, los ritmos laborales y las relaciones sociales entre familiares, comuneros y seres de la naturaleza que constituyen la vida indígena activa y concreta..."

En este caso, en la elaboración de las trampas, el infante responsable de la demostración, puso en juego diversos aprendizajes y habilidades, desde el que supone la propia elaboración de éstas, incluyendo conocimientos y habilidades que han servido como soporte o condiciones generales sin las cuales no es posible elaborarlas; se pueden distinguir cuando menos los siguientes conocimientos:

1. Identificación y manejo de los recursos naturales del monte, es decir: la selección de determinadas maderas, ya para elaborar la trampa para tuzas o del *núup'*.

2. Identificación del arbusto del que se utiliza la corteza como elemento para amarrar la trampa para cazar tuzas.

3. En el caso de la trampa para tuzas, el reconocimiento de cierta forma en la que estos animales hacen sus túneles y, la certeza de que estos túneles no son utilizados por las serpientes o cualquier otro animal dañino, por eso la confianza con la que introduce la mano en el túnel de la tuza. En el caso del *núup'*, se muestra el conocimiento de cierto comportamiento de las aves, al seleccionar el sitio en donde se colocará la trampa, ya sea en la milpa o en algún lugar del solar.

4. Por supuesto, se muestra cierto grado de habilidad con el uso del machete.

5. Otros usos de los hilos con los que se elaboran las hamacas.

La elaboración de las trampas supone, entonces, la explicitación u objetivación de conocimientos y habilidades, por ahora consideradas desde su carácter instrumental, como dos aspectos indisolublemente vinculados, que a decir de Gasché (s/f)

...se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente (en los discursos que acompañan la actividad) y se vuelve visible, observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio...

Y que de acuerdo a este mismo autor, los niños indígenas interiorizan dichos saberes:

...participando en una serie de acciones con sus competencias, habilidades, saberes que a través de estas acciones se activan y se objetivan en la interacción con el medio natural y social, haciéndose observables y produciendo efectos y resultados" (Gasché s/f: 30).

La apropiación del medio ambiente por parte del infante, por ahora vista desde el aspecto instrumental, se lleva a cabo a partir del trabajo (recordando al viejo Marx),

del trabajo que en ocasiones toma forma de juego, de acuerdo a la edad, de las condiciones corporales y conjunto de saberes acumulados. También es posible vincular el juego con el aprendizaje y transmisión de cierto conocimiento, como la elaboración de trampas, en donde al parecer la transmisión del conocimiento, vinculado al hacer, se lleva a cabo entre “pares”, en la relación novato-experto y en el marco de una comunidad de aprendizaje, si es que el pequeño colectivo de infantes llegan a constituir una comunidad de aprendizaje relativa, entre pares, tal como Wenger y Lave (1991) mencionan.

Platicando con un campesino joven y además migrante le mencioné que en diversas poblaciones de la zona me había percatado que algunos niños saben hacer una trampa para cazar pájaros, y me contestó que así es y que esa trampa recibe el nombre de *núup'* (Ekpetz, Muchukuxcah, Xanláh, Xbojón, por ejemplo). A la pregunta de cómo es que los niños aprenden a hacer esta trampa comenta lo siguiente: “es que los niños se la pasan jugando, de seis a siete años empiezan a hacer eso (la trampa), ven que lo hacen los amigos y lo quieren hacer.”

3.2.5 El corte de la Leña y el monte

Interesado por conocer la forma o proceso que lleva al niño a entrar en contacto con el monte -lugar que se encuentra de manera inmediata una vez que se “sale” del espacio habitado por los humanos; el monte que inicia donde terminan los solares de las casas periféricas-, se realizaron entrevistas y observaciones en torno a la recolección de leña, debido a que esta actividad como la colocación de trampas para cazar aves parecen ser las acciones que llevan a los niños a adentrarse a espacios del monte, sin vigilancia de los adultos, y de esa manera inician su familiarización y manejo de este espacio.

Con uno de los entrevistados de aproximadamente 25 años se le inquirió sobre su infancia y, de manera particular de cómo empezó a ir al monte, al respecto el entrevistado comentó lo siguiente:

Cuando empezamos a ir al monte, primero empezamos a ir a trabajar a la milpa y de ahí nos vamos acostumbrando a lo que es el monte...[luego]...empezamos a ir al monte desde muy chiquito, después de que sales de la escuela, ¡jálale! vámonos al monte, para eso mi papá se encontraba en la milpa, lo íbamos a alcanzar allá...

Y agrega:

Sí no íbamos al monte, de chiquitos nos íbamos a leñar después de la escuela (...) los que íbamos era mi hermanito (que se encuentra en Cancún) nos íbamos los dos, a veces con otros amiguitos nos íbamos por la leña...

Entonces, ir al monte se hace desde pequeño, lo que implica que se conoce cuando menos, el camino que lleva a la milpa, hay pues una familiarización con una pequeña porción del monte. Esta información coincide con los datos que se obtuvieron en una encuesta levantada entre los niños y niñas del quinto y sexto grado de la primaria del lugar, en donde los niños encuestados informan que empiezan a ir a la milpa, acompañando al padre, desde los seis años. En este caso, el saber identificado y habilidad que le acompaña es el saber conducirse en el monte, antes de llegar a la milpa del padre. También es cierto que los niños entran en contacto con el monte, sin presencia del adulto, en sus incursiones no profundas al monte, que es cuando van por leña, producto esencial para cocinar los alimentos.

Las incursiones que el niño hace al monte, nunca lo hace sólo, siempre se habla de un “nosotros”, un “nosotros” que en primera instancia incluye al hermano o los hermanos y, a los amiguitos, los que probablemente, al final guardan relaciones de parentesco entre sí.

3.2.6 Uso de herramientas en el aprendizaje

Dado que se menciona que de niños acuden a trabajar a la milpa o a recolectar leña, se presume entonces que éstos, utilizan y poseen la habilidad en el uso de algún tipo de herramienta, por lo que se procedió a indagar sobre el tema. El informante señaló que las herramientas que utilizan en estos trabajos son la coa y el machete, aunque no mencionó el uso del mecapal, debido a que se encuentra implícito que

mediante este procedimiento se traslada la leña del sitio en donde se recolectó a la vivienda del infante.

La recolección de leña implica conocer el tipo de madera seca que se debe recolectar, una vez que no toda madera seca produce el fuego adecuado, algunos maderos producen humo, otros se consumen rápido, otros producen chispas que queman a las cocineras, otros producen un olor desagradable. Así también esta actividad implica conocer la forma en la que se disponen u ordenan los leños de manera que formen un atado compacto que se amarra con el mecapal, cuando la carga de leña se encuentra acondicionada, el niño coloca el mecapal en su frente de manera que el atado de leña le queda en la espalda y de esa manera lo traslada.

Ahora bien, regresando a las indagaciones referentes al uso de herramientas de trabajo, el informante comenta "...llevábamos coa y machete, hacha no porque estábamos muy chiquitos, todavía no lo sabíamos manejar...nos vamos a leñar después de que salimos de la escuela, como a la una de la tarde, a veces nada más comemos algo así rápido y nos vamos..."

En cuanto a los espacios del monte en los que el niño se atreve a incursionar queda claro que son aquellos que han llegado a conocer debido en sus viajes a la milpa.

El entrevistado responde lo siguiente al preguntársele sobre los sitios en los que recuperaban la leña: "vamos acá cerca, alrededor del pueblo, a veces nos metemos al monte o a veces en la milpa..."

Y entonces el informante muestra otro de los conocimientos que ya poseen desde temprana edad (aspecto ya mencionado en líneas arriba).

...ya sabemos que leña es buena para quemar...sabemos que la madera verde no sirve porque hace mucho humo, porque por ejemplo: hay madera que lo abanicas cuando se está quemando y nada más tira chispas, esa madera le dicen *yaax ek*, la buena leña es de *kitimche*, *katsin*...

La pregunta obligada que resulta de la anterior información es ¿Cómo aprendieron a distinguir esas maderas?

Al respecto el informante menciona que cuando un adulto va con un niño al monte le enseña, le transmite información o conocimientos de distintos aspectos del monte, siempre en una situación de funcionalidad. (Este apartado es sumamente tentador pensarlo en términos de la epistemología genética de Piaget, o en términos de esquemas cognitivos, y los momentos subsecuentes de asimilación, ajuste y equilibrio)

...yo creo, como ahora si vamos al monte le enseñamos al niño como se hacen las cosas y ahí van aprendiendo, y no falta persona que lo aprenda con él...También entre ellos mismos van aprendiendo...

Es decir, los niños reciben información en distintos momentos y lugares, ya en camino a la milpa, durante la recolección de leña, durante la ejecución de alguna actividad propia de la milpa; ya sea que lo transmita el padre, los hermanos mayores, o como se reconoce en la entrevista, los adultos de la comunidad, o por sus compañeros de la misma edad.

Es importante mencionar que entre pares, la transmisión de conocimientos y habilidades se realiza en un ambiente lúdico, tal y como se puede colegir de la siguiente información:

Cuando vamos por leña tardamos como una hora, pero si van varios por la leña se ponen a jugar y por eso tardan. El juego es treparse a los árboles... A veces somos cuatro, tres, nos vamos con otros compañeros. Nos ponemos de acuerdo.

Algo parecido pude constatar después de observar a dos niños pequeños quienes recolectaban leña en el patio de la escuela telesecundaria del lugar; el mayor contaba con la edad aproximada de seis años (al momento de la entrevista el niño cursaba el primer grado de primaria, 2011), el segundo, su hermanito, de 5 años más o menos.

El sitio en donde recolectaban leña era el patio de la escuela telesecundaria del lugar, debido a que este patio se encuentra totalmente descampado me era posible

observar desde lejos cada una de los movimientos que realizaban. Al principio no tenía idea de lo que hacían, sencillamente veía que se movían, sin preocupación, de un lado a otro; se detenían, observaban, retornaban a un punto en donde se encontraba un árbol seco de pie, uno de ellos se sentaba, dándome la espalda, mientras el otro, el de menor edad se acercaba a donde iniciaba la vegetación, pero nunca se internaba en ella.

Luego me di cuenta que el niño menor se inclinó sobre algo, entonces el que se encontraba sentado se levantó y se encaminó a donde éste se encontraba, le señaló algo y el menor empezó a cortar un madero; en este momento el mayor retornó al lugar en donde se encontraba sentado y reinició la actividad que ejecutaba, actividad que de nueva cuenta abandonó para centrarse en la observación de algo que se encontraba sobre el terreno, se hincó y pronto llamó al otro niño, éste abandonó su labor y se acercó al hermano; juntos empezaron a platicar sobre lo encontrado, se rieron, se empujaron y de inmediato el menor retornó a la actividad que había abandonado. (Más tarde supe que el hallazgo se refería a una matita de tomate)

Al acercarme a los niños, corroboré que efectivamente, se encontraban recogiendo leña, ésta se componía de maderos delgados y muy secos, acorde con la edad de los infantes. Me di cuenta que prácticamente ya habían dado por concluida la actividad; el niño mayor se encontraba ordenando la leña sobre los hilos del mecapal para, finalmente, amarrar el pequeño lío de leña. Procedimiento que realizó con meticulosidad: ordenaba los maderos, corroboraba que los extremos de los maderos coincidieran o se encontraran todos alineados y, una vez que consideró que todo se encontraba bien, procedió a atar el bulto de leña, como actividad final procedió a tensar el mecate utilizado para amarrar el bulto de leña, para tal efecto utilizó un pequeño madero que utilizó como torniquete, lo hizo girar y, comprobó que ningún leño se movía, el atado de leña estaba listo para cargarlo. Mientras esto sucedía, el hermanito ya se había acercado y observado todo el proceso seguido por el hermano, posteriormente procedió a hacer su atado, Pili lo observaba nada más, ya platicaba conmigo, el hermanito ordenaba sus maderos, los alineaba, pero era evidente que no

dominaba esta actividad, entonces el hermano se acercó a apoyarlo, ordenó de manera rápida los leños, los amarró, le puso el torniquete y dejó el atado.

Todo estaba preparado para que los niños retornasen a su casa, el niño mayor recogió el machete que utilizaban y, lo introdujo en medio de los leños que componían su atado. Apoyó al hermanito para que colocara su mecapal en la cabeza, con el atado de leña colgando sobre su espalda; luego éste se sentó de espalda a su atado de leña, llevó el mecapal a su cabeza y se levantó; y regresamos al centro del pueblo, lugar en donde se encontraba su vivienda. En el camino, el hermanito se quejó que su atado le molestaba debido a que no estaba bien amarrado, el hermano simplemente sonrió y, continuamos caminando. Finalmente le pregunté a Pili sobre el destino de la leña y con esa parsimonia que le caracteriza me comentó que la llevaban a vender... a su abuela.

3.2.7 Los peligros del monte

Hablar sobre los “peligros que el niño enfrenta en el monte” o la percepción que de manera progresiva construye en la medida que se incrementa la interacción con este espacio, distinto al del pueblo, es hablar de los organismos vivientes que lo habitan y que potencialmente pueden hacerle daño o matarlo. Todo parece indicar que uno de los conocimientos básicos que los adultos transmiten al infante, es reconocer a tales organismos a partir de sus características físicas, identificando en qué radica su peligrosidad, conociendo algunos de los rasgos del comportamiento que siguen, incluyendo cierto tipo de clasificación, como es su peligrosidad o la ausencia de tal condición.

Al preguntar a niños o adultos acerca del principal peligro al que se enfrentan cuando se encuentran en el monte, por lo general, reconocen a las culebras como tales. Uno de los jóvenes entrevistados comenta lo siguiente:

...cuando éramos niños veíamos las culebras y nos daba miedo, regresábamos (al pueblo) y se lo contábamos a alguien de los mayores y regresábamos a ver, si

era una “culebra mala” ahí estaba todavía, las víboras venenosas no se van, a menos que estén caminando, pero cuando no (es que no son venenosas) se queda ahí; la culebra que no es venenosa se va. Entonces ya conocemos cuales son las malas y cuáles no.

Otra de las evidencias que se obtuvo en este sentido se registró cuando un grupo de niños me llevó a conocer la rejoyada que se encuentra en el pueblo. Como apunté en otro lugar de este trabajo, esta hondonada se encuentra revestida por una espesa vegetación, particularmente, de árboles de ramón (*Brosimum alicastrum* Swartz), plantas de palma de huano (*Sabal japa*) y una diversidad de plantas locales. Pero el punto de este relato se encuentra en el hecho de que en el recorrido que hice con los niños, pretendí llegar hasta el sitio en donde se presume se encuentra el pozo, a lo que los niños se opusieron aduciendo que en ese sitio habían muchas culebras, eran tantas y peligrosas –decían-, que en ocasiones, se les puede ver saltando de ramón en ramón, “volaban” me dijeron; razón por la que cuando intenté bajar al fondo de la hondonada, el grupo de niños se detuvo a medio camino y de inmediato procedieron a salir del sitio, dejándome en el lugar.

Este comportamiento contrasta con el que, desde mi perspectiva y experiencia, parece ser tan peligroso como incursionar en un sitio en donde se presume hay culebras, esto es, como cuando el infante, con el afán de hacer una trampa para atrapar una tuza, introduce la mano sin mayor miramiento en el túnel que este roedor ha elaborado, sin considerar por un momento que en ese sitio se pueda encontrar una serpiente; aspecto que por otro lado puede indicar que tal suceso no ocurre debido a que las culebras, por alguna razón que desconozco, no utilizan estos túneles para guarecerse, y que los niños ya poseen este conocimiento por lo que actúan de esa manera.

3.2.8 El inicio en la cacería

Otros de los ámbitos en donde el infante participa y se constituye en otro de los espacios de aprendizaje es la cacería. Como es evidente, el participar en esta actividad implica el conocimiento y familiarización con el monte, poseer sentido de orientación, identificar en alguna medida el comportamientos o hábitos de los animales que se cazan, entre otros. Por estas razones es que se procedió a indagar acerca de la manera en la que los infantes participan en esta actividad.

En la comunidad de Xanláh, la cacería es una actividad propia del sexo masculino. La primera actividad cinegética que practican los niños es la caza de pájaros y ardillas utilizando el “tirahule”, por tal razón se procedió a indagar en torno a esta actividad, una vez que es frecuente observar en las comunidades a los niños casi siempre con el “tirahule” colgada al cuello. Esta práctica la inician los niños desde edades tempranas, cuando corporalmente cuenta con la suficiente fuerza para “estirar” el hule que proporciona la energía para que le proyectil, una piedra pequeña, sea catapultada con la suficiente velocidad para que al impactar en el cuerpo de la presa, esta muera o quede herida de muerte; su uso se prolonga hasta edad adulta.

Se puede decir que este instrumento de cacería, con esta herramienta, el infante es introducido al mundo de la cacería, lo induce a observar y aprender el comportamiento de determinadas aves (*sak pakal*, muyuquitas, cotorras) y animales de menor talla como la ardilla, las iguanas. Con este instrumento, el niño (siempre en compañía de otros pares) incursiona libremente las fronteras del monte cercanas al asentamiento humano o ya bien, en las manchas de vegetación que se encuentran comprendidas dentro del pueblo. Ante la presencia de una presa, de inmediato adoptan una posición encorvada, se desplazan entre troncos, ramas y piedras sigilosamente, con la vista en lo alto de los árboles; el “tirahule” preparado con su proyectil respectivo, prestos a “disparar” a la primera oportunidad. Entre el grupo de niños tras una presa, se comunican con la mirada, con un movimiento rápido para señalar la ubicación de la presa, para dar instrucciones, detenerse y pedir a uno del grupo que suelte su proyectil porque se encuentra en la mejor ubicación que el resto del grupo para intentar la caza de la presa, que a su vez, sabe de la presencia de los predadores.

Con respecto a esta actividad los niños comentan lo siguiente:

...con el tirahule, se mata mucha ardilla. Para eso ya estábamos grandecitos, ya estábamos en la escuela; cuando vamos a la milpa encontrábamos a las ardillas y jálele hay que tronarlas, es la diversión. La ardilla se va trepando, hay algunos perros que igual se acostumbran a seguir las ardillas, en las casas, todos tienen su propio perro que lo llevan a cazar.

Y si partimos que la mayoría de las acciones que se realizan en el ámbito comunitario se realizan a partir de cierta función o utilidad, esto parece confirmarse con respecto a las razones que llevan a cazar las ardillas, animales que una vez que se les da muerte son consumidos por la familia del niño. Los niños comentan sobre este punto: “La ardilla se puede comer frita o mayormente se envuelve en hoja de plátano y se entierra, se come en *pi*”.

¿Acaso estos episodios no preparan al infante para que llegado el momento se incorpore a los grupos de cacería mayor de su pueblo? ¿Qué tipos de aprendizaje se activan en este evento? Se pueden destacar desde el movimiento seguido en el monte, en la actitud sigilosa cual felino, los procedimientos de comunicación, asegurar la coordinación colectiva de la actividad, la asimilación del principio de trabajo colectivo, el conocimiento del comportamiento de la presa, sin contar con la capacidad motriz que desarrolla en cada uno de los actos presentes en este evento, y para finalizar, consolida o aprende al participar con sus pares en la forma en la que se puede conservar y comer el animal cazado, esto es: la técnica del horno en la tierra, como lo es el *pib*, que le servirá, para cocinar sus elotes para ofrendar a los cuidadores del monte, para conservar la carne del venado, que se dan muerte en las incursiones prolongadas en los montes de su territorio; es decir lo dota de capacidades para ser funcional en su grupo, para ser participante pleno, con igual de oportunidades que los demás miembros.

Durante la primeras experiencias de cacería que giran alrededor el tirahule, el niño se funde con su entorno, lo vive, lo interioriza y progresivamente lo dota de capacidades físicas y cognitivas para acceder, de manera progresiva, en las

actividades cinegéticas que practican en su pueblo. De esta manera, se puede decir, que los aprendizajes, su asimilación y acomodo, ocurren en distintos espacios y se efectúan con relativa autonomía de los expertos.

3.2.9 El niño y la milpa-monte

De manera progresiva, un niño cumple determinadas tareas en su familia, desde edad temprana participa de las actividades tendientes a la reproducción familiar, entre los 7 u 8 años inicia su participación en labores menores en la milpa familiar, incluyendo el cuidado de la milpa que consiste en evitar la acción predatora de ciertos animales silvestres, como es el caso del tejón; en la medida que crece y es enhabilitado en las labores de la milpa su participación crece hasta llegar a los 12 años, edad en la que en promedio, adquiere el conocimiento y habilidades para realizar una milpa de manera autónoma. Desde pequeño (recordemos el caso de la observación efectuada a los hermanos en la recolección de leña descrito con anterioridad) recolecta leña, en las familias en donde poseen algunas cabezas de ganado, puede encargarse en custodiar el hato, meterlos al “corral” por las tardes, entre otras. Ocasionalmente participa en la caza colectiva o clamoreo, en estos casos, de acuerdo a la normatividad de la cacería, recibe una porción de la carne del o los animales cazados, aportando carne a su familia.

La experiencia de cuidado de la milpa de la acción de los animales que destruyen la cosecha de maíz uno de los entrevistados comenta lo siguiente:

A veces nos vamos solo así en la milpa, a gritar para que no entren (los tejones), para que se espanten y se vayan, para ir a gritar hay que ir desde la mañanita, antes de que aclare ya hay que estar allá. En ocasiones iba con mi papá o si no solo. Desde que te digan tienes que ir vas a ir.

El siguiente fragmento de la entrevista señala la forma en la que el infante conoce de las costumbres y comportamientos de los animales del monte:

El tejón madruga para ir a joder el elote, antes de que aclare [que él se ponga en el horizonte] ya están ahí; a veces a las tres de la mañana ya están ahí. Ellos llegan cuando apenas está pegando el elote, antes de que desarrolle bien el elote, que sazone el maíz ya están ahí, ya están echando a perder. Se van por lo tiernito y a veces no lo comen, nada más lo juegan y se van sobre otro y, jálale, le friegan todo eso; lo empecé a hacer entre los doce y trece años. Esos animales son ariscos, con un ruido se van, pero como saben que ahí está la comida tienen que regresar.

En el caso del llamado en la zona “jabalí” se reporta que es un animal destructor de cosechas, de acuerdo a lo observado *in situ*, los destrozos que este animal hace en un plantío de calabaza, son devastadores. Éstos son animales, a los que el campesino teme por su capacidad predadora, en una noche pueden destruir toda una cosecha de calabazas, al respecto un campesino comenta lo siguiente: “...Entonces, cuando vemos que está entrando el animal a la milpa, vemos las huellas por donde está entrando ese animal.”

La experiencia del niño como guardián de la milpa lo pone en contacto con el comportamiento de los animales que lo asechan, reconoce las huellas, las características físicas del animal, sus costumbres; de igual modo aprende a ver el monte sin la luz del sol, sus sonidos, probablemente identifica las características del cielo nocturno, tiene la oportunidad de corroborar el punto por el que sale el sol, en fin, una masa de conocimientos que interioriza de manera integral, conocimientos que, más tarde, utilizará cuando salga a cazar presas de mayor envergadura, como lo es el venado, “el jabalí” o el *jaleb* o *tepezcuintle*, que son proveedores de carne.

3.2.10 El niño y la cacería

Cuando alcanza la edad de 10 a 11 años puede participar en la batida o clamoreo (caza colectiva en donde participan entre 10 o más personas); la incorporación de los niños al clamoreo lo hacen de manera progresiva. En las primeras experiencias se encuentran cerca de un adulto, con quien mantiene relaciones de parentesco (hermano, tío o el padre) (en este caso se puede identificar de manera clara la relación

novato-experto y participación en comunidades de práctica); el lugar que le asignan en batida, es en el grupo que “barre” un área en el monte con la finalidad de asustar y movilizar a los venados o “jabalíes” que ahí se encuentren y trate de escapar por rutas en donde lo esperan los “tiradores”, es decir, los cazadores con escopeta.

En el mismo sentido se encuentra la información que un niño de 12 años me proporcionó durante el recorrido que hacíamos desde la milpa del padre a su casa. En la conversación salió a relucir que ya había participado en varias ocasiones en el clamoreo.

El niño comentó que empezó a participar en el clamoreo desde los siete años aproximadamente y que desde entonces ha participado en muchas de estas actividades, al igual que lo ha hecho su primo que tiene la misma edad que él. Aclara que por su participación, recibe la porción de carne que le corresponde, de acuerdo a las reglas de repartición de la carne del venado cazado (evidencias de la inclusión en el sistema normativo y del carácter de la legitimidad del modelo de participación periférica legítima). La actividad que ha realizado en el clamoreo ha sido la de gritar y azuzar a su perro para que encuentre el rastro del venado e inicie su persecución; de manera breve reproduce las acciones que realiza en este momento:

“Empiezo a gritar, *Je ku tale’ kejo’* (¡ahí viene el venado!), *Je ku tale’ kejo’* (¡ahí viene el venado!), luego vas mandando a tu perro: *chuk kej, chuk kej*²² (busca el venado), el perro ladra, busca.” Comenta que él lleva dos perros, que no son de él sino de un tío, y continúa platicándome de sus experiencias como cazador:

Cuando fuimos allá por Chankom, dos venadotes matamos, una venada así de grande y el ciervo está así (utiliza las manos para mostrarme el tamaño aproximado de la presa). En triciclo los trajeron, no podían traerlos (refiriéndose a los adultos que siempre los cargan). Nos tocó como a dos kilos de carne, más lo de mi papá [de esa manera me señala lo fructífera que resultó para su familia esta batida].

²² Es claro que la lengua de cacería es la maya. pudiera decirse que ésta es una más de las funciones sociales por las que la lengua maya permanece como medio de comunicación entre los habitantes de la localidad.

La experiencia y conocimiento que ha adquirido sobre la caza le permite ubicar los lugares del monte en donde hay altas probabilidades de encontrar excelentes piezas, al respecto me confía lo siguiente: “Allá por el sitio A²³ eso sí, si vas a clamorear hay venado, también por el sitio B pero tardas en buscarlo.”

En la medida que crece y adquiere experiencia (es enhabilitado), el niño que participa de manera continua en los clamoreos, hasta ahora bajo vigilancia de un adulto, llega el momento en el que el grupo considera que el joven es capaz de desligarse del tutelaje del experto y resultado de ello es la asignación de lo que ellos llaman “una ruta a clamorear”, la cual tiene que hacer sólo, sin apoyo de otro niño o del auxilio de un adulto.

Entonces fuimos a un clamoreo grande, ahí don Enrique²⁴ me dijo que rumbo voy a seguir, así vamos a ir (me señala el niño el monte alto que se encuentra a uno de los costados del camino en donde transitamos), y le pregunté ¿yo sólo voy a clamorear? Si tú sólo –le contestó el señor-, me paré y empecé a caminar.

Pero las cosas no ocurren de manera llana y sin peligros. Se tuvo noticias de un extravío de dos niños que se acompañaban en el clamoreo, por una confusión entre los adultos, los niños nunca fueron recuperados del sitio en donde salieron del monte. Cuentan los infantes actores de este hecho, que acudieron a tiempo al sitio en el que se había acordado reunirse el grupo de cazadores, pero al constatar con el paso del tiempo que no llegaban por ellos y, además, la noche entraba, empezaron a caminar sobre un camino que encontraron, camino que los condujo a un pueblo cercano; mientras tanto en la población, el comisario municipal ya había convocado a todos los varones para iniciar la búsqueda, se organizaron distintos grupos de búsqueda, se informó a la presidencia municipal de Chankom, y distintos grupos de varones de la localidad se internaron en el monte. Al día siguiente, por la mañana, arribó al centro

²³ En esta ocasión sustituyo el nombre de los lugares de caza con fines de confidencialidad, en la medida que en algunos casos corresponden a sitios que no forman parte de la superficie ejidal de la localidad y a las restricciones que la Ley de caza impone a esta práctica propia de los pueblos indígenas del oriente yucateco.

²⁴ Al parecer es el organizador del clamoreo.

de la población una de las camionetas del municipio con los niños extraviados. La emergencia había finalizado felizmente.

Apuntaba brevemente en las líneas anteriores, los indicios etnográficos que permitían explicar la participación de los niños en la cacería desde el enfoque de la participación periférica legítima y desde el enfoque del aprendizaje por enhabilitación. Este proceso que inicia con el uso del tirahule y llega hasta la participación guiada de los niños en la cacería colectiva; podemos identificar, en primera instancia la relación novato-experto (siempre cobijado en las relaciones de parentesco), la evidente condición de periferialidad del aprendiz que condiciona tanto el lugar asignado en el dispositivo de caza (en el grupo de clamoreo cuyo único trabajo es azuzar con gritos y sus perros a aquellos animales que quedaron en el área de caza) como de la tutelación evidente en la que se encuentran; la legitimación de la participación se objetiva en el momento en el que el niño es considerado parte del grupo y del trabajo colectivo realizado (en la consecución de empresa común) y recibe por tal razón una parte de la carne obtenida.

La enhabilitación, entendida como el aprendizaje en la práctica no únicamente de un stock de conocimientos (de las características del monte, de las reglas de cacería, de comportamientos, de los cuidados seguidos para no salir heridos o muertos por accidente, de las costumbres y comportamiento de los animales avistados) sino también, de aprendizaje corporal, del acondicionamiento biofísico-intelectual del aprendiz.

3.2.11 La fase del uso de la escopeta

Como se ha visto, la participación del niño en las actividades de cacería pueden iniciar desde edad temprana, primero acompañado y bajo vigilancia de un adulto, más tarde, en el momento en el que el responsable u organizador de la batida lo considera pertinente, el niño alcanza otro nivel dentro del clamoreo, al ser responsabilizado de una ruta dentro del monte para clamorear; entonces hace falta indagar sobre el

procedimiento mediante el que los que poco a poco dejan de ser niños aprenden a disparar la escopeta, instrumento esencial en la cacería. La pregunta es ¿en qué momento o edad estos cazadores bisoños disparan por primera vez una escopeta?, ¿Qué orientaciones reciben y quién las proporciona? De nueva cuenta recurrimos a los informantes:

Pues tiré como a los 15 años; antes de que alcancemos esta edad no nos dejan (los mayores). Cuando ya alcanzas esa edad te dice tu papá o tu abuelito, pues cuando entran los tejones en la milpa vas a tirar por primera vez, ahí tiramos por primera vez, a veces no le damos, aprendemos como escondernos de manera que no se dé cuenta el animal que ahí estamos. Para eso los mayores nos dicen cómo debemos de escondernos²⁵.

Y agrega, “desde que somos niños nos enseñan poco a poco lo que es el clamoreo. En mi caso fue mi papá el que me enseñó.” En este caso es conveniente mencionar el papel que juegan las largas charlas que se entablan durante la ingesta de la carne del animal recién cazado, ya sea durante el almuerzo o la cena. Por lo general, la carne y huesos del venado o jabalí cazado se cuelgan encima del fogón o *koben* de la cocina, esto con la finalidad de conservar mediante el ahumado tales piezas. Mientras las mujeres adultas y pequeñas en proceso de aprendizaje tortean, cocinan la carne, distribuyen los platos con frijol o del guiso preparado, todos alrededor de la pequeña mesa, escuchan los pormenores de la recién batida.

El cazador o cazadores participantes, platican, describen la forma en la que transcurrió la cacería, de la forma en la que “tiraron” una de las presas, de sus errores, dejan de comer y en ocasiones hacen el performance del momento en el que vieron

²⁵ Al respecto, recuerdo la experiencia que obtuve en Iturbide, Campeche (2007) cuando dos cazadores accedieron a llevarme a cazar palomas y/o chachalacas en los montes cercanos a la población. El viaje inició a las tres de la mañana con la finalidad de llegar al sitio de caza antes de que saliera el sol. Asumiendo que efectivamente no era un niño al que llevaban a cazar y que era una incursión planeada, aun así, propongo que es posible extrapolar algunas de las formas en las que se me transmitieron algunos comportamientos que debía seguir a riesgo de que el viaje resultase un fracaso. Al llegar al sitio de cacería, el experto nos guió a través de la milpa hasta encontrar unos árboles de pie, ya secos; nos señaló el sitio en donde esperaríamos a las palomas que al despuntar el sol llegarían a posarse en las ramas de los árboles secos ya mencionados, pero antes teníamos que escondernos en unos matorrales que se encontraban cerca del sitio a donde llegarían las palomas; el experto de la cacería nos pidió quitarnos las camisas (éramos dos personas los acompañantes), y así con el dorso descubierto nos tiramos en suelo, tratando de ocultarnos debajo de los arbustos; instruyó que cuando aparecieran las aves nos quedásemos quietos, mientras él apuntaba y disparaba su rifle con mirilla telescópica, calibre 22.

su animal de presa, describen el ladrido de los perros, lo interpretan, y si el otro cazador presente recuerda algo de lo platicado, literalmente arrebató la palabra al de la voz; ¿puede que se encuentre el abuelo y aporta con sus recuerdos; mientras tanto los niños escuchan, comen, se detienen a observar al que narra.

Es indudable que el valor de enseñanza que reviste este platicar (este *sikbal*). De esta manera, incorporamos otro de los elementos presentes en el proceso de aprendizaje de los futuros cazadores, la narración o si nos apuramos un poco podemos decir: el performance de la cacería.

Ahora bien, todo parece indicar que el uso de la escopeta no es algo que se le enseña a un niño, sino que esta experiencia inicia en la fase de lo que nosotros llamamos adolescencia, que de acuerdo al informante esto ocurre a partir más o menos de los 15 años, lo anterior corrobora lo que nos dicta el sentido común de que el uso de la escopeta es un asunto delicado y exige responsabilidad; en función de estas apreciaciones se le continuó inquiriendo al entrevistado sobre los consejos o indicaciones que le daban los mayores en torno al uso de la escopeta, en tanto iniciado en su uso.

Pues te decían que hay que tener mucho cuidado con los rifles o escopeta porque no es un juguete, es un arma, hay que estar seguro a lo que vas a disparar, no sólo tirar a lo loco puede haber otra persona, no es que lo desees, pero puede ser un accidente. Como a los 15 años empezamos a ir a la cacería, íbamos y no teníamos rifle, íbamos y llevábamos los perros y ahí íbamos gritando, nos metíamos al monte y los otros estaban esperando [se refiere a los llamados tiradores].

El entrevistado informa, de igual modo, las condiciones en las que los jóvenes pueden acceder al arma de cacería mayor, a saber:

Para agarrar el arma hay que pedir permiso, una vez que sepas ya lo agarras (los cartuchos están caros). El abuelo te decía que hay que tener cuidado con eso porque a veces viene gente corriendo o un perro lo puedes confundir; cuando matas un perro te dan una gran regañiza que te llevas, más si son perros buenos, ahí mismo te regañan; tirar a un perrito de la casa es como que le tires a una persona.

En los breves comentarios que el entrevistado hace sobre la cacería, atendiendo al modo relacional del pensamiento de los mayas peninsulares, que se expresa a cada momento de la plática, se menciona otro de los elementos esenciales en la batida, los perros cazadores, que –por supuesto- son resultado de un proceso selectivo de adiestramiento, y que forma parte del conocimiento adquirido por los infantes:

Los dueños de los perros se encariñan con los perros, esos perros no corretean ganado, ellos especialmente a lo que van, pasan donde hay borrego y ganado y no lo molestan, solo te piden que tengas cuidado. El abuelo platicó mucho conocimiento para cuando sales de cacerías, si sales de noche hay muchos ruidos cuando los escuchas te da miedo. Pero no hay nada malo en el monte, hay que tener cuidado con la serpiente.

En la cacería, cuando menos para Xanláh, los niños parecen incorporarse aproximadamente desde los siete a ocho años y son ubicados por los adultos en el grupo que se dedica a recorrer el territorio en donde se piensa se encuentran los venados, como hemos narrado, al principio se les ubica en parejas y al cuidado de un adulto, en este ámbito, la enseñanza parece estar a cargo de los adultos responsables de la organización del clamoreo o de aquellos que son reconocidos como los que tienen mayor experiencia en la cacería, de la misma manera como sucede en el ritual agrícola de rogación, en este caso por el especialista ritual.

El caso del uso de la escopeta puede equipararse con el uso del hacha. Son considerados uno y otro peligrosos si no se manipulan adecuadamente. En líneas anteriores mencionamos que un púber de 12 años, en promedio, posee los conocimientos suficientes para preparar y cultivar una milpa, aunque por lo general a esta edad inicia el uso del hacha para efectuar la tumba (en caso de milpa nueva), es necesario agregar que no sólo se refiere a conocimientos, sino a acondicionamiento corporal, a los criterios interiorizados para su uso correcto o puestos en juego para la toma de decisiones oportunas en el momento. Lo mismo ocurre con la escopeta. En el clamoreo suelen ocurrir accidentes, cuando un cazador le dispara a un compañero confundiénolo con un venado, o porque es aún inexperto y no coordina de manera casi inconsciente las reglas de uso de la escopeta con su uso efectivo (como no disparar sobre caminos, no disparar a la potencial presa hasta no estar seguros,

corroborar que lo que a lo que se le dispara es un animal, portar el arma en marcha, de los cuidados dispensados e ésta.

En el caso del acondicionamiento corporal, este es un lento proceso que el infante va adquiriendo en la medida que, en su participación en otras actividades que implican esfuerzo físico, lo acondicionan muscularmente, de manera que cuando llegue el momento, el aprendiz pueda sostener dicha arma de manera firme y sin riesgos para sus acompañantes, por tal razón, al parecer el uso de la escopeta ocurre entre los 15 años, cuando se encuentran en correspondencia el acondicionamiento corporal y los conocimientos valorales y conocimientos prácticos.

3.2.12 Acercamiento a los aprendizajes de un infante de 12 años

Continuando con el principio de que los conocimientos y las habilidades que los sujetos poseen se explicita en el hacer, y que es posible indagar en situación las formas en las que se han transmitido y adquirido tales conocimientos y habilidades, se solicitó acompañar a un niño a su milpa, ocasión en la que se recuperó la siguiente información.

El viaje dio inicio en la casa del niño quien llevaba una mochila a la espalda, en esta ocasión nos acompañó a la milpa la madre del niño, la hermana mayor (de 15 años) y la menor (de 10 años). Las primeras evidencias de los conocimientos que posee el niño se recuperaron al llegar a una cruz de madera ubicada a un lado del camino, lugar que dista aproximadamente un kilómetro de la última casa del pueblo. La información proporcionada fue la siguiente:

La cruz se le llama *jo' kaaj*. Cuando los campesinos hacen el ritual agrícola llamado "rogación", al amanecer, el especialista ritual o *jméen* organiza cuatro grupos de niños a los que, por separado, les instruye para que se trasladen a cada una de las cuatro

cruces²⁶ que se encuentran en las orillas del poblado, en los caminos que se encuentran en los puntos cardinales, es en estos lugares en donde los niños dejan varias velas sobre una piedra grande que se encuentra en el sitio (en otro apartado volveré sobre el tema, en tanto la participación de los niños en este ritual en específico se considera como otro ámbito de aprendizaje, de interiorización de la conjunto de elementos que conforman la cosmovisión de los habitantes de este grupo maya).

Continuando con el tema de este apartado nos hacemos las siguientes preguntas:

¿Qué sabe el adolescente de la milpa y cómo aprendió? Esta es la pregunta a la que se tratará de dar respuesta en este apartado.

La milpa que visitamos se encuentra a unos 15 metros del camino principal, se llega a ella después de atravesar un tramo de árboles y arbustos que la separan del camino. Al salir al claro en donde se encuentra el cultivo se puede observar las matas secas de maíz, el sembrado se localiza sobre un altillo cuyo suelo es de los llamados *ts'ekel*, que se componen en su mayoría de piedras con oquedades en donde se encuentran espacios con tierra.

A la derecha del cultivo se encuentra una pequeña planada, de unos cinco metros de ancho por unos seis de largo, la tierra que la cubría era roja, que en lengua maya se conoce como *kankab*, en este lugar se encontraban matas de chile y de sandía. El chile o *chagua* y la sandía fueron sembradas por el niño, actividad que realiza desde hace dos años (empezó a sembrar desde los 10 años). Inició la siembra impulsado por el padre ya que éste le dice que "...aprenda [las labores del campo] para que cuando se muera [el padre], su hijo ya sabe trabajar..."; la madre, orgullosa de su hijo, comenta que éste "viene a trabajar solito."

El niño comenta que para sembrar el chile (que parece ser el sembrado principal) es necesario hacer una limpieza o deshierbe escrupuloso del terreno, entonces se

²⁶ El informante cuenta que hay cuatro de estas cruces, la primera se encuentra camino a Chankom, la otra, camino a Pamba, la siguiente camino a Muchukuxcah y la última camino al cenote llamado *xkanajatun*.

siembra el chile y ya cuando este creció, se siembra la sandía con la finalidad de impedir el crecimiento de la hierba, que afectaría al sembrado del picante o impondría mayor trabajo; de esa manera el sembrado de la sandía es un recurso de control de la maleza.

En cuanto a la forma en la que se llevó a cabo la siembra de maíz, se supo que en la siembra participó el padre, la madre y el hijo mayor, llegando a sembrar 30 mecates, actividad que realizaron en una semana; no contrataron a personas para que les ayudara porque no había dinero para pagarlo. El pago se hace por el volumen de semilla sembrada, por almud que tiene un costo de 180 pesos.

La medición y la “cuadratura” del terreno en donde se sembrará el maíz y productos asociados es una de las tareas importantes en las que participan los niños. Esta es una actividad especial debido a que los campesinos consideran importante alinear correctamente su cultivo. En el caso que se trata, el niño apoya al padre en esta labor, informa que se mide con una soga de 20 metros de longitud a la que se le llama mecate²⁷. El niño me describe el procedimiento seguido:

El niño se queda en un punto del terreno y el padre se aleja con la soga en la mano, llegado al extremo opuesto, hasta donde llega el mecate, en este sitio se pone una mojonera (unas piedras amontonadas) a la que se traslada el niño y coloca de nueva cuenta la punta del mecate y el padre se vuelve a alejar.

Primero se mide y establece la línea base que se describió líneas arriba. A continuación se delimita el lado perpendicular a la línea base siguiendo el mismo procedimiento, la dirección se establece de manera visual y sonora, en la medida que el punto se alinea identificando el origen de los gritos que hace el ayudante del agrimensor, se marca el segundo vértice con unas piedras y se procede a medir el lado paralelo al primero. La habilidad que tienen los campesinos para hacer este tipo

²⁷ Conviene aclarar que el mecate, por lo general, se refiere a una medada de superficie de 20 por 20 m, en el caso que se platica, la cuerda recibe el nombre de mecate, la cuerda alude invariablemente a una unidad de medida de longitud, por consiguiente, lo que se concluye es que el mecate, puede referirse tanto a una unidad de superficie como de longitud, como en el caso que nos ocupa. Pero esto suele ocurrir en menor medida.

de delimitación es tal, que por lo general son mínimos los ajustes que se realizan. Este es un procedimiento un tanto difícil para quien no lo sabe utilizar, pero la habilidad del campesino lleva a que por lo general, el trazo sufre escasas correcciones al momento de unir los cuatro lados del cuadrilátero.

Para iniciar el corte de las mazorcas de la planta de maíz, el niño colocó su mochila de manera que quedara al frente de su cuerpo, luego procedió a buscar una planta que tuviera mazorca; al localizarla la doblaba y mediante un movimiento de torsión la arrancaba la mazorca. Luego, con el auxilio de la punta del cuerno de un venado, la incrustaba en la punta de la mazorca y separaba el *joloch* o cobertura de la mazorca, a continuación la depositaba en su mochila y continuaba su búsqueda. Durante este proceso, platicando con el niño le inquirí sobre la variedad de maíz sembrado, me comentó que el maíz que sembraron “tarda cuatro meses en dar su elote”. Adicionalmente informó que la mazorca que recién cortaba le llamaban *pekech' bakal* y que también había del maíz que le llamaban *polok bakal*; esta clasificación, de acuerdo a la información del niño, se fundamenta en el grosor del *bakal* u *olote*.

El hallazgo de una mazorca con semillas grandes por parte del niño le permitió preguntarle a la madre -quien como ya se dijo, le acompañaba en esta actividad-, sobre la posibilidad de tomarla como semilla, lo que a su vez ofreció la oportunidad de indagar sobre esta temática. Lo que se evidenció de este evento son tres cosas: a) que la semilla que se utiliza para sembrar proviene de la milpa, b) que los granos de maíz que se seleccionan para semilla provienen de mazorcas bien desarrolladas las que contienen granos grandes y c) que el niño posee ya el conocimiento acerca de la forma en la que se selecciona la semilla para la siguiente cosecha, cuando menos en su forma básica.

Al respecto, es oportuno traer a colación la información que un campesino experimentado me proporcionó con relación al tema abordado. Este me comentó que de la cosecha se escogen las mazorcas grandes, “según cuánto se necesite, por ejemplo 3 o 4 almudes o 20 kilos, entonces ya vas a la milpa y agarras dos costales, luego se desgrana la semilla, entonces calculas cuanta semilla vas a sembrar; de la

mazorca se agarran los granos que se encuentran en medio, jamás los de la punta, ya que éstas son pequeñas”

La semilla que se utiliza en Xanláh es la que se denomina *xnuknal*, semilla que se prefiere, de acuerdo al entrevistado, “...porque esa semilla a veces aguanta mucho el sol, aguanta 8 o 15 días que no llueve, cuando vuelve a llover se empieza a normalizar nuevamente, por eso la gente usa más esa semilla, le dicen también semilla país”.

El entrevistado reconoce que la semilla de maíz que cultivan es heredada por sus antepasados, expresándose de esa manera una visión histórica, anclando la vida de la comunidad en sus antepasados, tal y como se desprende de las siguientes palabras que el campesino externó lo siguiente: “[La semilla proviene de]...los papás, [de] los abuelos que ya se fueron, ellos lo tienen conservado, y hasta ahora se sigue conservando la semilla, no se deja que se pierda y esa es la que seguimos utilizando, sembrando...”

Al indagar sobre la forma en la que los actuales campesinos proceden para conservar la semilla, el mismo entrevistado me cuenta lo siguiente: “...Hace mucho tiempo se amarraba en la milpa una casita, es el *pasel*, ahí se hacía la troje; se arma lo que es el canche’ y ahí se va poniendo los elotes y ahí se queda para cuidarlo, para cuando llega la época como está (junio), pues la gente empieza a hacer su semilla y ya lo que sobra es para el consumo...”

Para conservar el maíz se utiliza la siguiente técnica: “... la semilla se pone con cal de nixtamal para que así no le entre el pulgón que dicen o bo’ol, no sé si conoces el que dicen bo’ol, destruye el troje, cuando subes a la troje se sume el elote, no sirve así, todo se destruyó, entonces por el cal del nixtamal pues no; cuando vas poniendo una capa de elote así vas poniendo la cal de nixtamal, otra capa y se le pone más nixtamal...”

3.2.13 Agentes de enseñanza de las actividades de la milpa

Los conocimientos y habilidades que el niño aprende para ser eficiente en las actividades propias del cultivo del maíz y productos asociados, todo parece apuntar, que en buena medida son los padres quienes se encargan de transmitirlos, aunque en otros casos, es el abuelo del niño quien cumple esta función, dependiendo de la presencia o no del padre en la localidad.

En el primer caso, el padre puede proceder de la siguiente manera:

...Pues él [el padre] da las instrucciones de cómo trabajar. Conforme crecemos y tenemos más fuerza nos van dando la tarea. Para cuando salí de la escuela (primaria) yo ya sabía trabajar, sabía sembrar, sabía cortar la hierba debajo de los elotes, cuando salí de la escuela, como a los 13 años yo sabía cualquier tipo de trabajo, de todo un poco.

En el segundo caso, cuando recae sobre el abuelo la responsabilidad de formar al nieto, el procedimiento puede ser de la siguiente manera:

...A veces nos íbamos con nuestro abuelito (materno), íbamos mucho con nuestro abuelito, él era muy astuto para eso y así vamos aprendiendo, así lo hace y así lo vamos aprendiendo; el abuelito a veces nos decía que hiciéramos las cosas con cuidado, nos decía que a la hora de quemar había que cuidarnos porque a veces tú mismo te puedes lastimar con el humo. Iba mucho con él a su milpa, él sembraba de todo, yuca, ñame, camote, en esos tiempos, normalmente...si tú siembras sandía, hay sandía en esos tiempos, nos gustaba ir con él (su hermanito y él ya que el entrevistado es el mayor y el hermano menor tiene 26 años actualmente). Hay algunos abuelitos que te regañan, a la fuerza tienes que ir, pero hay algunos que no, voluntariamente vas, por lo mismo, íbamos por la forma en la que nos trata, no falta uno que sea el abusado que no quiera ir.

La forma en la que se transmiten los conocimientos y las habilidades, como se apuntaba al principio de este trabajo, ocurre en la práctica misma, por lo que se puede decir, que los aprendizajes se realizan siguiendo el principio de la función o el sentido pragmático de las acciones. Las actividades que le son encomendadas al niño se encuentran condicionadas por el grado de desarrollo corporal del infante, de los conocimientos y experiencias acumuladas, y por lo general, el niño comienza con actividades menores y poco a poco, éstas se vuelven más complejas e intensas.

Las primeras veces que el niño va a la milpa, el padre le puede decir que limpie un pedacito de la milpa o simplemente se ponen a jugar y a observar lo que hace el padre, tal y como se puede apreciar en la información que se transcribe a continuación:

...las ocasiones en la que han ido[los niños] sólo van para ver qué es lo que hace el papá nada más, sin trabajar y así van aprendiendo...o también los ponen a chapear cuando están los elotitos pequeños, porque está tierna la hierba que está abajo...

... A veces cuando está tumbando el monte para hacer la milpa, llegamos allá y empezamos a cortar maderas pequeñas utilizando la coa, y ya mi papá se dedicaba a cortar las maderas más gruesas. Pero sentíamos que el trabajo del campo es duro"...Conforme crecemos y tenemos más fuerza nos van dando la tarea..."

Como se ha anotado ya, el niño inicia sus incursiones a la milpa desde los siete u ochos años, en promedio; durante los primeros años, se tiende a decir que únicamente van a "jugar", mientras el padre y otros familiares se dedican a sus labores; en este lapso de tiempo en el que el niño queda relativamente solo, comentan los entrevistados se dedican a merodear los alrededores de la milpa, "a curiosear", ya recopilan piedritas con determinadas características, coleccionan conchitas de caracoles, atisba a sus parientes, es decir, es como una especie de tiempo de adecuación al ambiente, escucha a lo lejos las instrucciones del padre o del mayor que dirige y toma decisiones en el campo, viendo desde esta perspectiva esta experiencia, este aparente juego no es más que el momento inicial de acercamiento del niño a un nuevo ambiente al que constantemente regresará y conforme adquiere otros conocimientos y habilidades se incorporará a las actividades del cultivo de la milpa; poco a poco aprenderá el uso de la coa, acondicionará el cuerpo, los músculos, sabrá adoptar la postura corporal que se utiliza en el corte de la hierba, ejercicio que de igual modo practica en el ámbito doméstico al atender el solar, a los ocho años empezara a participar en el deshierbe de las matitas de maíz, dicen los entrevistados, al principio cortarlas algunas matitas, no se puede evitar, pero luego ya sabes manejar la fuerza que le das a la coa, aprendes como se mueve la mano, el brazo derecho, con el izquierdo aprendes a utilizar el "garabato", tienes que saber mover las dos manos de manera que una vaya primero y luego la otra.

Es decir, se produce la enhabilitación conforme pasa el tiempo, en donde cuerpo y conocimientos se funden en un solo proceso de interiorización cognitiva y acondicionamiento corporal.

3.2.14 El *baaxal* toro y el caza venado

El juego infantil, dice Mantilla, debe entenderse en primer lugar como "...una práctica cultural cargada de significado social" (1991: 113), es decir, como el aprendizaje, se juega de acuerdo a las determinaciones simbólicas y de sentido de aquellos aspectos de interés del infante. Esta misma autora informa que en el juego el niño

"...escenifica y exhibe simbólicamente situaciones y prácticas objetivas acordes con la esfera pública (...) ejercita lo que, de una u otra manera sabe, el niño que juega recrea –vuelve a crear-, representa, se ofrece a sí mismo y a los demás el espectáculo del mundo que el previamente ha aprehendido, pone en juego, objetiva, exterioriza los sentidos, las reglas, los valores ocultos y las relaciones sociales, las actividades, etc., que el mismo ha visto en acción en el mundo en el cual habita."(Mantilla, 1991: 115, 120)

En el caso que nos ocupa, agregaría que en el juego que el niño de Xanláh efectúa de manera colectiva, este reproduce lo que escucha, afina los roles, aprende a moverse en el monte, reglas, etc. En el caso del juego de la cacería y del *baxal* toro, al representar los distintos actores participantes (perro, tirador, el que clama, el comportamiento del animal de caza –venado, en el primer caso; en el segundo; el asumirse como toro, los lazadores, las formas de lazar al toro,), al interpretar a tal o cual actor del performance ejecutado como juego, el colectivo infantil moviliza en conjunto los aprendizajes logrados, repartidos diferencialmente entre sus actores, ya sea por diferencias de experiencias o por edades, u construye una representación de un evento propio de su cultura; aún más, el niño no sólo reproduce el comportamiento humano, sino –en el caso de los que representan a los bravos toros o el huido venado- reproduce el comportamiento de los animales, aspecto cercano a ciertas

representaciones que en el campo ritual de igual forma se registra. Así las cosas, el niño crea y recrea, asimila y acomoda, lo vivido y en esta puesta en escena de un evento de la vida cotidiana, también permite la circulación y transmisión de información y comportamientos de los niños mayores a los menores, reconociéndose de esta manera uno de los procedimientos de transmisión de conocimiento entre pares, bajo el esquema de novato-experto.

Entonces, cuando juegan “al caza venado”, en donde incorporan a otros niños que probablemente también ya han pasado por esta experiencia, así como de igual niños que no han vivido esa experiencia pero que han escuchado las historias de cacería que cuentan los padres o los hermanos mayores, mientras se come la carne del venado o de otro de los animales que se suelen cazar; niños que por lo general son menores a los primeros. De esa manera se crea una situación de re-creación del evento de caza, y de reconocimiento para los niños que no han participado en la cacería.

En el juego del caza venado participan varios niños y hay diversas representaciones; uno de ellos cumple el rol de venado, otros de perros, y los demás se distribuyen entre los que van a clamorear propiamente dicho y los que fungen como tiradores. El sitio en donde se realiza el juego por lo general es la zona aledaña a la rejollada que tiene un buen monte tipo *juche*. Entonces, los niños que tienen mayor información se encargan de conducir el juego que en esencia es la reproducción de un clamoreo o batida. El venado se interna en el “monte”, los tiradores se ubican en sitios que consideran adecuados, y el grueso de niños que compone el grupo que grita, junto con sus perros empiezan a gritar y avanzar. Hasta que encuentran el venado y este salta, corre con energía hasta que “lo tiran”.

El juego del *baaxal* toro consiste básicamente en lazar dos o tres niños que fungen como toros, el resto son lazadores. Antes de iniciar el juego los niños se dispersan y regresan a su casa en búsqueda ya sea del lazo o, como sucedió en este caso, uno de ellos fue a su casa para disfrazarse de toro con un traje con cuernos y características de animal. Ya reunidos se establecen los lugares en donde, una vez

lazado el toro se le atará, una de las reglas presentes en este juego es que si uno de los “toros” aún suelto se acerca al que se encuentra amarrado, automáticamente queda libre, iniciándose la persecución para volverlo a lazar.

En este caso, los niños que representaron a los toros (son varones) fueron los mayores, por lo que contaban con mayor fuerza y velocidad, capacidades necesarias para representar toros bravos y difíciles de lazar.

Ya todos preparados y con conocimiento del papel que representarían inician el juego. Los niños-toros se alejan del sitio en donde se concentran los “lazadores” o tal vez vaqueros, dos de los tres se metieron a su solar, el otro se alejó del grupo permaneciendo en la calle. Entonces los niños lazadores, quienes eran cerca de seis, se dividieron y empezaron a corretear a dos de los toros, mientras el tercer toro, se mostraba al interior del solar. Los lazadores se acercaron a uno de los “toros”, éste salió corriendo, saltando piedras mientras los lazadores lo seguían, el toro de pronto detuvo su carrera y se abalanzó sobre uno de los lazadores, este salió huyendo, el “toro” rascaba la tierra con sus pies, a la manera que lo hace un toro. Los otros lazadores lo tuvieron a buena distancia y le lanzaron la soga, el toro trató de escabullirse pero fue lazado, y al instante empezó a tratar de escapar, arrastrando al lazador, los otros compañeros acudieron pronto a su auxilio y trataron de igual modo lazar al toro quien evadía los lazos.

Era la lucha entre el animal y los lazadores, efectivamente cada uno de ellos cumpliendo con su rol; el toro se mostraba bravo, con fuerza, al primera oportunidad se abalanzaba sobre uno de los que lo tenía lazado, entonces los otros niños que ya habían logrado colocar su lazo en el animal; es conveniente mencionar que los niños tenían cuidado de no lazar al niño que representaba al toro por el cuello, cuando eso sucedía, aflojaban su lazo y el niño lazado se liberaba con un movimiento del cuerpo) tiraban con fuerza para mantener el control del toro representado.

Finalmente los lazadores lograron llevar a uno de los “toro” al lugar en donde se encontraba el “poste” convenido para amarrarlo, y el niño que fungía como toro, aún

amarrado, trataba de liberarse jalando con fuerza de la soga que lo mantenía cautivo, a semejanza de cómo los toros se comportan cuando recién han sido amarrados.

Mientras los otros niños lazadores continuaban en la persecución de los otros dos “toros”, finalmente lazaron a otro quien presento menor resistencia que el primero. Quedaba en libertad el toro principal, que era el niño mayor del grupo, quien en varias ocasiones trató de liberar a sus compañeros, sin conseguirlo. Entonces, ya el grupo que trataba de lazarlo se incrementó, quedando unos dos niños cuidando a los toros ya capturados. Bueno, pues este último niño-toro corrió, se escabulló, embistió y finalmente fue lazado, pero presentó férrea resistencia ante sus captores; el juego llegó a su fin, después de una hora de carreras, gritos, lazadas fallidas. Los niños ya reunidos, sudorosos y cansados se sentaron a la banqueta y otros se fueron a ver tele. Tal fue la experiencia del *baaxal* toro.

CAPÍTULO 4

IDENTIFICACIÓN DE LAS FORMAS DE APRENDIZAJE

Una vez hecho el recorrido etnográfico de los distintos ámbitos seleccionados en este trabajo para identificar las formas en las que el niño maya aprende o se habilita para el desarrollo de su vida en comunidad, en el marco de la cultura de su grupo de pertenencia, la siguiente tarea es presentar el cuadro general que consideramos explica dicho aprendizaje.

Recordemos que partimos del paradigma Vygotskyano de las determinaciones culturales del aprendizaje, que este no es en evento individual sino colectivo, de un proceso en el que el niño(a) en su interacción con el colectivo al que pertenecen sus padres interioriza las herramientas pragmáticas y simbólicas que detenta su grupo, aspecto que en la antropología clásica se le suele llamar socialización o endoculturación (ver Krotz, 1996); acudimos a la teoría del aprendizaje situado entendiendo a esta como una extensión del enfoque antes mencionado (Ver Wenger y Lave, 1991) al plantear que el aprendizaje ocurre en el marco del despliegue cotidiano de la vida, en la inserción del niño en el mundo de la practicidad y del mundo simbólico y significados del colectivo de pertenencia, concluyendo con Haan (2009) que el aprendizaje es un hecho cultural, delineado y configurado por esta. Esta apreciación resultó fundamental a las reflexiones mantenidas en torno a la educación indígena y de forma particular, con relación a las preocupaciones mantenidas en torno a educación indígena; referida a al viejo cuestionamiento de como propiciar currículum no solamente culturalmente pertinentes, sino epistémica y culturalmente propio de los pueblos originarios, y en el caso que nos ocupa, para la niñez maya de Yucatán, o del oriente cuando menos, para evitar generalizaciones sin sustento derivadas de las extrapolaciones de los resultados de estudios de caso a espacios más abarcativos.

La anterior era la primera certeza, que proveía de nuevas interrogantes una vez que se pensaba en las formas en las que en las escuelas del sistema educativo público se enseña y aprenden los niños, y de nueva cuenta en la presencia de cierto tipo de violencia simbólica que el sistema educativo nacional ejerce en las escuelas indígenas, pese a la presencia de avances probablemente importantes desde el enfoque de la educación intercultural bilingüe.

En las ciencias sociales, en décadas más o menos recientes, se ha venido discutiendo en torno a la existencia de los “saberes de los pueblos originarios” invisibilizados hasta ahora por la arrogancia de la racionalidad occidental/moderna/eurocéntrica (Ver Santos Boaventura, 2010; Grosfoguel y Castro-Gómez, 2007; Quijano, 2007, entre otros) y por supuesto, en lo que nos interesa desde la educación y el reconocimiento de la diversidad cultural, las formas de aprender de los niños(as) indígenas que se sospechaba, de igual forma era y es invisibilizada al interior del aula, con toda la carga de violencia que esto acarrea.

Y la pregunta resultante era y es ¿cómo aprenden los niños y niñas indígenas? Y qué conocimientos son los que conforman su estructura cognitiva?

Con Ingold y Palsson (2000), recordemos, se reconoció que el aprendizaje de los infantes indígenas ocurre no como la asimilación de determinado stock de conocimientos (ya criticado por Freire con la expresión de la “educación bancaria”) sino que ocurre en la consecución de determinadas empresas, en interacción inmediata con el medio ambiente, lo que implica necesariamente la aprehensión de las características del entorno, de sus propiedades, y de las representaciones generadas en dicha interacción; pero no sólo esto, sino que implicaba de igual modo, la participación corporal, el adiestramiento del cuerpo y su configuración correspondiente.

Volviendo al asidero que representaba la noción de aprendizaje situado y en la práctica, se acudió el enfoque de Wenger y Lave acerca del aprendizaje a partir de la participación periférica legítima, descrito en las primeras páginas en sus partes

fundamentales. Así, las herramientas teóricas para entender el aprendizaje en la práctica estaban más o menos delineadas.

Uno de los primeros componentes del enfoque de la Participación Periférica Legítima (PPL) es que el aprendiz aprende en una comunidad de práctica, es decir, en donde de manera colectiva, de acuerdo a ciertas normas, con una empresa u objetivo pragmático común, la comunidad despliega una serie de acciones, en medio de exteriorizaciones emocionales y en la marco de la cultura correspondiente. Al principio, el aprendiz (novato) queda bajo la tutela de experto, el punto es dilucidar en el caso abordado la forma que adopta esta mediación, de las intencionalidades o no, de los procesos seguidos por el infante, entre otros.

4.1 De la participación periférica legítima del niño maya

El niño maya, se socializa en el marco de su familia y de la comunidad a la que pertenece la familia, su medio ambiente lo constituye un asentamiento rural, rodeado del monte que constituye su ejido, y como en nuestro caso, registrándose al interior del mismo asentamiento manchas nutridas de excelente vegetación y vida faunística.

La comunidad de aprendizaje en este caso es su propia colectividad de vida, mencionándose que, digamos, se configuran circunstancialmente distintas subcomunidades de aprendizaje, en función de las tareas a realizar, por ejemplo: la comunidad de caza constituida por el grupo de clamoreo o batida, la comunidad ritual, la comunidad infantil constituida con sus pares y no tan pares (en el caso de los niños de menor edad a los demás miembros mayoritariamente mayores) o pudiéramos llamarle comunidad de juego (caza menor, elaboración de trampas, recolección de leña, juego de fútbol, juego de cacería o de lazar al toro, entre otras)

Su condición de periferiabilidad dentro de la comunidad, de igual modo tiene distintos grados, digamos, pensando a que su estado de participación plena correspondería al momento de encontrarse enhabilitado satisfactoriamente para

desenvolverse de manera óptima en el mundo de los adultos (sin considerar por el momento otra serie de determinaciones derivadas de factores como el estar caso, tener hijos, tener responsabilidades rituales, etc.).

Esto sería en cuanto su estado de perifiriabilidad. Ahora, el niño aprende en múltiples ámbitos y circunstancias, en este estudio destaque el ámbito de la milpa, la cacería, el juego, la elaboración de trampas, la recolección de leña (que para fines de estudio e separado pero que a mayor profundidad pudiéramos explorar la posibilidad de que son parte del juego-hacer, para diferenciar la noción de juego desde nuestra cultura, con la forma que toma el juego desde la cultura de los niños mayas).

Pudiéramos establecer una primera etapa de aprendizaje (en los niveles inferiores de la participación periférica del niño, para el caso que acá nos interesa) a partir de los cuatro años, cuando el infante se integra esporádicamente con la comunidad infantil de a su vivienda, y que de acuerdo a los patrones de asentamiento, son por lo regular sus familiares. En términos relativos, los niños mayores se convierten para él en los novatos-expertos, digamos.

Mientras, de manera paralela, los niños de 6 a 8 años ya participan de otras actividades en donde los agentes de enseñanza o son los padres, los abuelos, la madre u otro hermano mayor que progresivamente asume tareas que el padre generalmente supervisa, con los resultados obtenidos.

De nueve a 12 años, es la etapa en la que el niño participa de manera más intensa en el proceso de aprendizaje en la práctica, al incorporarse a nuevas sub-comunidades de práctica, la cacería, su participación en la milpa, en el cuidado del ganado o atención a los colmenares (que hasta ahora no se ha mencionado) incursiones al monte a recuperar maderas y otros materiales útiles en la infraestructura doméstica.

De los 12 a los 15, el niño empieza a volverse autónomo, en los campos de la milpa, de sus cultivos, probablemente en la cacería, y empieza a aprender labores más sofisticadas como el “amarrar” cobertizos que culmina con el saber “amarrar” casas, es decir, cuando digo “amarrar”, utilizo el término que en español se utiliza en la

localidad y zona para referirse a construir casas propias del lugar (tradicionales dicen en el lenguaje común los no mayas).

La guía o mediación de los expertos con respecto al aprendizaje de los niños, toma formas diferentes, ya puede ser de manera directa ante instrucciones específicas (en la milpa) o mediante regaños en la cacería, pero en general, se observa cierta flexibilidad en el proceso de mediación del experto, se mantiene en ocasiones difuminada, en el que la transmisión de experiencias puede ocurrir en distintos niveles, espacios y momentos, sin que signifique un adiestramiento sistemático, dirigido o consciente.

Decimos que las situaciones de enseñanza son variadas para un mismo objetivo o habilidad a adquirir; por ejemplo para el caso de la cacería, decíamos en la etnografía descrita en anteriores apartados que el niño escucha las narraciones o pormenores de evento reciente, de boca de su protagonista, que sucede generalmente durante la ingesta del mismo producto, el cazador narra, actúa, ejemplifica, muestra con su cuerpo posiciones, reacciones, etc., describe la situación antes de la aparición del venado, comenta la resolución de problemas al que se enfrenta en su posición de tirador, o como ocurrió durante la construcción de la trampa para tuzas, durante su elaboración, el niño experto narra a los presentes la historia local acerca del porque la tuza se cocina en pib y sin beneficiársele, de manera que cuando se ingiere se le hace con todos los órganos y contenidos orgánicos del roedor.

En plática personal con el colega maestro Víctor Cupul, concluíamos que es evidente que en este caso se está hablando del *tsikbal*, plática o dialogo, como mecanismo de transmisión de conocimiento. Como uno de los procedimientos de enseñanza que no puede desvincularse de otros que el niño pone en juego en su aprendizaje, se debe de incluir de igual modo, la observación, con la acotación que tampoco es la única forma, sino que junto al hacer, no exento de errores, se conjugan y combinan al interior de las distintas subcomunidades de práctica en las que participa el infante.

4.2 El juego y los aprendizajes

El juego aparece entonces, como un recurso lúdico, que ha de decirse de mantilla no sólo hay que verlo en su parte instrumental, sino como acción lúdica por sí misma, pero que al tener como soporte las experiencias observadas, escuchadas, funciona como ejercicio de reproducción y recreación, de asimilación o interiorización de dimensiones simbólicas, de adiestramiento del cuerpo, de incorporación de normas correspondientes al evento representado, en donde de igual modo circula información de novatos relativamente expertos que han vivenciado el evento puesto en escena. En este caso estamos hablando de la circulación de información entre aprendices, como ocurre cuando cazan, elaboran trampas para caza menor, pudiera decirse que en ocasiones la circulación de información y propiciación de aprendizajes ocurre en la comunidad de pares, con escasa participación de los expertos.

Por otro lado, El proceso de inserción o participación de los infantes varones en actividades de la milpa de acuerdo al momento productivo y la edad de los infantes, destaca el entrenamiento progresivo en el uso de las herramientas, la técnica de corte de vegetación nociva a los cultivos, al manejo de la maleza a partir de otros cultivos (asociación chile-sandía). El aprendizaje es por observación y experimentación, en ocasiones derivada de la enseñanza directa. Los conocimientos y habilidades necesarios para realizar esta actividad es resultado de una continua acumulación de experiencias, consejos e indicaciones que en el terreno se le hace al infante. Aprende visual, por participación y por enseñanza directa los elementos básicos de la cosmovisión.

Sin contar con las incursiones que el infante realiza al ir al monte e internarse en la selva baja, reconociendo fauna, vegetación útil o no, generando de esa manera sus representaciones del medio ambiente y de apreciación particular acerca de los seres que la habitan tangible e intangibles, que se articulan con las vivencias obtenidas durante su participación en rituales e agradecimiento. En donde interioriza los elementos más profundos de la cosmovisión (sistema simbólico), crea su pensamiento

complejo acerca de la presencia de no humanos y la relación de reciprocidad que mantiene con éstos.

En los rituales de curación que escucha, ve o experimenta apunta en el mismo sentido.

Junto con el juego, la recolección de leña proporciona al infante los primeros contactos con el monte, aprende los nombres de algunos árboles, la fauna existente, identifica los animales peligrosos, como reaccionar y proceder ante éstos, se familiariza con el entorno natural; todo dentro de un marco de autonomía, en donde los “pares” cumplen el papel de fuente de información. Es un espacio de juego alejado de la autoridad de los mayores y pone en juego las habilidades aprendidas. Reconocen algunas de las propiedades combustibles de algunas maderas. Se vuelve diestro en el desplazamiento en los montes cercanos a la población y reconoce el paisaje.

El aprendizaje culturalmente determinado, cuando menos en los niños de Xanláh, ocurre efectivamente en la práctica, en el hacer y con la consecución de objetivos específicos. En el intervienen como agentes de enseñanza en distinta escalas los padres, las madre, los abuelos, hermanos y de manera importante, la comunidad de juego entre pares. Intervienen las narraciones que escucha en ambientes “informales”; el niño aprende en estrecha interacción con su medio ambiente, que de acuerdo con la cosmovisión local se encuentra poblada de seres de viento o inmateriales a los cuales hay que solicitar permiso antes de interferir en su vida.

El curriculum de aprendizaje se despliega así, multisituacional y multidiverso en cuanto a contenidos; en una construcción no lineal ni jerarquizada, que a decir de Wenger y Lave, toma la forma de un modelo en espiral, dialéctico; en el que se avanza, se retorna, se regresa a niveles superiores, etc. El aprendizaje en la práctica supone interiorización de conocimientos (medio ambiental, geográfico, comportamiento faunístico, silvícolas, astronómicos, etcétera, etcétera., de igual modo supone el acondicionamiento corporal, en tipo de aprendizaje del cuerpo como condición *sine qua non* para lograr aprendizajes y transitar de la periferialidad de la comunidad de práctica a la participación plena, con todas las responsabilidades que esto implica.

CONCLUSIONES

La preocupación educativa que subyace a lo largo del presente trabajo es la educación para los niños y niñas mayas de la península de Yucatán. En esta labor tome como premisa de que hablar de diversidad cultural, de reconocimiento efectivo de los pueblos originarios es también hablar de modos de ser y estar, de modos de significar la vida social y las relaciones que estos pueblos mantienen con su medio ambiente, de las formas de entender “que algo o alguien exista” (Escobar, 2014:95) y de la concepción relacional de existencia de esos “todos” existentes a partir de determinada concepción del mundo que en definitiva también es hablar de la diversidad epistémica, es decir, de conocer y producir conocimiento (Olivé,2009: 15,25).

Otro punto de partida, ligada al campo de la educación, tiene que ver con la tesis de Bourdieu (2001) que sostiene que “toda acción pedagógica es una es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” y que, siguiendo a Santos (2009:100), que el conocimiento y modos de conocer dominante y hegemónico es el occidental, a lo que identifica como la razón indolente que se fundamenta en la idea de que esta es “la única forma de racionalidad” (Santos, 2009:100-101) que oculta y excluye esos otros modos de conocer de los “otros” que se encuentran del otro lado de la línea abismal.

De acuerdo a Grundy (1998), si entendemos el currículum como práctica cultural, entonces, podemos decir que el currículum en educación indígena es un producto inscrito en la lógica de la violencia simbólica sustentada en la razón indolente eurocentrada, por consiguiente, dista en buena medida en fundamentarse en los conocimientos y epistemologías indígenas, tal y como ahora se práctica, se fundamenta en la consolidación de modos de conocer y producir conocimiento exclusivamente en la razón eurocentrada, desconociendo la pluralidad epistemológica

de la que habla Olivé, para mencionar un autor, y de esa manera no es difícil concluir que la interculturalización del currículum se encuentra aún en su forma embrionaria y que esta noción, para dejar de ser un instrumento de administración de la diversidad, tiene que ir más allá y generar innovaciones pedagógicas y didácticas en donde se propicien las articulaciones de dos sistemas de conocimiento o la búsqueda de la articulación o complementariedad de dos o más epistemologías.

Por consiguiente, para dar pasos que nos conduzcan a la construcción de un currículum fundamentado en las epistemologías indígenas, mayas en nuestro caso, es necesario destacar y visibilizar los conocimientos y modos de aprender de los niños y niñas de los pueblos originarios. De esta manera, el trabajo que presento ha tenido como tarea realizar una aproximación al tema partiendo del enfoque del aprendizaje situado, del paradigma sociocultural de Vygotsky, y de manera específica del modelo de participación periférica legítima de Wenger y Lave, como de la idea de la henabilitación, es decir, del aprendizaje teniendo como eje central la práctica, en tanto paso previo para entender las lógicas de aprendizaje, para que en un segundo momento, contrastarlas con las formas concretas en las que los educadores despliegan su práctica docente a partir del currículum vivido.

Los resultados obtenidos indican que efectivamente, los modos de aprender y generar conocimiento de los niños(as) mayas parten del accionar cotidiano y práctico, en el marco de comunidades de práctica en la que se constituye el espacio familiar y comunitario en cuya empresa se relacionan de manera directa con su entorno social y natural, en el marco de una cultura relacional que les permite entender el mundo como un universo en el que todo se encuentra relacionado y que la distinción entre naturaleza y cultura toma formas diametralmente opuesta a la concepción monista de la cultura occidental o eurocéntrica.

Mi propósito fue acercarme a los modos de conocer y aprender propio de los pueblos indígenas, a partir de la noción de comunidades de práctica con la intención de contribuir desde la academia en la construcción de una educación “desde y para los pueblos indígenas”, dando un rodeo investigativo necesario para identificar

principios rectores que guíen o sirvan de referentes al momento de discutir el diseño de un currículum indígena situado y diseñar estrategias didácticas que propicien el aprendizaje significativo; es decir, en un intento de partir de los avances pedagógicos alcanzados hasta ahora y ponerlos en dialogo con los conocimientos provenientes de otras disciplinas.

En este tenor, la presente investigación, en tanto parcial, requiere identificar los modos concretos de enseñanza que lo maestros que se desempeñan en las comunidades indígenas despliegan en su quehacer cotidiano y contrastarlos con los resultados alcanzados, para posteriormente, intentar una propuesta que permita articular los conocimientos y epistemologías indígena con la eurocentrada para interculturalizar el currículum. Que hacer pedagógico que se presume, en ocasiones, crean acciones intuitivas en dirección a lo acá propuesto y que es necesario conocerlas e incorporarlas a la práctica educativa. La tarea es ardua y de largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA.

- ARIAS, Itala (s/f). *Comparación entre las teorías: aprendizaje situado y la desarrollo cognitivo de Bruner*, Universidad Simón Bolívar. Consultado el 15 de enero de 2016 en <http://www.rua.unam.mx/objeto/15851/comparacion-entre-las-teorias-aprendizaje-situado-y-desarrollo-cognitivo-de-brunner->
- BARONET, Bruno (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas*, México, Tesis Doctoral en Ciencia Social, Université Sobornne Nouvell, París III y Colegio de México.
- BASTARRACHEA, Juan R. y Canto. Jorge (2003). *Diccionario Maya Popular*, Academia de Lengua maya A.C., Mérida, Yucatán.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1999). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Argentina.
- BOURDIEU, Pierre (2009). *El sentido práctico*. Siglo XXI, México.
- _____ y Passeron, J.(2001) “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica”, En: Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Libro 1, Editorial Popular, España. pp. 15-85
- CONAFE (2000). *Teóricos: Vygotsky, Bruner y Piaget*. Colección Pedagógica. SEP-CONAFE, México.
- CUPUL Hoil, Víctor, *El conocimiento propio y la práctica, para una educación intercultural*, Tesis de LEPEPMI, Propuesta Pedagógica presentada para obtener el título de Licenciado en educación primaria para el medio indígena, UPN Unidad 31-A Mérida, Yucatán, Valladolid, Yucatán 2014
- DÍAZ-BARRIGA, Frida (2006). *Enseñanza situada, Vínculo entre la escuela y la vida*, Mc Graw Hill, México.
- DIETZ, Gunther (2001). “Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional”, en: Prado Gutiérrez, David

(edit.) *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*, Instituto de estudios transnacionales, Córdoba.

ESCOBAR, Arturo (2014). *Sentipensar con la tierra, Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, Ediciones Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia.

FERNÁNDEZ Repetto, Francisco e Iser Estrada Burgos (2014). “Esencialización y espectacularización de lo maya. Turismo voluntario y étnico en una comunidad yucateca”, en *Península*, Vol. IX, núm. 1, enero – junio de 2014, Mérida, pp. 9 - 31

GARCÍA, Ana y Córdova, Juan (2010). “Regionalización socio-productiva y biodiversidad” en: Durán García, Rafael y Martha Méndez González (ed.). (2010). *Biodiversidad y Desarrollo Humano en Yucatán*. CICY, PPD-FMAM, Conabio, Seduma. Mérida, Yuc.

Consultado el 15 de enero de 2016 en:

<http://www.cicy.mx/libros-en-venta/biodiversidad-y-desarrollo-humano-en-yucatan>

GASCHÉ, Jorge (2004). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?” En Gasché, J; M. Bertely y R. Podesta (Edits) *Educando en la diversidad: Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*, Paidós, México. Consultado en enero del 2013 en <http://www.ibcperu.org/doc/isis/13049.pdf>

GEERTZ, C. (2003) *La Interpretación de las culturas*. Gedisa editorial, Barcelona.

GHISO, Alfredo (s/f). *Potenciando la diversidad: Dialogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Consultado en noviembre 2015 en http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf

GIMÉNEZ, Gilberto (2007). “La concepción simbólica de la cultura”, en *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. CONACULTA-ITESO, México.

GRAMSCI, Antonio (1978). “Estado, Clase y aparatos de hegemonía”. En: *Gramsci y el Estado*, Siglo XXI, España.

GROSGOUEL, Ramón (2012). El concepto de racismo en Michel Foucault y Frantz Fanon: “Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser” en *Tabula*

- Rasa*, núm. 16, enero-junio, 2012, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. pp. 79-102
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículum*, Morata, España.
- HAAN, Mariette (2009). *El aprendizaje como práctica cultural: cómo aprenden los niños de una comunidad mazahua Mexicana*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara.
- JIMÉNEZ Naranjo, Yolanda (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca*, México, Universidad de Granada, Departamento de Antropología Social.
- KROTZ, Esteban (1997). "Cambios Culturales y Procesos de Re-Enculturación", en Krotz, Esteban (Coord.). *Cambio Cultural y Resocialización en Yucatán*. UADY, Mérida, Yucatán. pp. 17-38
- LEÓN Pasquel, Lourdes de (s/f). "Lenguaje, cognición, interacción y moralidad" en: León Pasquel, Lourdes. *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los tzotziles de Zinacatán*, México.
- LEÓN Pasquel, Lourdes de (s/f). *Explorando la adquisición de la localización geocéntrica en los niños tzotziles*. Consultado en abril 2007 en <http://www.ciesas.edu.mx/ldleon/publicaciones/La%20raiz%20magica.pdf>
- LEÓN Pasquel, Lourdes de (s/f). *La raíz mágica: ¿Freire en tzotzil?* Consultado en abril 2007 en <http://www.ciesas.edu.mx/ldleon/publicaciones/La%20raiz%20magica.pdf>
- MOO Hoil, Mariela, Abriendo caminos con el Método Inductivo Intercultural, Tesis de LEPEPMI, Propuesta Pedagógica presentada para obtener el título de Licenciado en educación primaria para el medio indígena, UPN Unidad 31-A Mérida, Yucatán 2015
- NUÑEZ Patiño, Kathia (2005). *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Antropología Social, CIESAS, México.

- OIT (1989). *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo*. Consultado el 17 de febrero de 2015 en http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf
- OLIVÉ, León (2009). "Por una autentica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistémica" en: Olivé, León y Otros, *Pluralismo epistemológico*, La muela del diablo editores-CLACSO, La Paz, Bolivia.
- PAOLI, Antonio (2003). *Educación, Autonomía y Lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. UAM, México.
- PÁLSSON, Gísli (1994). *Enskilment at sea*, Man Journal of the Royal Anthropological Institute. Consultado en marzo de 2014 en <https://notendur.hi.is/~gpals/enskil.html>
- PICK, Susan Et. Al (2007). "Escala para medir agencia personal y empoderamiento". En: *Revista Interamericana de Psicología* vol. 41, Núm. 003, Sociedad Interamericana de Psicología, Austin. pp. 295-304 Consultado el 17 de febrero de 2016 en <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04131.pdf>
- QUINTAL y otros (2003). "U lu'umil maaya wíinko'ob: La Tierra de los Mayas". En: Barabas, Alicia. *Diálogos con el Territorio: Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*, México, Inah-Conaculta.
- QUIÑONEZ Vega, Teresa (2002). *Socialización e identidad entre los mayas actuales de la comunidad de Yaxcabá*, Yucatán, Archivo del INAH, Antropología Social.
- REBOLLEDO, Nicanor (s/f). *Educación indígena y neozapatismo*. Consultado el 2 de diciembre de 2015 en: <http://anuario.upn.mx/index.php/anuarios-y-total-de-ensayos-publicados-/category/2-2001.html?download=67>.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del Sur*, Siglo XXI-CLACSO, México.
- SEP-DGEI (1999) *Lineamientos Generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas de México*, México.

- SAGASTIGUI, Diana (2004). "Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado" en: *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 24, febrero-julio, 2004, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. pp. 30-39 Consultado el 4 de noviembre de 2015 en <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- SPERBER, Dan (1988). *El Simbolismo en general*. Anthropos, Editorial del Hombre, Barcelona.
- VILLANUEVA Mukul, Eric (1990). La formación de las regiones en la agricultura: el caso de Yucatán, Maldonado Editores-UADY, Mérida, Yucatán.
- WALSH, Catherine (2006). *Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo*. Consultado el 17 de marzo de 2015 en <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/18-walsh-interculturalidad%20y%20decolonialidad.pdf>
- WENGER, E. y Lave, Jean (1991). *Aprendizaje situado: Participación Periférica Legítima*, New York, Cambridge University Press. Traducción de Miguel Espindola y Carlos Alfaro. Consultado en septiembre de 2015 en <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>

UBICACIÓN DE LA LOCALIDAD DE XANLÁH, MUNICIPIO DE CHANKOM, YUCATÁN

Anexo núm. 1

