



Pensares
Interculturales

EDUCACIÓN Y DIÁLOGOS INTERCULTURALES

Jaime Montes Miranda
Víctor del Carmen Avendaño Porras
Coordinadores

COLECCIÓN PENSARES INTERCULTURALES
Directores de la colección: N. Avilés y J. H. Trejo



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa



UNIVERSIDAD
DE LA SERENA
CHILE



EDUCACIÓN Y DIÁLOGOS INTERCULTURALES

Jaime Montes Miranda
Víctor del Carmen Avendaño Porras
Coordinadores



COLECCIÓN PENSARES INTERCULTURALES

EDUCACIÓN Y DIÁLOGOS INTERCULTURALES

Nibaldo Avilés Pizarro
José Humberto Trejo Catalán
Directores de la colección

Jaime Montes Miranda
Víctor del Carmen Avendaño Porras
Coordinadores

© **Vicerrectoría de Investigación y Postgrado / Universidad de La Serena**
Benavente 980, La Serena
Teléfono 56 51 2204000
www.userena.cl

© **Centro Regional de Formación Docente
e Investigación Educativa (CRESUR)**
Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200,
San Juan Copalar
CP: 30037, Comitán de Domínguez, Chiapas
Teléfono 01 963 636 6100
www.cresur.edu.mx

ISBN 978-956-7052-97-4
Primera edición, enero 2020

Maquetado y diseño de portada:
Luis Antonio Domínguez Coutiño - CRESUR

Producida por:
Editorial Universidad de La Serena
Los Carrera 207, La Serena. Chile
Teléfono 56 51 2204368
www.editorial.userena.cl
Email: editorial@userena.cl

Impreso en Chile por Gráfica Lom

Este libro presenta resultados de investigación que han sido discutidos públicamente por sus autores en distintos eventos académicos, así como evaluadas por pares externo para su publicación.

Tabla de contenido

Los estudios interculturales: caminos de humanización

Victor del Carmen Avendaño Porras

Jaime Montes Miranda

07

Filosofía como etnofilosofía. Hacia un pensar intercultural

Jaime Montes Miranda

15

Mujeres indígenas poetas. La escritura y las palabras como actos de resistencia

Georgina Méndez Torres

35

Comprender la envidia entre los Ch'oles de Chiapas como experiencia epistemológica

Rosalva Pérez Vázquez

56

Enseñanza y aprendizaje en niños y niñas maya tseltaletik, en los entornos significativos comunitarios

Edgar Federico Pérez Martínez

Luis Galindo Jaimes

Edit. Araceli Pérez Martínez

72

El modelo intercultural en la formación de estudiantes universitarios

Antonio de Jesús Nájera Castellanos

Mercedes Nayeli Pérez López

105

Interculturalidad y comunicación: desafíos académicos y educativos

Marta Rizo García

Cynthia Pech Salvado

119

La fenomenología en la producción de videos de titulación en la licenciatura en comunicación intercultural de la UNICH

Luis Fernando Bolaños Gordillo

143

Regreso y nacimiento de un Moai

Alejandra Florencia Olivares González

162

Nota preliminar

Este libro forma parte de la colección *Pensares Interculturales*, proyecto elaborado conjuntamente por la *Universidad de La Serena* (ULS, Chile) y el *Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa* (CRESUR, México), merced a un *Convenio de Cooperación* firmado por ambas instituciones el 14 de noviembre del 2016, que ha rendido otros frutos, tales como la inauguración el 28 de julio de 2017 de la Cátedra Internacional de Educación Intercultural dedicada al filósofo argentino, “Rodolfo Kusch” (1922-1979), la cual encuentra su lugar natural en el Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.

Se trata de una de las cuatro colecciones de *Pensares* que verán la luz en los próximos meses. Las otras serán: *Pensares Filosóficos*, *Pensares Políticos* y *Pensares Pedagógicos*. Sentimos que, de esta manera, estamos contribuyendo a generar un espacio reflexivo esencial para el desarrollo de las ideas en el contexto latinoamericano.

*

Los coordinadores de esta colección agradecen el apoyo de los rectores de sus respectivas instituciones, señores Nibaldo Avilés Pizarro (ULS, Chile) y José Humberto Trejo Catalán (CRESUR, México).

Estudio introductorio

Los estudios interculturales: caminos de humanización

Jaime Montes Miranda¹

Victor del Carmen Avendaño Porras²

Cultivar la humanidad

Una cosa es pensar lo humano, otra muy distinta es cultivar la humanidad. La primera es obra de intelectuales. Esta última es obra de jardineros. De hecho, en latín, ‘cultura’ significa ‘cultivo’. Marco Tulio Cicerón acuñó el concepto de ‘cultura animi’ asociado a la labor del agricultor (‘cultura agri’), pero en dirección al desarrollo de las cualidades espirituales del hombre. Ahora bien, muchas de estas cualidades espirituales están relacionadas con la formación ciudadana de las personas. Así por ejemplo, la famosa obra de Martha Nussbaum: *El cultivo de la humanidad* (*Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* - 1997), en la que se detiene en la formación de sujetos críticos y tolerantes para la nueva sociedad del siglo XXI.

También se publicó hace algunos años en Chile un libro con título parecido: *Sentidos de la educación y la cultura: Cultivar la humanidad*³. El texto hablaba de políticas públicas en torno a la cultura y las artes, de cómo éstas se ven menoscabadas dada la excesiva importancia que le asigna el sistema neoliberal a las ciencias y a la tecnología, y últimamente también, a la economía de mercado. Parecía entonces que el título solidarizaba más con el tema de ‘las humanidades’, en general, que con la ‘pérdida de lo humano’ en un sentido moral, que es a lo que queremos referirnos en lo que sigue.

Sin embargo, hay un texto rescatable en ese libro. Una intervención interesante del filósofo español, Fernando Savater. A través de una video-conferencia titulada “*Fabricar humanidad*”, señalaba:

1 Profesor investigador y director del departamento de educación en la Universidad de la Serena Chile. Correo: jmontes@userena.cl

2 Profesor Investigador Titular “C”, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Correo: victor.avendano@cresur.edu.mx

3 Carrasco, E., Negrón, B., Astorga, A. (Editores): *Sentidos de la educación y la cultura: Cultivar la humanidad*. LOM Ediciones, 1ª edición, Santiago de Chile, 2006.

Los humanos nos hacen extraer las posibilidades de nuestra humanidad. También la educación tiene fines instrumentales, pero ellos están supeditados a la creación de seres humanos. La buena educación es fabricación de humanidad. La primera manufactura de una democracia moderna debe ser fabricar más humanidad. Frente al mundo que fabrica cosas, la verdadera producción de países civilizados debe ser fabricar más humanidad en sus ciudadanos, más relación humana. La humanidad no es sólo una disposición genética sino una relación. La humanidad es una forma de relación simbólica. Los humanos estamos destinados a la relación con los otros. Fabricar humanidad: eso es educación en valores. La responsabilidad es la contraparte de la libertad. Explicar a los jóvenes que, si desean ser libres, también deben ser responsables. La tolerancia es saber que tendremos que convivir con cosas que no nos gustan. Puede no gustarme algo, pero lo importante es que cada cual pueda elegir lo que quiera. Esto no se nace sabiéndolo, se transmite, es una obra de arte social y hacerlo es una tarea de la educación.⁴

Cultivar la humanidad es una tarea espiritual. Cultivando la humanidad se transforma el mundo, se lo humaniza, en este sentido moral al que apuntamos. Para cultivar la humanidad no hace falta pensar lo humano, ni menos volverse antropocentrista. Creemos que pensar lo humano está (o debería estar) en dirección a la humanización del mundo. Pensamos lo humano en educación porque deseamos transformar la realidad, construir espacios, vínculos, en donde lo humano sea posible, en donde lo humano pueda respirar y existir plenamente. Humanizar el mundo, hacerlo humanamente habitable, es labor de jardineros y constructores. Un educador comprometido debería comenzar por estudiar, atenta y detenidamente, la jardinería y la albañilería.

Los estudios interculturales

Los Estudios Interculturales constituyen, hoy por hoy, una necesidad fundamental de la sociedad contemporánea. Nosotros, desde la *Cátedra de Educación Intercultural*, hemos intentado cubrir esta necesidad desde tres líneas investigativas fundamentales: *pueblos originarios*, *cultura popular* y *migraciones*. Nos referiremos brevemente a cada una de ellas.

4 Sentidos de la educación y la cultura... Id., ps. 249-250.

Pueblos Originarios

El camino hacia la ‘América Profunda’, tal como la llamaba Rodolfo Kusch, constituye hoy una tarea insoslayable. No es sólo una tarea que involucra a los intelectuales, sino que, en su complejidad, abarca a la sociedad en su conjunto. Los pueblos originarios ostentan una sabiduría de vida que han conservado lúcidamente, y que la sociedad moderna ha olvidado. La crisis de sentido que gobierna el alma del hombre occidental encuentra, en la cultura de los pueblos ancestrales, nuevas fuentes de inspiración y realización. Si miramos las vitrinas de la ciudad moderna encontramos, cada vez más, la presencia de culturas autóctonas en arte, medicina, filosofía, etc. Precisamente en virtud del ‘estallido social’ que nos ha tocado vivir como chilenos, hemos visto hermanadas, en cada marcha, la bandera nacional junto a la bandera mapuche y la de los pueblos originarios. Hay una necesidad vital por conectar nuevamente con nuestras raíces, pues allí se conservan intactas muchas experiencias de vida que, traducidas a conceptos filosóficos, vienen a constituirse en auténticas alternativas al pensamiento de Occidente, por su interés en temas medioambientales y de convivencia social. En este volumen encontramos sorprendentes experiencias relativas al modo de ser de nuestros pueblos ancestrales, mexicanos y chilenos. Todas ellas están llenas de lecciones y aprendizajes. No podemos hacer caminos hacia la América Profunda sin abrir el corazón para oír y aprender de sus verdades, que también son nuestras verdades, de algún modo.

Cultura Popular

Por cultura popular entendemos un saber y un hacer que permanece vivo y latente en medio de las vivencias cotidianas del pueblo chileno y latinoamericano. Una de esas manifestaciones, quizá la más importante, la constituye la religiosidad (religión) popular. De este modo, ya no aparece el sentir religioso del pueblo como una forma deficitaria del fervor popular frente a una ‘auténtica’ religión consagrada institucionalmente. En este volumen intentamos mostrar algunos caminos que brotan de esta comprensión cultural de la fiesta religiosa, la cual, precisamente por el poder que ostenta, puede incluso transformar el quehacer filosófico tradicional en ‘etnofilosofía’, esto es, un saber que, sin dejar de pensar en clave filosófica, requiere para su concretización conceptual, la experiencia directa con esas expresiones populares.

Precisamente, fue Rodolfo Kusch (1922-1979) quien comenzó a reflexionar en serio en esta necesidad de trascender los límites culturales que nos hemos autoimpuesto como ‘occidentales’, para iniciar caminos en pos del ‘otro’ hombre, el campesino y el indígena de nuestras tierras, eso que Kusch designó con el nombre de *América Profunda*. El filósofo, con una grabadora y una cámara fotográfica se abrió paso por las sendas altiplánicas con el propósito de desenterrar un ‘estilo de pensar’ que, según dice el mismo Kusch, se da en el fondo de América. Viaja al altiplano. Dialoga con campesinos e indígenas. Se vincula con personas de la más distinta condición. Comparte con todos y observa. Toma apuntes, afina su metodología, vincula filosofía y trabajo de campo. Y en ese transitar dialógico, va configurando un nuevo pensar intercultural, una nueva forma de estar en-diálogo con el mundo de esos pueblos ancestrales.

Migraciones

Los estudios interculturales constituyen hoy una necesidad social de primera magnitud. Las sociedades actuales, tan globalizadas como el mundo en que nos ha tocado vivir, están viéndose obligadas, día a día, a tener que convivir con diversos pueblos, extraños y distintos, que transitan de un territorio a otro. Expulsados de sus propias tierras, o impulsados por la búsqueda de nuevos y mejores proyectos de vida, los pueblos empobrecidos migran desde sus regiones a otras regiones, a otras naciones, en donde esperan encontrar la seguridad y la tranquilidad que no encontraron en sus propios territorios. Pero, he aquí, que los pueblos que funcionan, un poco a la fuerza, como anfitriones de estos no-invitados, no están tampoco preparados para recibirlos. No saben como convivir (y no se diga ‘dialogar’) con esos huéspedes tan distintos.

Saben tratar (a medias) con el ser humano ‘otro’, cuando viene de paso, cuando turisteo, saca fotos y deja su dinero en nuestras arcas. Entonces es hasta divertido. Pero cuando viene a quedarse, cuando lo vemos lleno de aficciones y empobrecido ocupando ‘nuestros’ espacios, entonces ya no lo queremos entre nosotros.

Y ese convivir es, hoy por hoy, todo un aprendizaje que hasta hace poco no estaba incluido en la formación ciudadana de los pueblos modernos. Es más. Si algo nos enseña el siglo XX que acaba de pasar es la enorme dificultad que han experimentado las naciones europeas y americanas para

convivir junto a personas distintas. Racismos, clasismos, xenofobias, aporofobias, homofobias, etc., son prejuicios que nos vienen acompañando desde la más remota antigüedad hasta el día de hoy.

La antigua civilización griega comienza rayando la cancha a su favor: de un lado los griegos y de otro lado, los bárbaros. Civilización y barbarie es la forma en que se establece la primera distinción intelectual entre los seres humanos. Aunque el concepto de barbarie aludía en principio al 'otro' extranjero, rápidamente, y entre los propios griegos, el concepto adquirió prontamente un matiz despectivo. Desde entonces, el mundo ha escindido a los seres humanos en categorías perversas: los que son y los que no son.

Educación y diálogo intercultural

Lo común a todas las vertientes que abarcamos es, precisamente, la actitud fundamental: el diálogo. Somos seres dialógicos o seres de encuentros. Lo nuestro es dia-logar, establecer vínculos creativos con toda la realidad en torno: personas, naturalezas, culturas. Es en ese diálogo, en condiciones de respeto y dignidad, en donde nos realizamos unos y otros.

El diálogo como modo de conversación (...) sería el diálogo cultural; y un diálogo cultural que quiera ser tal no sería posible más que en condiciones de respeto y reconocimiento de la dignidad, para cuya traducción concreta precisa de la cultura. En este sentido, decimos que el diálogo no es un método, sino, más bien, una condición de razón. (...) Por eso, una de las claves de esta razón cultural es el diálogo; y el diálogo entre las culturas no es posible más que en condiciones de respeto entre ellas.⁵

Y una de las características fundamentales del diálogo es la fundación de ámbitos de igualdad y responsabilidad. González Arnaiz refiere los tres momentos de este diálogo:

A. El primer momento se refiere a la interpelación como momento inaugural de diálogo entre culturas. La interpelación no es ni más ni menos que el momento originario de percibirse inmerso en un mundo con otros. Hasta que no nos sentimos interpelados vivimos como si todo

5 González R. Arnaiz, G. Interculturalidad y convivencia. El 'giro intercultural' de la filosofía. Biblioteca Nueva, Madrid, 2008, págs. 108-109.

estuviera a nuestra disposición, como si todo el mundo fuera mi mundo. Por eso, la interpelación traduce el momento de dejarse cuestionar por los demás, por las otras culturas. Dejarse cuestionar no es sinónimo de tener que claudicar, por principio, de ningún contenido cultural. Por el contrario, el momento de la interpelación expresaría la necesidad de *poner a trabajar* dichos contenidos culturales en un contexto en el que nadie es más y mejor que nadie. En un contexto como éste, nada impide que traduzcamos el sentirse interpelado por otras culturas, como el hecho de entrar en un modelo de relación presidido por la igualdad y el respeto. Pero también por la vulnerabilidad.

B. El segundo momento es el del *testimonio* como exposición de lo que uno es o de lo que una cultura es. Lo curioso de este segundo momento es que, llevado a cabo desde la interpelación, nadie, ni cultura alguna podrá sostener que todo lo que le constituye es suyo, de su exclusiva propiedad -de ahí el sentido del mestizaje-; ni que puede decirse *sólo* desde ella. Ambos movimientos asegurarían el sentido de la interculturalidad como espacio moral de referencia para llevar a cabo maneras de ser y de estar en la realidad propias, sin que propio quepa ser traducido por exclusivo y excluyente.

C. El tercer momento tendría que ver con esa excepcional *dialogicidad* que nos constituye. Si como quería Hölderlin *somos diálogo*, una figura cultural de diálogo intercultural jamás podrá llevarse a cabo con sentido, en detrimento de esa “solidaridad originaria” que nos constituye -extranjería- y que nos la hemos encontrado en los albores de la experiencia de venir a un mundo habitado por otros. *Tener que responder*, en una situación así, significa algo más que *consensuar* unos valores mínimos o elaborar una propuesta de cultura globalizada. O para decirlo de manera más precisa: entender la relación intersubjetiva bajo el modelo de *estructura responsiva* es la condición de posibilidad de un discurso moral sobre mínimos o sobre modelos globalizadores de respeto y vida, para todos, en condiciones de humanidad. He ahí una de las bases para poder hablar de ética global.⁶

El diálogo intercultural constituye una forma elevada de humanidad. Por ello, él está en la base de las materias pedagógicas del tiempo presente. La educación intercultural significa muchas cosas, pero en todos esos significa-

6 Ibid., págs. 116-117.

dos está, como idea filosófica fundamental, el *imperativo moral* de aprender a dialogar con nuestro entorno, de comprender que sólo en ese diálogo, y por ese diálogo, es posible la convivencia pacífica entre las personas y los pueblos.

Un humanismo para el siglo XXI

Comenzábamos este texto hablando de ‘cultivar la humanidad’. Quizás no haya mejor modo de definir este nuevo humanismo (que no es ese antiguo humanismo tan apegado a las formas) que haciendo de él un camino de perfeccionamiento interior por la vía del encuentro con la realidad circundante, y especialmente, con los otros y las otras personas que también pueblan nuestro mundo. Un humanismo que sabe responder a la apelación del otro, que se abre al misterio que en él habita y que descubre vínculos de creación compartidos. Cultivar la humanidad, como decíamos, es volvernos más humanos, respondiendo preferentemente al clamor de los más débiles y necesitados. Cultivar la humanidad es volvernos más solidarios, más compañeros en el transitar por la vida.

El siglo XX nos ha enseñado que el mal puede ser espantoso e inimaginable. Guerras mundiales, bombas atómicas, campos de concentración y exterminio diseminados por toda Europa. Totalitarismos, guerra fría, dictaduras sangrientas en América Latina y en diversas partes del mundo. Nosotros estamos en el siglo XXI. ¿Seremos una prolongación del siglo XX? El tema de nuestro tiempo consiste en formular seriamente esta simple pregunta. Nosotros, desde la educación, pensamos que lo importante es reafirmar los valores de la paz, de la justicia y de la solidaridad. Somos un siglo que se debate entre ser lo que ya fuimos o ser algo nuevo, mejor, más perfecto. Una educación para el siglo XX, pensamos, es una educación esperanzada en las posibilidades lúdicas del ser humano.

Las circunstancias críticas por las que atravesamos como humanidad, (...), tal vez haga inútil e innecesaria la pregunta por la humanidad del hombre y de nuestra civilización. Sin embargo, somos educadores y como tales no podemos renunciar a la esperanza. Buscamos nutrarnos de esos gestos esperanzadores que ensalzan las cualidades humanas de las personas en momentos críticos. Merced a la memoria, no sólo recordamos el mal, aunque le veamos en las noticias todos los días. También recordamos los gestos ‘humanos’. Llamamos humanismo a ese saber que todavía cree en las posibilidades ‘humanas’ del ser humano, por las cuales éste se involucra

comprometidamente en la tarea del cuidado del otro hombre y llamamos educación a esa acción que tiene como sentido último formar personas respetuosas y humanas.⁷

Los estudios interculturales, cuando se les enfoca desde una perspectiva filosófica e integral, propician el crecimiento espiritual de las personas, porque gracias a ellos aprendemos a conocer el mundo que nos rodea y la humanidad de las personas que se encuentran junto a nosotros. También nos hablan de mundos distantes, aunque nunca demasiado lejanos. Desde esta perspectiva, también la educación intercultural nos pone en contacto con saberes y valores altamente apreciados que constituyen la materia central de toda pedagogía humanista.

7 Montes, J.: “¿Humanismo para el siglo XXI? Un preguntar circunstancial”. Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos, CRESUR, México, Año 1, Número 1, mayo-agosto, 2017.

Filosofía como Etnofilosofía. Hacia un pensar cultural

*Jaime Montes Miranda*¹

Introducción

Una de las expresiones culturales de raíz popular más importantes de Chile, lo constituyen las fiestas religiosas. En la zona norte, estas fiestas se acompañan de bailes chinos o cofradías de campesinos que bailan a la virgen desde tiempos ancestrales. Sin embargo, el saber académico no siempre se ha interesado por estas fiestas, por lo que sentimos necesario hacer caminos hacia estas expresiones de cultura popular. Para ello nos servimos de la filosofía en clave intercultural. Pero una filosofía del diálogo intercultural es ella misma etnofilosofía. Buscamos desarrollar este concepto desde el pensamiento del filósofo argentino Rodolfo Kusch.

La UNESCO y la fiesta religiosa de Andacollo

Para sorpresa de muchos, el 26 de noviembre del año 2014 la UNESCO declaró a los bailes chinos de la Virgen de Andacollo (y por extensión a todos los bailes chinos de la zona central de Chile), Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

Los bailes chinos constituyen una expresión grandilocuente de la religiosidad popular chilena. Son hermandades que se reúnen una o dos veces al año y que le bailan a la Virgen en fiestas de aniversario, haciendo uso de sus propios instrumentos y con una muy particular indumentaria alusiva a la vestimenta minera, delatando así el origen ancestral y popular de este culto.

Se podría decir que la totalidad de los pueblos de nuestra región tienen al menos una vez al año una fiesta religiosa en honor a la Virgen y a los santos patronos del lugar, por lo que cada fin de semana se celebran fiestas religiosas con bailes rituales y música en pueblos de la región. La más emblemática y la primera en antigüedad es la Fiesta de Andacollo. Andacollo es un pueblo minero que se encuentra a mil metros sobre el nivel del mar,

¹ Profesor investigador y director del departamento de educación en la Universidad de la Serena Chile. Correo: jmontes@userena.cl

cerca de la ciudad de La Serena (IV Región-Chile), sobre una montaña muy escarpada. Hoy Andacollo posee dos templos principales: el Templo Chico y la Basílica, ambos Monumentos Nacionales, y celebra dos fiestas anuales en honor a la Virgen, Nuestra Señora del Rosario de Andacollo: en octubre la Fiesta Chica, y en diciembre para Navidades la Fiesta Grande, en la que esa pequeña ciudad de doce mil habitantes multiplica su capacidad recibiendo peregrinos de todo el país y del extranjero. Es también el momento en que se congregan en su plaza principal la casi totalidad de los bailes provenientes de todas las regiones centrales del país, incluyendo algunas coreografías nortinas y argentinas. Casi todos quienes asisten a estas fiestas le deben favores a la Virgen y con su asistencia pagan “mandas” por las gracias concedidas. Esas mandas tienen invariablemente un sentido sacrificial y van desde caminar a pie largos kilómetros hasta el Santuario; acercarse al altar de rodillas, hasta quemar velas en las manos hasta su total consumación. También la manda consiste a veces en hacerse chino o en hacer de los hijos chinos de la Virgen a modo de ofrenda, con lo cual también apartan a los jóvenes de las malas influencias. En las procesiones se ven bebés en cochecitos vestidos con la indumentaria del chino. De este modo la tradición se proyecta en el tiempo a través de las familias y el círculo cercano de amistades que pertenecen a estas u otras cofradías de danzantes.

Los bailes chinos, son hermandades de músicos-bailarines que desde tiempos inmemoriales se juntan a bailar a la Virgen en las fiestas señaladas. Se dice que desde los orígenes de la Colonia ya existen testimonios de estos bailes llevados adelante por los indígenas de la región .

Sin embargo, complementando lo anterior, en la actualidad la presencia del chino solo encuentra su sentido en el interior del baile religioso .

El baile, tal como lo conocemos hoy, constituye un ritual sincrético que aún lo prehispánico con lo hispánico-cristiano y como tal, no se ajusta completamente a los predicamentos de la Iglesia ni obedece necesariamente sus requerimientos. Para todos los efectos, los bailes chinos mantienen hasta hoy bastante autonomía en su organización y despliegue ritual. Se trata de organizaciones eminentemente populares, lideradas por las familias de más antigüedad y reconocimiento, reflejando el sentir del pueblo y sus particulares formas de culto.

Las fiestas se inician con el saludo a la Virgen por parte de los principales representantes de los bailes, sigue la misa, para después dar paso a la procesión y finalmente la despedida.

En la actualidad, junto a los bailes chinos, bailan también otra serie de fraternidades que se han ido sumando a través del tiempo, entre las que destacan turbantes, danzantes, morenadas y bailes indios (sioux, pieles rojas, tobas, etc.), entre otros. Probablemente las nuevas migraciones que comienzan a asentarse en Chile comenzarán a integrarse gradualmente a la fiesta con sus propias formas de culto y adoración a la Virgen dando lugar a una todavía mayor diversidad, aunque los bailes chinos siguen siendo los más antiguos y también los más respetados.

Esto que se dice aquí en poquísimas palabras constituye una de las expresiones más complejas de la cultura popular chilena, tanto por la diversidad de sus manifestaciones como por sus formas autóctonas de organización y proyección en el tiempo. Gran parte del éxito de estas cofradías de bailes lo obtienen precisamente de haberse consolidado como expresión autónoma de religiosidad popular, a la cual ni la Iglesia con todo su poder tiene autoridad e influencia. Pero esa misma autonomía les juega un poco en contra, puesto que al organizarse autárquicamente, no logran obtener la máxima atención de los poderes gubernamentales y eclesiásticos. Sigue siendo, al final de cuentas, cosa del pueblo.

Por otra parte, el que la declaración de la UNESCO obligue al Estado a aportar recursos a los bailes para su preservación (recursos que casi siempre se transmutan en dinero), hace que reine un total desconcierto en torno al futuro de la fiesta, porque esa intervención podría terminar con su sentido tradicional y religioso, incorporando la competencia y otros cambios no deseables en el interior de las cofradías.

Sin embargo, a nosotros nos llamó la atención que el gobierno regional de nuestra ciudad no celebrara esta declaración de la UNESCO, dado que nos atañía directamente en cuanto a que se trataba de nuestra más importante fiesta religiosa. Aparentemente, este tipo de liturgias, a pesar de su altísimo nivel de convocatoria ciudadana, sigue siendo estigmatizada y segregada por una cultural-oficial elitista promovida por el gobierno. Pero, al sentirse la Iglesia un poco al margen de la fiesta, en la que participa solo con sus misas y procesiones, la nominación de la UNESCO pasó, como se dice en Chile, “sin pena ni gloria” en nuestra región. Esto ya engloba muchas preguntas: ¿Será que otra vez nos encontramos con la tradicional oposición entre civilización y barbarie que tanto ha desgarrado el pensar y el sentir latinoamericano? Esta era una de las tantas preguntas que no podían quedar al margen de nuestra reflexión. Al parecer, para muchos si-

que siendo la fiesta religiosa una cosa de indios, así como lo entendieron en el siglo XIX quienes asistieron a esas celebraciones. Dejamos constancia que las universidades de la región tampoco celebraron la nominación de la UNESCO. Posiblemente entendieron que los bailes chinos son expresiones populares cuyo contexto está más cerca del folclore que del “saber culto” esgrimido por la Academia.

Por ello, un grupo de académicos, hace un par de años, elaboramos un proyecto de investigación en torno a la fiesta misma, con toda la variedad de sus expresiones (música, danza, identidad, cosmovisión, religión, cultura popular, entre otras manifestaciones). Pensamos en un trabajo interdisciplinario que al menos comprometiera tres disciplinas necesarias: la teología (presionando hacia una etno-teología), la filosofía (presionando hacia una etno-filosofía) y la etnomusicología, la única de las tres que tiene bien ganado su status epistemológico.

Se trataba de avanzar en el conocimiento de esa realidad esquivada que es la fiesta religiosa más popular de nuestra región, con sus músicos y danzantes chinos que le vienen bailando a la Virgen desde hace centurias, con o sin la anuencia de las autoridades eclesiásticas, pero también se trató, para nosotros, de ir definiendo “en el camino” la orientación “etno” de nuestras disciplinas, una vertiente epistemológica insoslayable. Lo que sí tuvimos bastante claro antes de iniciar el camino es que “hay que hacer el camino”, esto es, hay que ponerse el hábito del antropólogo y subir caminando la montaña. Y el hábito del antropólogo contempla la grabadora, la máquina fotográfica y la bitácora de viaje.

Le pusimos un nombre a este proyecto: Identidad y cosmovisión intercultural en la Región de Coquimbo (Chile), a través de las expresiones músico-dancísticas de la religiosidad popular. Como propósito central agregamos: “realizar un sondeo preliminar que nos aproxime a distinguir elementos y aspectos de los diferentes actores protagónicos de la religiosidad popular de la región de Coquimbo (que es en donde estos bailes se originaron), y que nos permita, a su vez, identificar una identidad ligada a una cosmovisión intercultural, reconociendo el interactuar de tradiciones ancestrales prehispánicas, coloniales cristiano-católicas hispanas, y criollas maduras en el tiempo republicano; todas conservadas a pesar de la dictadura, de la modernización, la modernidad, la postmodernidad y la era actual de la globalización”. Como se puede apreciar se trataba de un propósito modesto que tenía por finalidad hacer algo relevante: abandonar

nuestras oficinas e ir a observar y participar en la construcción de sentido que significa estar allí, en medio de la gente, entre la música y el aroma de incienso y de carne asada, entre la multitud de comerciantes y los turistas que interrumpen incesantemente la procesión con su manía de obtener la fotografía perfecta. Claro está que esa manía les impide ver lo más importante: la dimensión sagrada del evento, su sentido más fundamental.

Otro propósito de la investigación fue poner en el primer plano la relevancia de la fiesta misma en un sector más o menos indiferente a estas expresiones populares, como lo es la Academia, que representa más bien el culto a la lógica de occidente. El propósito, por lo tanto, consistía también en difundir la fiesta, la complejidad de su organización y su despliegue ritual, el sentido profundo de un pueblo que obtiene de ella la fuerza y el sentido para vivir proyectándose comunitariamente en el tiempo como lo viene haciendo desde un pasado inmemorial.

El diálogo intercultural y la idea de ‘etnofilosofía’

Pretendemos hacer filosofía desde el diálogo intercultural. El diálogo, en cualquiera de sus diversas modalidades, se da al menos entre dos sujetos. Uno es el sujeto cognoscente que, en todos los casos, somos nosotros. El otro sujeto (cognocitivo) no es necesariamente un ser humano. Podríamos en principio dialogar con el paisaje natural, con una obra de arte, con la ciencia, con la filosofía, con Dios, etc. También, evidentemente, podemos dialogar con otros seres humanos, presentes o ausentes, actuales o históricos, reales o ficticios, etc. El diálogo, pues, no requiere necesariamente de un lenguaje articulado, aunque las experiencias de los seres humanos están siempre mediadas por el lenguaje. El diálogo es una forma elevada de experiencia. No toda conversación es diálogo y puede haber diálogo sin conversación. Por el diálogo no referimos el mundo a nosotros, sino que nosotros quedamos referidos al mundo, en relación con el mundo. En y por esta experiencia, el sujeto se abre a lo que no es él (lo otro) y gracias a esa apertura se realiza como ser humano. Esta apertura hacia lo otro, es esencial en el diálogo. En esa apertura y salida hacia lo otro (y eventualmente, ‘el otro’ y/o ‘la otra’) se decide nuestra existencia, por lo tanto, se trata de todo un acontecimiento en nuestra vida. En esa apertura y salida hacia lo otro, algo cambia en nosotros. Tras esa apertura y esa salida, ya no somos más ‘lo mismo’, aunque sigamos siendo ‘los mismos’.

La filosofía contemporánea utiliza la expresión “encuentro”. Se dice que el hombre es un animal de encuentro. Diálogo o encuentro es una forma privilegiada de unidad, es la única posibilidad que tiene el ser humano de crecer como persona. Ser persona es ser en relación. Fuera de esa relación solo tenemos impresiones o pareceres de la vida. Por lo que afirmamos que solo se conoce (hay auténtica experiencia) por vía de encuentro, solo hay verdad en una experiencia de encuentro.

Sin embargo, lo fácil es vivir de espaldas a la realidad o alejados de ella. Lo fácil es no hacerse cargo de la profundidad de lo real, contentarnos con una visión superficial de todo cuanto existe. Como país, hemos permanecido al margen de nuestras otredades. A pesar de ser Chile un país que se ha nutrido de diversos aportes culturales, vivimos como si fuésemos una realidad separada, al margen de aquellos que han contribuido a crear nuestras identidades. Es lo que nos pasa con nuestros pueblos originarios, por ejemplo. Sabemos del pueblo mapuche, por decir algo, pero no sabemos ni qué es ese pueblo ni qué relación guarda con nosotros. Todo cuanto sabemos de esos pueblos que, por otro lado, vertebran nuestra identidad cultural, llámese mapuche, aymara, selknam, rapa nui, etc., es tan solo fruto de una mirada superficial. Veamos un ejemplo entre tantos otros que podrían citarse. Leemos en un libro de historia que se utiliza en la enseñanza media en Chile, lo siguiente:

“En el archipiélago de Tierra del Fuego moraban los salvajes llamados fueguinos, que se subdividían en tres grupos: los onas, en la Isla Grande, que vivían de la caza y la pesca; los alacalufes, indios pescadores, y los yaganes, que como los alacalufes pasaban la vida en sus canoas vagando por los canales” (MILLAR, 1998, p.47).

Conceptos tales como “salvajes” o “vagando” muestra el desconocimiento que vive la clase ilustrada de Chile sobre esa América profunda. Lo aquí apreciado no implica tan solo una mirada superficial. También vemos que se trata de una mirada impregnada de prejuicios que impiden ver la particular condición de nuestros pueblos ancestrales. Se les arrebató incluso la condición cultural de tales etnias. Lo mismo nos pasa con las expresiones de nuestra cultura popular o con la condición de nuestros inmigrantes, a pesar de ser Chile un país moldeado por la presencia de inmigrantes.

Por ello, hablar hoy de diálogo intercultural implica hacer una nueva

experiencia: abrirse creativamente a esa rica diversidad cultural que aporta tanto a nuestra identidad. Sin esas experiencias de encuentro intercultural, nunca terminaremos de conocernos a nosotros mismos en la verdad. Por ello, cuando caminamos hacia la Virgen de Andacollo no hacemos solamente un caminar turístico. Lo que hacemos es buscar en el fondo de esa realidad tan relevante y significativa para nuestro pueblo, las claves de comprensión de la fiesta religiosa en relación con nosotros, nuestro lugar en el todo de esa festividad. Para ello, nos servimos de la expresión etnofilosofía.

La expresión etnofilosofía propone un especial vínculo entre dos disciplinas tradicionalmente distantes y extrañas entre sí: la filosofía, asumida desde siempre como un saber teórico-contemplativo que pregunta por las primeras/últimas causas de todo cuanto existe (eso que los filósofos llaman ser y metafísica); y la etnografía, entendida como el método por excelencia de las ciencias sociales para comprender el comportamiento social y cultural de los seres humanos. Tradicionalmente filosofía y etnografía han corrido por carriles distintos y hasta contrapuestos. A lo más, lo que sí ha pasado, es que la filosofía se ha servido de la investigación etnográfica para elaborar sus pensamientos en torno al hombre y la cultura. Este afán de actualización ha hecho que los filósofos, conjuntamente con estos estudios, hayan consciente o inconscientemente heredado gran parte de los prejuicios propios de los antropólogos y de las escuelas antropológicas. Por otra parte, también habría que hacer notar que fueron muchos los antropólogos que usaron como marcos culturales referenciales la producción de los filósofos de lo que resultó que muchos prejuicios ideológicos/filosóficos (como el positivismo, por ejemplo) terminaran deformando la perspectiva teórica de un trabajo de campo. De modo, entonces, que las diversas influencias (prejuicios) que han recibido tanto los antropólogos de la filosofía como los filósofos de la antropología (y de las ciencias sociales en general), han hecho mucho por oscurecer y deformar el contenido de sus investigaciones y de la realidad estudiada. Por cierto, hoy tanto la filosofía como la antropología, advertidas de aquellos errores epistemológicos, han enmendado sus caminos y, hasta cierto punto, han integrado sus diversos aportes metodológicos en aras de un fin común que es comprender este mundo en el que vivimos. Nosotros hemos querido llamarle a este encuentro, (forma relevante de diálogo) entre ambas disciplinas, etnofilosofía. Al quedar ambas vinculadas dialógicamente, la filosofía pierde su sello tradicional de ser un saber teórico construido desde la soledad de una subjetividad contemplativa, y el

trabajo de campo deja de ser la herramienta por excelencia de las ciencias sociales, para transformarse en un estilo particular de hacer antropología filosófica (y no filosofía antropológica, que es lo que se ha venido haciendo).

Los antecedentes de la expresión etnofilosofía se remontan al continente africano. En ese contexto, la expresión se encuentra asociada a los movimientos africanos de liberación que lucharon contra la dominación material y cultural de Occidente. Para estos movimientos, la cultura auténticamente africana era aquella que se sostenía sobre la tradición ancestral de sus pueblos. La etnofilosofía buscó lo propiamente africano en tales tradiciones. Obviamente, volver sobre las raíces suponía hacerse de los instrumentos de la antropología y la etnografía para bucear en ese pasado profundo de África, pero la idea era sonsacar de ese pasado las cosmovisiones propias de esos pueblos, que eran las fuentes de toda identidad. Se trataba, entonces, de una filosofía de lo étnico, que busca recuperar y traer al presente el fondo tradicional y sapiencial de esos pueblos. De ese modo, se pretendía fortalecer la autoestima de un pueblo humillado por la bota del colonizador y ponerlo otra vez en camino hacia sí mismo. Esa actitud de recuperación y valoración también inspiró (y sigue inspirando) a muchos intelectuales latinoamericanos a profundizar en el descubrimiento y reconocimiento de sus culturas ancestrales.

En lo que a nosotros respecta, estamos pensando en el modo de hacer participar a la filosofía en este evento tan significativo. Por lo pronto, hacemos un uso libre del término etnofilosofía, mientras caminamos en aras de su propia definición. Para enfrentar directamente este tema con mirada filosófica, lo primero será preguntar por la pertinencia misma de este preguntar.

Nosotros, profesores de filosofía que enseñamos el pensamiento de Platón y Aristóteles en la Universidad y que poco o nada estudiamos el fondo de sabiduría que existe en el pueblo americano, nos preguntamos si la filosofía tiene algo que decir frente a esta nominación de la UNESCO y la legitimidad de la cultura popular. Nos preguntamos si entre el pensamiento de los grandes filósofos y las mandas de los promesantes que le bailan a la Virgen existe un puente que pueda ayudar a comprender ambas manifestaciones espirituales en su mutua respectividad. La pregunta pone en diálogo fecundo dos saberes: la filosofía que pregunta por el ser (la identidad) y la antropología que nos pone en contacto directo con ese pueblo creyente, quien, por otro lado, es portador de una verdad con más o menos conciencia explícita.

La filosofía tradicional frecuentemente se ha servido de palabras gruesas para descalificar al mundo popular e indígena en América Latina. La palabra mito ha funcionado en innumerables ocasiones como una cortina de humo que impide ver y pensar en nuestro continente. Los resabios positivistas de esa expresión todavía pululan entre nosotros haciendo difícil el acceso a esa América profunda de que nos hablara Rodolfo Kusch en su dilatada trayectoria filosófica.

Obviamente, esa visión reduccionista del mito, tal como lo enseñan nuestros manuales de estudio, encuentra su refutación en quienes observan de cerca tales expresiones culturales. El mito es fundamento de todo saber sapiencial. Nos lo dice Dina Picotti, precisamente comentando a Kusch:

“El mito cumple la función de no solo delimitar un campo del relato, sino además de retraducir en otro más verdadero lo que, por ejemplo, una informante quiere decir, no habiendo querido decir el mito sino atestiguar con él la vigencia de un orden más profundo, más verdadero, que totaliza su pensamiento real.” (PICOTTI, 2010, p. 96)

Y más adelante, estableciendo diferencias entre racionalidad y mito, nuestra autora señala:

“[...] el mito es la parábola que surge recién cuando la gran palabra consolida la inminencia de lo impensable, que hace el sentido de lo sagrado. Si racionalidad supone una forma de instrumentar la verdad o de acceder a ella, la racionalidad popular parte de la verdad para ver recién cómo se instrumenta. Se observan grados de conciencia mítica según aparezca el factor racionalidad: uno primero vivencial, original, donde se genera el sentido mismo aunque no explícito, de modo gestual, mucho antes de la palabra; un segundo nivel, donde lo mítico retraduce un hecho cotidiano a un horizonte mítico, en tanto no deja de participar de él, por lo que la llamada objetividad no sería más que el revés del mito; por fin, el mito condiciona la verdad para una situación objetiva, es relatado y podría ser motivado por un hecho moral. La racionalidad implica paradójicamente la inversión de lo mítico, ya que se instala para lograr fundamentación, pero siempre a costa del fundamento mismo. Se trata de las raíces abisales de todo fundamento, o sea, la original imposibilidad de haber algún fundamento, o al menos, la aprehensión conciente del mismo.” (PICO-TTI, 2010, p. 97)

Caminar en pos de una comprensión cultural de nuestra América y de nuestro país, en tiempos en que el discurso social se articula en función de paradigmas economicistas y mercantilistas, la tarea filosófica supone

retomar, a contracorriente, el mundo del mito y las de las construcciones originarias de sentido. Supone volver a lo originario, a las expresiones originales de nuestro pueblo. Y esto no puede ser posible sin hacer un viaje en pos de ese conocimiento. Así que como viajamos a la fiesta religiosa, no importando cuán lejos esté, por el solo querer estar ahí, para ver lo que allí se manifiesta en su propia manifestación sagrada, para entrar en diálogo con esa comunidad de creyentes en el baile y la procesión, así también pensamos que en ese viaje se plasman los sentidos superiores que fortalecen nuestra propia vida. No es solo un viaje investigativo. Es también una peregrinación, un viaje de iniciación, una experiencia existencial.

De ese viaje nos hablará Rodolfo Kusch. Por lo pronto, se trata de una experiencia de encuentro con esas totalidades culturales que vertebran nuestro ser. Para ello hay que salir al encuentro, como solemos decir. Y en este caminar se van recabando sentidos ocultos y trascendentes.

La figura intelectual de Rodolfo Kusch

Rodolfo Kusch (1922-1979) es el gran referente latinoamericano de una filosofía, o más bien de una etnofilosofía americana, a pesar de que él no utilizará esa expresión en sus obras más relevantes.

Rodolfo Kusch constituye una figura ineludible en el horizonte latinoamericano actual, donde se perfila una encrucijada decisiva para nuestros países: asumir, preservar y revitalizar la identidad cultural y el destino histórico del subcontinente o exponernos al vaciamiento progresivo, la disgregación y el deterioro. La lección de Kusch conjuga una incitación filosófica y un gesto vital. Desde sus primeros trabajos se fue centrando en el auto-reconocimiento del ser americano, al que concibió con los rasgos de su particular “estar en el mundo”. Su invitación a pensar en América y pensar, asimismo, desde América y en americano, lejos de constituir una presunción localista significa una reivindicación del pensar mismo concebido como acto genuino y universalizante. Por histórica paradoja ese pensar americano se convierte así, en esta hora de crisis para la humanidad, en un pensar para el mundo. (AZCUY, 1989, p. VII).

Su filosofía fue misión de vida y por ello renunció a las comodidades de la gran ciudad para internarse en el altiplano boliviano buscando desenterrar la identidad y la cosmovisión perdida y olvidada de los pueblos que visitó.

Pero no hay labor más eficaz, para dar solidez a esa búsqueda de lo

americano, que la del viaje y la investigación en el mismo terreno. Desde un primer momento pensé que no se trataba de hurgarlo todo en el gabinete, sino de recoger el material viviente en las andanzas por las tierras de América, y comer junto a su gente, participar de sus fiestas y sondear su pasado en las yacimientos arqueológicos: y también debía tomar en cuenta ese pensar natural que se recoge en las calles y en los barrios de la gran ciudad. Solo así se gana firmeza en la difícil tarea de asegurar un fundamento para pensar lo americano. (KUSCH, 2000, tomo II, p. 5).

En algunos casos, hay que enfrentar algunas dificultades interculturales:

Indios, cholos, blancos, niños, ancianos, adultos con sus vestimentas típicas invaden el tren y ocupan los pasillos. Nadie mira a nadie: todo el mundo empuja para sentarse. Y de esta manera, delante de mí, se instalaron varias familias de cholos y un minero. Este, huraño y silencioso, primero se sentó a mis pies, luego encima de ellos y finalmente comenzó una seria ofensiva consistente en un sordo y empecinado empuje. Por lo visto estaba dispuesto a desplazarme. Yo, para no ser menos, empujaba contra él. Realmente a la media hora era cosa de que uno de los dos muriera para dejar el lugar al otro.

Se me ocurrió entonces ofrecerle un cigarrillo. El hombre miró por el rabillo del ojo el atado. Sacó un cigarrillo. Yo tomé otro. Los encendimos y a la primera bocanada iniciamos una especie de balbuceo con el cual intentamos informarnos mutuamente sobre nuestras vidas. Tuvimos así un rudimentario gesto de cortesía. Luego ya no hablamos más, pero la presión del hombre había cedido. (KUSCH, 2000, tomo I, ps. 235-236).

En este caminar hacia la América profunda, Kusch tuvo muchos reconocimientos entre sus colegas más cercanos que veían de cerca su hacer y su andar.

Su amigo, el Dr. Mario Casalla, en el prólogo a *Indios, porteños y dioses*, lo describe de la siguiente manera:

“Y a los libros, habría que agregarle dos elementos que también le fueron vitales: el grabador –para ese peculiar trabajo de campo que, desde lo antropológico, le proporcionaba material directo para su indagación filosófica- y la máquina fotográfica, ojo caliente en sus manos, siempre buscando registrar esa peculiar estética de lo americano. Con ambos podía vérselo, tanto en medio de las murgas en un carnaval porteño como con una informante directa en la puna jujeña. Y siempre bien aceptado, siempre sabiendo cómo, cuándo y dónde preguntar: a pesar de ese pelo rubio engominado y esos ojos azules que de entrada

lo delataban como “el gringo”. Porque sabía muy bien que lo esencial era participar y entregarse a lo popular, antes que la fría mirada del turista o del arqueólogo académico. Toda la vida y la obra de Kusch podría ser calificada como una obstinada, paciente y estudiosa meditación y participación en lo popular.” (KUSCH, 2000, tomo I, ps. 136-137)

Kusch le impone al filósofo latinoamericano la tarea de iniciar el ascenso de la montaña, cosa que él hizo acompañado de su máquina fotográfica y su fiel grabadora.

Es que hay viajes que son como la vida misma. La vida se siente cuando se le enfrenta al absurdo, cuando se pone el pie en la huella del diablo. Solo entonces se la palpa. Y el viaje, un auténtico viaje, consiste en ir al absurdo ubicado en algún lugar de la tierra, lejos de la cómoda y plácida ciudad natal, junto mismo al diablo. Porque el diablo está en los precipicios escalofriantes, en el miedo a la enfermedad circunstancial, en la tormenta, en la lluvia o en el granizo despiadado, en la súbita detención del tren por algún derrumbe de la montaña. Ahí reencontramos los grandes temas que hemos olvidado en la gran ciudad: la vida junto a la muerte, el bien junto al mal, Dios y el diablo. (KUSCH, 2000, tomo I, p. 152)

Pero también impuso algunas exigencias. El filósofo que quiera asumir el ascenso, acompañando a los promesantes durante las fiestas, tendrá que dejar atrás una gran cantidad de prejuicios fuertemente arraigados en su mente racionalista y eurocentrista. Tendrá además que renunciar a esas categorías que le ordenaban el mundo en la gran ciudad para abrirse a la experiencia de lo nuevo y originario. Tendrá que dejar de lado la postura del turista que se saca fotos ante la presencia de la virgen y tendrá que atender al misterio que allí se plasma y para el cual no hay palabras. Un exceso de intuición que siempre excede lo que puedan decir nuestras pobres palabras. Sin duda, la filosofía tendrá que familiarizarse con el misterio si quiere poder decir y pensar algo sobre lo que acontece en el espacio sagrado de la ofrenda.

Resulta imposible comprender el fenómeno religioso sin partir de esa autenticidad, de ese desnudamiento de la conciencia que hace lugar al inconsciente, ampliando el yo personal hacia el no-yo. Lo sagrado se manifiesta, precisamente, a través de ese no-yo profundo, y quien lo expresa es considerado entre nosotros como escritor. He ahí la unidad profunda entre el arte, la religión y la filosofía que nos es mostrada por el pensamiento de Rodolfo Kusch. (MATURO, 1989, p. 89)

Esa filosofía que así se desprende del mundo de los objetos y del lenguaje de los objetos tendrá que hacerse etnofilosofía. Con ello, no deja de ser filosofía, pues su nivel de preguntas permanece en lo propio, en la pregunta por el ser, por decir algo que tal vez no calce exactamente con aquella experiencia. Pero se hace etno en su metodología, porque necesita de la grabadora y la bitácora, la cual tendrá que adecuar a sus propios intereses. Una etnofilosofía privilegia el trabajo de campo y el diálogo con los protagonistas, para atender a lo que allí se manifiesta.

Esta etnofilosofía se hace también fenomenológica porque se vuelve hacia experiencias originarias, dadoras de sentido de todo cuanto es. Va a la raíz, al fundamento. Esta etnofilosofía se abre a otras disciplinas que buscan parecida inspiración: la etnoteología e incluso la etnoantropología, porque mientras la antropología se mueva dentro de lo sabido (después de todo ella es parte de eso que llamamos ciencias sociales) no logrará dar en lo central, manteniéndose a lo sumo en el inventario de datos y hechos científicamente relevantes. Pero ir al fondo de América, a la alta montaña o a la profundidad del valle o la selva, supone una suerte de despojo categorial hasta donde esto sea posible. Es un camino de interculturalidad, de descubrimiento y asombro permanente. No sabemos exactamente si lo que resulte de todo esto se pueda todavía seguir llamando filosofía más allá de lo que pueda significar en su sentido etimológico de amor a la sabiduría.

Por ello, esta etnofilosofía es transdisciplinaria en cuanto abarca conocimientos de frontera (que llamamos diálogo intercultural) más dirigidos a la fundación común de un campo de luz (de allí viene la fenomenología) que a la comprensión científica (objetivista-positivista) del mundo. Desde este punto de vista, si hablamos de interdisciplina lo hacemos por esta raíz etno que vincula. Pero también lo etno permite compartir el camino, como los promesantes suben las montañas acompañados. Esta transdisciplinariedad tiene que ver precisamente con el trans como excedencia. El trans como excedencia implica que el filósofo en el viaje también hace teología y el teólogo, en el viaje, hace también filosofía. Y significa, que ni filosofía ni teología abarcan la totalidad de lo allí manifestado, como cuando el chino saluda a la Virgen o el cantor le guitarrera sus versos de cariño y respeto. Las veces que me ha tocado asistir a estos eventos me he quedado sin palabras y eso debe significar algo para la filosofía. Pensar a la altura de la realidad supone a veces tener experiencias a las que uno no está acostumbrado y que por momentos parecieran quedar definitivamente en el ámbito de lo incomprensible.

Por lo pronto, Kusch va en busca de la sabiduría que se encuentra en el pueblo, en sus expresiones religiosas y cotidianas. Se acerca a la gente para saber lo que llamará “palabras grandes”. Ese es un paso decisivo de su método de trabajo el cual es más filosófico-hermenéutico que antropológico.

Hay palabras comunes y palabras grandes. La palabra común se dice para determinar, para decir esto es, aquello es o para señalar causas. Exige una verificación y para ello sirve la lógica aristotélica. Pero la palabra grande trasciende la palabra común, dice más de lo que expresa, porque abarca un área mayor. Para ella no hay lógica, en todo caso una metalógica, porque abarca también la verdad de la existencia y, en tanto dice esto, no determina, sino que reitera lo mismo en todos los hablantes. Por todo ello, en tanto no informa, sino que se le cree escuchar, es una palabra que se desempeña en el silencio. Dice lo que creemos saber, o peor, lo que infructuosamente queremos saber. La palabra común termina en la ciencia, la palabra grande en la poética. (KUSCH, 2000, tomo III, p. 244)

No requiere de demasiados informantes. Cualquiera de ellos puede ser portador de esa palabra grande y puede decir la verdad que Kusch necesita. Por lo tanto, no se trata tanto de un trabajo de campo fiel al preguntar antropológico. Las palabras grandes son aquellas que le hacen sentido al autor en cuanto develan un planteamiento cercano a nuestra vida, al puro vivir del hombre en el mundo. Por ello, cabe hablar más de comprensión que de conocimiento. Rescatamos el fondo de sabiduría que se da en el fondo de América cuando el informante muestra la relación creadora que se da entre el hombre y su realidad: con los demás hombres, con la Trascendencia y con la naturaleza en un ciclo de cuidado y equilibrio.

Conforme a lo que dice Kusch sobre las palabras comunes y grandes, resulta que la tarea del filósofo frente al hablar del eventual informante es descubrir si en su decir hay una palabra grande. No se trata entonces de que el pretendido informante deba tener alguna característica o propiedad personal específica y empíricamente detectable (como sería la edad, el sexo, la raza, el nivel de instrucción, la o las lenguas que hable, la forma de sociabilidad y de cultura que exhiba, etc.) sino de que en un momento determinado pueda ser el portavoz de la conciencia popular. Es lo que dice y no tanto cómo, por qué o desde dónde lo dice, lo que realmente importa. Esto nos sugiere que Kusch se propone superar la crítica de subjetivismo o de relativismo que implicaría elegir arbitrariamente (sin criterio fijo y determinado) a quién se entrevistará o qué relato se escogerá. Pero no deja de

ser verdad que en definitiva es el filósofo el que elige el discurso de palabras grandes, no el informante. (LERTORA, 2010, p. 74).

La verdad de nuestra América Profunda

Pensamos que estamos ante lo fácil y comprensible (ciencia) o ante todo lo difícil que consiste en tratar con el misterio de la fe (religión). En el fondo es una decisión, como decía Kusch.

Surge del pensamiento de Rodolfo Kusch la petición de un intelectual nuevo, íntegro, capaz del acto libre del pensar, del riesgo que significa auténticamente el pensamiento. Esta actitud comporta asimismo un mandato ético y un compromiso epistemológico. La decisión cultural de asumirse como americano significa una entrega ascética a la lucha por los valores, y un ineludible sacrificio, del que dan prueba todos aquellos que comparten el drama de nuestros pueblos. Se impone a la vez una tarea impostergable: la construcción de instrumentos idóneos para estudiar la propia realidad, la elección o adopción de vías ya transitadas u olvidadas, la audaz creación de vías nuevas. El intelectual americano, al hacerse parte de una tradición, podrá hallar los gérmenes de una nueva epistemología, de una metodología americana que si mucho debe a los aportes de otras etapas culturales, mucho es también lo que ha tomado de una nueva situación de cultura y de sus propias raíces inalienables. (MATURO, 1989, p. 91).

El problema es que el misterio pide todo de nosotros y nos pone en dirección a un trans inagotable y por momentos intransferible. Este sendero no conduce a un saber científico, sino a una “sabiduría de vida” que es lo que encontramos en el fondo de América. Una sabiduría que al habitante de la gran ciudad le falta, obviamente. Una sabiduría de la religación, de la identidad, de la solidaridad, de la comunidad.

Filosofía no es ciencia, pero una etnofilosofía lo es mucho menos. Es un camino de ascensión y de participación. Aun así, no regresamos con las manos vacías. Traemos con nosotros nuevas palabras que hemos aprendido de nuestros informantes y que configuran nuevos significados, que pueden luego articularse en nuevos sentidos. El trabajo de Kusch es en esto absolutamente ejemplar. Kusch bajó de la montaña con un arsenal de palabras nuevas que articularon toda una filosofía del hombre del altiplano, un estilo de pensar y de obrar propiamente americano. Es fácil descubrir en los libros de textos expresiones que reducen el saber popular a supers-

tición y mito. Decir que hay una filosofía allí donde bailan los chinos de la Virgen pareciera ser una expresión irresponsable. La filosofía es griega, todos lo saben. Pero, con independencia de esa crítica académica, allí, en la mitad de la fiesta religiosa hay un saber del ser y el pueblo sabe decir ese ser, aunque solo lo haga a través de proverbios o salmos. Lo que Kusch descubre en el altiplano es una racionalidad distinta a la del racionalismo europeo. Él habla de seminalidad o de razón seminal. Eso dice relación directa con la irrupción de un mundo sagrado y el afán de salvación.

El criterio de causalidad que se usa en la vida cotidiana consiste en concretar al menudeo lo que cada uno cree que está respaldado en grande por la ciencia. Pero eso no pasa de ser un simple barniz, ya que por todos lados se esboza un pensamiento seminal que apunta, aunque míseramente, a conciliar los extremos desgarrados a que se reduce en el fondo la experiencia misma de la vida. En la forma de encarar, por ejemplo, el mantenimiento de la familia, o de conversar sobre política, o de buscar la amistad salvadora, siempre alienta un requerimiento de salvación disfrazado por una causalidad resquebrajada. Y eso es así porque no existen formas públicas en la ciudad que canalicen un pensar seminal. (KUSCH, 2000, tomo II, p. 483)

La racionalidad de lo sagrado impregna la vida de nuestros campesinos e indígenas y se pasea por la ciudad en forma disfrazada. Y no hay manera de comprender ese orden si no nos abrimos a ese fondo de indigencia que somos. El pensamiento seminal no pretende remover la exterioridad para hacer desaparecer el miedo. Se enfrenta al miedo con un saber de redención. Por eso, Kusch reprende al estudiante que se ríe de un campesino por preferir el ritual ancestral de sus antepasados al ingenio tecnológico importado de Occidente. El estudiante dice que el indio es un bárbaro, pero no se da la molestia de preguntarse por el fundamento de esa elección. Kusch, como todo auténtico maestro, le muestra el camino por donde llegar al sentido de esa acción. Entonces el estudiante aprende varias cosas. Aprende un estilo de pensar ajeno al suyo, y aprende también a ser respetuoso.

Quizás el concepto más famoso que trajo Kusch de la montaña es el concepto de estar. Kusch caracteriza el mundo interior de América con la expresión estar. Frente al ser de Europa, Kusch opone el estar de América. Es lo humano del hombre. Estar es estar arraigado a una tierra en diálogo con lo trascendente (fundamento) y con sus semejantes en la comunidad de hombres y mujeres. Es lo que llamamos pueblo, nuestro pueblo latinoamericano.

“Hablamos de pueblo como una categoría histórico-social que designa a todos los que co-mulgan con un proyecto histórico común, como sujeto comprometido en relación horizontal con los hombres y la Naturaleza, y en relación vertical con la trascendencia.” (CAMI-NOTTI, 1977, p. 112-113).

Para Kusch, el pueblo es esencialmente símbolo:

Con referencia al pueblo, aparte de la connotación sociológica y a veces económica que tiene el término, cabe pensar que también y ante todo es un símbolo. Como tal encierra el concepto de lo masivo, lo segregado, lo arraigado, y además lo opuesto a uno, en virtud de connotaciones específicas de tipo cultural. Pero si es símbolo, uno participa de él, y lo hace desde lo profundo de uno mismo, desde lo que no se quiere ser. Hay en esto como un temor de que lo referente al pueblo podría empañar la constitución del ego. Por este lado, aunque no queramos, todos somos pueblo, y en tanto lo segregamos, excluimos esta mancha popular consistente en el arraigo que resquebraja nuestra pretenciosa universalidad, la segregación en la que nos querríamos incurrir, o también lo masivo que subordinara al ego. (KUSCH, 2000, tomo III, p. 243).

Nosotros pensamos emular a Kusch y bajar de la montaña con un lenguaje parecido que ayude a decir ese acontecimiento que se sucede cada día domingo en algún pueblo de nuestra región y que en el fondo permanece siempre rodeado de misterio y de sentido. Porque en ese mundo popular se siguen sucediendo los milagros y todavía no somos capaces de asumir de nuestra particular racionalidad cientificista esa palpable verdad popular latinoamericana.

Por eso para nosotros pensar es estar en camino, pero en un camino existencial que nos compromete totalmente. Es un pensar que no se limita a la conceptualización o racionalización de un mundo.

El pensar, así, experimenta su sementalidad. Serenamente y en nueva profundidad, se palpa la pobreza de reducir la filosofía a filosofía pura. O, de otro modo, se enriquece cuando pensar no es hacerlo solo según pautas de una cultura entarimada, cuando pensar es tarea que no teme arriesgarse a lo desconocido de fuera de dicha tarima, cuando pensar nace, ante todo, de haber vivido la desgarrante experiencia de la interpelación de los que están andando; cuando pensar es deshacerse de moldes y recorrer campos libres, aprendiendo de la calle, bajo la lona de camiones andinos; cuando pensar no se ejerce en la placidez de arte liberal, sino que fructifica en servicio de convivencia. (PAGANO, 1999, p. 236).

Es entonces cuando hablamos de etnofilosofía, cuando el salir trasciende las fronteras de lo que tradicionalmente se ha llamado trabajo de campo como momento de un pensar científico. Aquí se trata de algo más profundo: de caminar juntos y aprender juntos, descubrir al yo en el otro y al otro en el yo, diálogo y encuentro. Es un ejercicio filosófico porque entraña la experiencia del amor y la filosofía misma es un gesto de amor. Pero no solamente amor a la sabiduría que es lo que dice la etimología. Es también amor al otro hombre, a la otra cultura en cuanto persigue asistir el develamiento de los sentidos originarios que nos son comunes a todos los hombres. El testimonio de Guillermo Steffen lo retrata de cuerpo entero en cuatro palabras:

“¿Cómo se había abierto a la gente hasta florecer en esa figura carismática capaz de contenernos y aglutinarnos a todos desde lo mejor de cada uno! Esa capacidad de empatizar desde una total delicadeza, esa humildad con la que dialogaba con los indios, con la vieja sabia del pueblo, con todos esos informantes populares que jamás se abrirán al encuestador ni al investigador técnico.” (KUSCH, 2000, tomo I, p. xxxxi).

Conclusiones

Hemos querido plasmar en este escrito la relevancia que reviste para nosotros el reconocimiento de la UNESCO a nuestros bailes chinos de la Virgen, como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad en el año 2014. Constatamos conjuntamente el poco interés de nuestras autoridades tanto gubernamentales como académicas por celebrar esta nominación. Es por eso que, en la idea de estudiar y difundir este legado patrimonial, un grupo de académicos nos hemos puesto en la tarea de investigar en torno a esta fiesta en tres direcciones distintas aunque complementarias: la teología (dado que se trata de una fiesta religiosa y ancestral); la filosofía (dado que se va tras un pensar y un hacer popular que desemboca en una identidad cultural y en una cosmovisión igualmente antigua) y la etnomusicología.

Para el caso nuestro, lo relevante es la tarea filosófica. Ahora bien, pensamos que esa filosofía ha de tener que renunciar al gabinete académico si quiere constatar in situ las peculiaridades del pensar y sentir de nuestro pueblo. Esta filosofía, por lo tanto, ha de transformarse en etnofilosofía, esto es, en una filosofía que aprovechando el instrumental de la etnografía (antropología) camina en dirección a una identidad y una cosmovisión

popular ancestral. En esa búsqueda por alcanzar esta nueva forma de hacer filosofía en el trabajo de campo, encontramos un referente esencial: Rodolfo Kusch, pensador argentino de envergadura, que inició esta tarea de internarse por el altiplano boliviano con su grabadora y su bitácora de viaje para escuchar lo que el otro hombre americano tiene que decir. A partir de las entrevistas con sus informantes comienza a articular un modo muy original de hacer filosofía. No solo se interna en la montaña. También recorre nuestras calles y se mezcla con el pueblo intentando traducir a filosofía sus voces y sus silencios. Su camino es un ejemplo a seguir y por ello, nuestra filosofía también deberá articularse en un caminar pensante que va desde la ciudad hacia algún pueblo de la montaña o el valle, en donde las humildes parroquias abren sus puertas de madrugada para darles la bienvenida a los peregrinos y también a sus chinos danzantes.

Hemos querido detenernos en el método, si algo así es posible. Más bien se trata de una experiencia guiada por el amor y el respeto al otro hombre y a la otra cultura. De estos viajes a las alturas de Andacollo obtuvimos grandes y profundas experiencias. Esa ganancia personal y colectiva no cabe en estas líneas. Serán el material de una futura investigación.

Bibliografía

- AZCUY, E. (Comp.): Prólogo en *Kusch y el pensar desde América*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1989.
- CAMINOTTI, DELIA: “Narrativa, pueblo y cultura” en *América Latina: Integración por la cultura*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1977.
- CONTRERAS, R. & GONZÁLEZ, D.: *Será hasta la vuelta de año*. Santiago de Chile, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2014.
- KUSCH, RODOLFO: *OBRAS COMPLETAS, tomo I*, Buenos Aires, Editorial Fundación Ross, 2000.
- KUSCH, RODOLFO: *OBRAS COMPLETAS, tomo II*, Buenos Aires, Editorial Fundación Ross, 2000.
- KUSCH, RODOLFO: *OBRAS COMPLETAS, tomo III*, Buenos Aires, Editorial Fundación Ross, 2000.
- LÉRTORA, CELINA. *La propuesta metodológica de Rodolfo Kusch para la antropología filosófica*. Análisis. Bogotá, n. 77, julio-diciembre, 2010.

- MATURO, GRACIELA: “Rodolfo Kusch y la flor de oro. Aproximación al sentido religioso de un pensador americano” en *Kusch y el pensar desde América*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1989.
- MILLAR, WALTERIO: *Historia de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag, 1998.
- PAGANO, CARLOS: *Un modelo de filosofía intercultural: Rodolfo Kusch (1922-1979). Aproximación a la obra del pensador argentino*. Aachen: Concordia Monographien, t. 26, 1999.
- PICOTTI, DINA. *Los aportes de una antropología americana en el pensamiento de Rodolfo Kusch*. Análisis. Bogotá, n. 77, julio-diciembre, 2010.

Mujeres indígenas poetas. La escritura y las palabras como actos de resistencia

Georgina Méndez Torres¹

Introducción

Este trabajo reflexiona en cómo las mujeres indígenas, a través de la poesía que se nutre de sus conocimientos desde la comunidad y sus experiencia de vida, han logrado posicionarse como actoras políticas, que cuestionan el status quo de las normas de género en la ciudad y en sus comunidades. La poesía es uno de los caminos que las mujeres indígenas han construido y han generado un espacio para el encuentro entre las mujeres y los pueblos, y que son hoy referentes en Chiapas y a escala nacional.

Este texto analiza cómo la poesía realizada por las mujeres indígenas ha logrado florecer sus palabras y su escritura, una escritura que refleja su identidad como mujeres y sus miradas de mundo, que surgen de sus experiencias como mujeres, como académicas, como parte de una comunidad y que se ve reflejado en sus publicaciones; las mujeres tienen el papel fundamental de transmitir la lengua y la cosmovisión de los pueblos. La escritura de la poesía desde las mujeres despierta su hacer creativo, lúdico y político, un hacer desde el sentimiento y desde el deseo. ¿A dónde nos transportan los poemas de las mujeres indígenas? ¿Qué nos inspiran? Retomo en este texto los poemas de 4 mujeres indígenas (Tseltal, Tsotsil, Zoque y Ch'ol) de Chiapas, que han abierto brecha en el mundo de las letras y han generado, a través de sus creaciones, encuentros entre mujeres, de escucha, de resistencia y de espacios de lúdica. Propongo visibilizar tres temas en los que las poetisas han incursionado y que son visibles en sus escritos, como son la denuncia de las injusticias, el tema del deseo plasmado en sus letras como un acto subversivo, y finalmente, el continuum de la comunidad.

Escritura como acción política: Voz y escritura de las mujeres indígenas

Si me permiten hablar 1977 es el nombre del libro que relata las historias de opresión, violencia y desigualdad que vivió Domitila Barrios de Chun-

¹ Profesora de tiempo completo de la Universidad Intercultural de Chiapas. Correo: mendezgeorgina@gmail.com

gara en las minas bolivianas, una historia que es al mismo tiempo una historia colectiva e individual. Domitila fue una mujer indígena que habló en las Tribunas de la Conferencia Internacional de la Mujer realizada en 1975, en la Ciudad de México, donde denunció la violencia que vivían los mineros; las condiciones de pobreza y la explotación de las mujeres, exponía las diferencias entre mujeres respecto a sus condiciones de vida y de clases, sin embargo se discutía quién era la voz autorizada para hablar en las tribunas. A ella se le pedía dejar de hablar de su pueblo y hablar de las problemáticas como mujer, por lo tanto la pregunta era ¿desde dónde se debía hablar? Afirmaba que la igualdad entre mujeres no existe.

Las palabras de Domitila, en el actual contexto latinoamericano, nos hacen volver la mirada y la escucha a las mujeres indígenas, a las historias concretas de opresión, a las historias de los procesos de organización, así como a los múltiples obstáculos que han vivido para poder participar en la vida comunitaria, en la vida pública y en los movimientos indígenas. También nos remite a las formas en que las mujeres han trabajado y se han organizado para hacer oír su voz, sus demandas, sus luchas; sus alianzas y la construcción de sus metodologías así como analizar los procesos creativos de las mujeres a través de la escritura y de la lúdica. Estas historias adquieren sentido en momentos en que la instrumentalización de la participación de las mujeres indígenas, su imagen y sus demandas son tergiversadas, cuando no usadas como justificación del paternalismo político. Conocemos la historia de vida de Domitila porque esta fue registrada; su lucha fue sistematizada y escrita, por lo tanto, la escritura es un acto político de resistencia que permite a los pueblos y las organizaciones apropiarse de las herramientas que fueron usadas para dominarlos.... Y que aún continúa el proyecto de dominación de los pueblos.

El acceso a la escritura, entonces, ha sido una de las herramientas que los pueblos indígenas han tenido para defenderse de las injusticias y ha sido una arma de poder, por ello hoy la escritura es una acción política que ha permitido a mujeres y hombres posicionarse a través de la escritura de sus lenguas indígenas. El acceso a la educación y con ello a la escritura en castellano, logró que varias mujeres y hombres conocieran sus derechos, denunciaran las injusticias e incluso usaran las mismas estrategias del Estado para contrarrestar sus normas y reglas.

El español, como lengua de dominación, ha sido con la cual los pueblos indígenas han resistido. Aprendieron español y también su lengua mater-

na, pero ha sido con el español que han rebasado las fronteras de lo invisible como lo menciona Mikeas Sánchez, poeta zoque:

“Más de 500 años de marginalidad, de llevar a cuestras la frontera más dolorosa: la frontera lingüística, una frontera invisible que sin duda marcó la vida de muchas generaciones. Es la frontera que me toca atravesar a través de la poesía. Lo curioso es que no podría atravesarla desde mi lengua materna sino desde el castellano. Escribo en zoque desde hace más de 13 años como una forma de resistencia a la imposición del español en el sistema educativo, porque no ha existido, ni existe todavía un programa de alfabetización que garantice la lectoescritura.”

Una de las demandas de los pueblos indígenas en América Latina ha sido el acceso a las herramientas de Estado, dada a través de la educación. Saber leer y escribir significaba la diferencia entre la violencia y la justicia. Por ello, la educación y las metodologías surgidas desde las organizaciones de mujeres y de los pueblos constituye una apuesta por la vida y por el fortalecimiento de la comunidad.

Pablo González Casanova mencionaba que “*el problema indígena es esencialmente un problema de colonialismo interno*” (p. 103), caracterizado por bajos niveles de escolaridad, monopolio del comercio por parte de los sectores con poder económico, desnutrición, pobreza, carencia de servicios básicos de salud; es decir, que esta realidad ha sido la historia de los pueblos indígenas y ha sido un continuum que seguimos viviendo. En materia educativa, fueron las políticas indigenistas aplicadas a los pueblos una de las formas en que se pensaba integrar al indígena a la nación para que olvidara y desapareciera la lengua de sus ancestros y así convertir el español en el vehículo de la comunicación.

En el siglo XX los pueblos indígenas de la región han soportado la exclusión mediante diferentes formas de negación e invisibilidad. Esas formas de invisibilidad y negación son jurídicas, socioeconómicas, culturales-educativas; y ahora que se discute el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior se pone en evidencia la negación e invisibilidad epistemológica. (Ramiro, 2009, p.20)

La educación ha sido uno de los ejes sobre lo que se ha asentado la opresión a los pueblos indígenas. De una visión monocultural de la constitución del Estado, pasamos a la creación de la educación bilingüe, que buscaba la

enseñanza de las lenguas indígenas. Sin embargo, los conocimientos que se transmitían en las aulas escolares seguían siendo la del mundo urbano y de occidente sin pertinencia cultural, donde la lengua solo era un vehículo para la transmisión de saber pero no tuvo el lugar para generar conocimiento desde la cotidianidad de la comunidad, desde la vivencia familiar de los niños. La escuela es vista como un espacio de colonización y de disciplinamiento.

La emergencia y fortalecimiento del movimiento indígena en América Latina trajo consigo propuestas políticas y educativas que surgían desde los proyectos organizativos y experiencias de los pueblos indígenas, donde la centralidad de los conocimientos, de la lengua, de la cosmovisión y de las historias de resistencia son parte de los contenidos de aprendizajes. La educación cuando es asumida por los pueblos tiene una función liberadora, concientizadora pero sobre todo crítica. Es en este contexto donde se forman las mujeres indígenas y donde la lucha por el acceso a la educación fue y es una demanda de las organizaciones indígenas.

Las mujeres indígenas poetisas que escriben, varias tuvieron acceso a la educación superior, se han formado en la academia, por ello si bien vemos una extensa producción de publicaciones, nos debemos una reflexión más amplia de las perspectivas políticas de los escritos, ¿por qué volver, otra vez, la mirada al pensamiento y prácticas de los pueblos indígenas, a esas prácticas que fueron estigmatizadas, rechazadas y excluidas? Son las mujeres indígenas quienes nos invitan a pensar en la comunidad, en el deseo y sobre todo en la memoria alojada en nuestras comunidades, en nuestras palabras y en la cosmovisión.

Las mujeres poetisas de este escrito cuentan con una trayectoria de formación en cursos de escritura, se han formado como poetisas y han encontrado su propio estilo e intereses. Entre ellas podemos encontrar distintas miradas de su ser mujer, pero coinciden que con la poesía narran su visión de mundo.



Foto 1: Adriana del Carmen López Santiz. Foto proporcionado por la poeta.

Adriana López Santiz es originaria de Chalam del Carmen, municipio de Ocosingo, Chiapas, hablante de la lengua tzeltal y con una larga trayectoria en la escritura. Fue becada por el FONCA con la beca de Jóvenes creadores. Tradujo a la lengua Maya-Tseltal el poemario de Rosario Castellanos *El Rescate del Mundo* (2011).



Foto 2 Juana Karen Peñate. Foto disponible en: <https://poetassigloveintiuno.blogspot.com/2015/03/juana-karen-penate-15251-poeta-de-mexico.html>

Juana Karen Peñate, poeta ch'ol. Originaria del ejido Emiliano Zapata, municipio de Tumbalá, Chiapas. Ha sido docente y traductora. Actualmente se desempeña como promotora cultural.

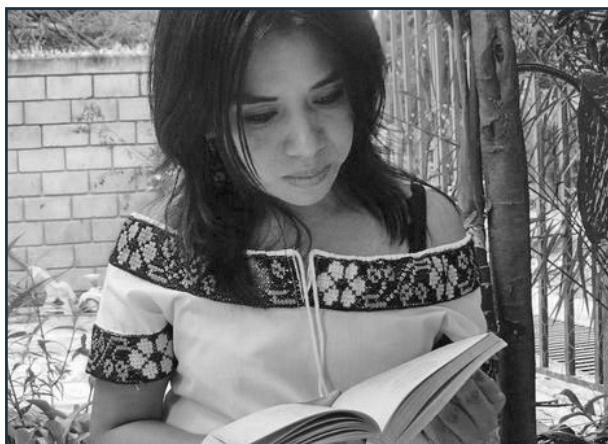


Foto 3: Mikeas Sánchez. Foto disponible en: <http://terceravia.mx/2016/11/alma-silencio-poemas-zoques-mikeas-sanchez/>

Mikeas Sánchez, es docente, traductora, y radialista. Es hablante de la lengua zoque. Nació en el municipio de Chapultenango. Fue becaria del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes en el ámbito de letras indígenas, en poesía (2008); cuenta con múltiples publicaciones.



Foto 4 Enriqueta Lunez. Foto disponible en: <http://terceravia.mx/2016/11/sueno-erotismo-totzil-poemas-enriqueta-lunez/>

Enriqueta Lunez, poeta tsotsil de San Juan Chamula. Obtuvo la beca de Jóvenes Creadores del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes emisión 2004 y 2010. Ha sido becaria del FONCA en sus emisiones (2004-2005) (2010-2011), DIFOCUR del estado de Sinaloa (2006-2007).

Violencia y racismo: Los lugares de enunciación de las voces indígenas

Chamulita, indio, ignorante; ahora subversivo, igualado, alzado; son algunas de las expresiones con las que se siguen etiquetando a los distintos pueblos indígenas de México, específicamente en Chiapas. El desprecio por los pueblos indígenas se ha traducido en racismo y exclusión, ante este panorama ¿Cuáles son las estrategias que las mujeres han realizado para denunciar estas acciones? Una de ellas ha sido a través de la poesía y la escritura en sus lenguas, que desde mi consideración es un medio de resistencia que ha permitido a las mujeres indígenas pronunciarse y hacer visible su postura política, por ello el acceso a la escritura es una acción política, ante una lengua dominante como ha sido el español.

Ante la imposición de una lengua, también el racismo en la vida cotidiana ha marcado las identidades indígenas, cuando se traspasa al espacio del otro. Los y las indígenas causan conflicto si se no se les ve en los espacios asignados, se les ha confinado a ciertos lugares o se les visualiza lejos, en las montañas, sin embargo cuando estos traspasan el imaginario causan conflicto, por ejemplo, el uso o no de los trajes por parte de las mujeres, usar o no usar cabello largo. Recuerdo a una antropóloga muy famosa en Chiapas que contaba la siguiente anécdota en un taller con mujeres tseltales y tsotsiles:

“Cerca de mi casa en San Cristóbal, había dos compañeras que habían venido de sus comunidades para venir a trabajar a San Cris, todos los días las veía salir con sus trajes tan coloridos y sus trenzas largas y con listones, pero un día, esas mismas mujeres las vi vestidas de pantalón y con el cabello corto y les pregunté que qué había pasado con sus trajes, que los usaran, si se veían tan bellas, y que no los dejaran.”

Esta anécdota podría parecer inocente; sin embargo, no lo es, encierra en sí un imaginario que los antropólogos (ya ni decir de la gente cotidiana) tiene de los pueblos, una especie de añoranza de confinar a las mujeres indígenas a sus comunidades, cualquier cambio que sucede, se nota más en las mujeres, porque el binomio racismo-sexismo no se encuentran desligados.

Aunado a esta situación de vulnerabilidad, el racismo en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas es cotidiano, no hay reconocimiento de la discriminación hacia los pueblos indígenas y más bien se dan relaciones de

benevolencia al decir de la investigadora Gutiérrez (2014) quien trabajó la percepción del racismo en esta ciudad:

En las relaciones indígena-mestizo, especialmente en la ciudad de San Cristóbal, en muchas ocasiones se presentan “formas de benevolencia” de los mestizos hacia los indígenas, en el sentido de que los coletos dejan ver que muestran misericordia hacia ellos y que, lejos de adoptar actitudes racistas, lo que han hecho es abrirles las puertas de la ciudad. Por estos motivos, se molestan cuando son señalados como racistas dados que, como dicen, los han ayudado. De ahí el trato paternalista, por ejemplo con el uso de diminutivos como indito, pobrecito, chamulita. (Gutiérrez Narváez, 2014:140)

Después de 1994, se abrieron los espacios para que la reivindicación y valoración de lo indígena fuera más visible e hiciera posible un proceso organizativo más allá del zapatismo, pero en ciudades como San Cristóbal de Las Casas, impera la “limpieza étnica” a favor del turismo y los empresarios ante la presencia de jóvenes y niños indígenas trabajando en el trabajo ambulante (Chi Aguilar y Et. Al, 2019). El racismo se concreta en la estigmatización de los jóvenes indígenas, se les considera sucios, peligrosos, ante esta realidad las mujeres indígenas a través de sus letras han denunciado el racismo y la violación a sus derechos. Enriqueta Lunez, poeta tsotsil nos menciona con su poema Chamulita:

“Cuando camino por tus calles, tu boca dice, chamulita
Chamulita soy, te digo.
De pequeña pregunte porque me nombraste con odio
Añore la muerte
Soñé con tu ropa y espejo
Use tu perfume
Chamulita soy, te digo, escucha bien, chamulita moriré.

Enriqueta Lunez con este poema posiciona su identidad, su pueblo y hace evidente el racismo y la transformación emocional que conllevaba el racismo, por ello es una reivindicación política de su identidad como tsotsil y como mujer. El racismo como práctica se concreta, por un lado en los cuerpos de las mujeres indígenas, porque las mujeres además de ser las consideradas en salvaguardar el territorio-cuerpo, citando a Lorena Cabnal son también las que están en el proceso de resistencia y en las movilizaciones.

Las poetas nos invitan a analizar, también, la situación de los pueblos in-

dígenas que han vivido los despojos y la expropiación de sus territorios. En estos contextos de guerra, las mujeres que nunca las hemos decidido pero sí las hemos padecido, estuvimos excluidas también de los espacios en donde se negocia la paz; sin embargo, muchas mujeres a través de la Historia han participado activamente en la resistencia de los pueblos agredidos, y en la sobrevivencia cotidiana de las familias afectadas por las guerras, pero también en las filas armadas.

A pesar de los cambios políticos los pueblos indígenas viven la militarización y paramilitarización de las comunidades indígenas, por ello la criminalización de la protesta social vuelve vulnerables las movilizaciones indígenas, sin embargo, ante estos contextos las mujeres han repelido cada vez más con propuestas y por la defensa de la dignidad, de los derechos, del territorio, del embate de programas de gobierno y también desde la protesta pacífica. Los siguientes poemas de Mikeas Sánchez y Juana Karen Peñate nos hablan del valor económico que le asignan a los territorios y lo que eso significa para los pueblos, y por otro lado, lo que significa quedarse sin territorios. Juana Karen nos evoca a la matanza de Acteal de 1997 en los Altos de Chiapas, un hecho que cambio y transformo la vida y organización comunitaria y que forma parte de estas historias de violencia que vivimos como pueblos.

Mikeas Sánchez (Zoque)

¿CUÁNTO VALE?

Los amos de la barbarie, nos dicen:
Te ofrezco una cuenta millonaria
a cambio de tu cielo azul,
te construyo un hermoso supermer-
cado a cambio de tus montañas.
Un millón de dólares
por la sonrisa de tus hijos
que corren bajo la lluvia.
Los Mokayas nos reímos de su
ignorancia, hasta los niños más
pequeños saben que la fortuna se
convierte en boñiga pasando la
línea del Tzuan.

¿JUJCHERE'?

Te' yajkuyis'nhkyowinastam,
tä' näjmatyamba:
Mij' nhkajkabyatzi sone'ru-
minh'jinh
te' tzujtzibä' mij' dzajp,
mij' dzäjkpujtabyatzi saxapyä'
maa'räjk
uka' dyaj täjkäbya mij' nhkot-
zojk'omoram.
Tumä'millon tzujtzirambä'ru-
minh
wäkä' jambä'ä jujche kasäya-
jpa mij' uneram

Los Mokayas les preguntamos
a ustedes,
amos de la decadencia.
¿Una cuenta millonaria
será suficiente para devolverle
la alegría a nuestros muertos?
¿Con cuánto dinero alcanzará
para limpiar el alma de la
tristeza?

poyapajk oñdyujomo.
Mokayas'tam mij' nhkosijhta-
tymbatzi' mij' dzame',
mochirambä' uneis myuxajpa-
bände, jujche te' tuminh yat-
zyäyubä wakas'tinhajpa,
dä' nhkätpak te' Tzuan'.
Mokayas'tam mij' nhkämetztam-
batzi' mijtam',
yajkuyis' nhkyowina'ram.
¿mij' banku'omorambä'
tuminh'jin
mujspa'a yajk' wyrujatyamä
Tzusnabajkis'xasa'ajkuy?
¿Sonebä' mij' nduminh'jinhdam
maka'a nhkä'rejtame
wäkä' nimojktamä te' tzajp pus-
pä'ukam?

Juana Karen Peñate (Ch'ol)

¿Chukoch? / ¿Por qué?

Tantos poetas he escuchado
Entre las llamas de mi soledad
Que las notas de mi alma
No comprenden aún
Por qué la vida lucha
Encerrada en los fierros del uni-
verso.
Una mañana escucho
A un poeta carmelita
Les habla alegremente a los campe-
chanos:
“Mis mujeres tejen y cosen el hene-
quén”.
Otra mañana, otro poeta
Habla igualmente
Ahora es tabasqueño

Kabä xtayañob ubibil kcha'an
Tyi k'ak'al kbañelil,
Jiñi ir'ay kpusik'al
Maañik mi ch'amben isum
Chukoch jiñi bak'tyaläl
Letyojibil tyi joy ñup'ul
Jumpej; säk'an tsa kubi
Juntyikil ty'an ch'oyol bä tyi
Kampeche
Wen tyijikña mi pekan ipiä
lob
Kixiklelob mi ts'isob, mi jalob
chij,
Yambä sak'an, Yamba xty'an
Wäle juntyikil xtabaskeño,
Ya'ba' mi subel ty'an
Mi ch'al iyixiklel

Tyi ty'ojoljxbä ty'añ;
Ante el micrófono
Adorna a sus bellas mujeres
Con palabras floridas.
A la mañana siguiente
Escucho melancólica
A un poeta de Acteal
yutybal kpañumi!

Y exclama:
“El fin de mi mundo”
Tyi yambä säak'an
Ch'ijiyem tsa kubi
Xty'an ch'oyol bä tyi aktyal
Tsa'isubu.

Juana Karen Peñate (Ch'ol)

Presencias

No vinieron del frío ni de la lluvia
¡Sí del día en que nació el ombligo del mundo!
Fuertes nudos de pensamientos fértiles
hijos del tiempo, sangre de la tierra.
Cuerpos teñidos de existencia legítima,
caminan sobre carnavales de historias,
contemplan al sol en tardes de credos:
descendencias que ostentan victoria.
De vivencias multicolores se arropan
contra las ardientes voces del viento
que despiertan resonantes tormentas
al enramar letras sobre tumbas desiertas.
Viajeros legendarios,
grillos de la conciencia que despojan
del silencio un grito
y de la muerte un soplo de vida.
Presencias caminando por mil senderos,
entre las esporas translúcidas del sigilo;
buscan incansables el ápice del destierro,
es entonces cuando la ausencia no es olvido.
Hombres y mujeres de edad eterna
ofrendan sabidurías
desconocen el rigor del miedo.

Le' ayik to

Ma'ba talik ta sik mi ta ja'al
¡Ja' ta sk'aalel bin ora bejk'aj te xmuxuk'
balumilal!
Tulan chujk'etik yu'un ya yak' snopibal
xnich'antak xk'axel k'aal,
xch'ich'el lum k'inal.
Bak'etaletik bombil ta bats'il kuxlejalil,
xbeenik ta yajk'lal slo'il k'in yu'un k'axem
kuxlejal,
ya yilik k'aal ta tibiltik yu'un ch'uunelik:
ts'umbaletik te yak'ik ilel te tsalawe.
Bayal sbonil kuxlejaletik ya slapik
yu'un te xtililetnax sk'optak te ik'
te stij jajch'el yaw ja'aletik
k'alal ya yak'bey sk'ab te ts'ib
ta yajk'lal takin ch'enal.
Ch'uunel beeletik,
xchilul snopibal jolil te ya spojbey
jun awunel te slamlej k'inal,
jun sjujch'iyel kuxlejal te lajel.
Le' ayik mach'atik xbeenik ta bayal beetik,
ta yolilal sakil sit sbak'etal xch'ababet k'inal;
ma' xlujbik sleel te stiil nutsel,
ja' jich te maba ch'ayem ta o'ta-
niluk te maba ayinel.
Winiketk sok antsetik ma' xlaaj yawilalik,
ya sjapik p'ijilal
maba xyilik te yip xiwel.

Estos poemas nos remiten a las luchas de los pueblos indígenas, de las mujeres, del hacer creativo de las mujeres a través de sus letras. Nos hablan de la organización, de los territorios, de las luchas y liderazgos comunitarios. Del hacer en comunidad. La expropiación de la vida-territorio pondrá fin a la búsqueda del bien común.

La guerra, los destierros, los despojos y las violencias, afectan la vida emocional y espiritual; de esta manera, en la guerra no solo se muere por las balas, también por traumas conducentes a muertes físicas, autismos, mutismos y desconexión con la realidad. Las prácticas del colonialismo militar se acompañan con la colonización de las emociones: la producción del miedo, el trauma, son parte estratégica de la guerra; la militarización de la vida cotidiana saca a la gente de su territorio produciendo miedo y zozobra. La fragmentación de las comunidades hace parte de la estrategia de la guerra, las desvincula de sus lugares y de sus comunidades de referencia (Botero, 2015, p.27)

Desde el deseo: La poesía en voz de las mujeres indígenas

El cuerpo de las mujeres indígenas se les folkloriza, se les aísla. Se considera que las mujeres son costumbre, tradición. Se les asigna símbolos y valores desde una visión cultural que las considera responsables del aumento de la pobreza y natalidad, es decir las culpabiliza sobre lo que pasa en sus cuerpos. Sobre ellas se aplican políticas de control de la natalidad, se diseñan estrategias para la toma de decisión sobre sus cuerpos.

Pero por otro lado, se le considera enemiga y como actora política a la que se le puede violentar, asesinar y encarcelar. Las mujeres indígenas nos hemos transformado, no somos tradición ni costumbre. Si bien, las mujeres tenemos la responsabilidad histórica de la continuidad, pero es la comunidad la que da sentido a la organización cotidiana.

Una de las luchas que las mujeres han logrado en las últimas décadas es visibilizar sus historias como mujeres, como indígenas, como académicas, como investigadoras y como parte de los movimientos. En esa larga trayectoria organizativa las mujeres, a través de la escritura han logrado sistematizar sus procesos, y se han apropiado de la escritura para escribir sus pensamientos y sus ideas de mundo. En la década de los noventa, con varios talleres con mujeres indígenas en Chiapas en los que tuve oportunidad de participar, se mencionaba que las mujeres indígenas no tocaban el

tema de la sexualidad por considerarlo un tema tabú, en la que hablar del cuerpo o de las distintas sensaciones del cuerpo era y es parte de los temas prohibidos y casi siempre se considera que las mujeres indígenas no hablan de la sexualidad e incluso tampoco ha sido parte del interés de la academia como nos menciona un investigador que ha incursando en temas:

“...en México son escasos los trabajos que giran alrededor del tema de la sexualidad dentro de los grupos indígenas, en contraste con aquellos que se han dedicado al estudio de sus costumbres, tradiciones, formas de organización o modos de vida, ya sea en el presente o en el pasado.” (Bautista Rojas, 2018, p.100)

Emma Chirix, investigadora maya de Guatemala se adentra en uno de los aspectos de la sexualidad y da cuenta de cómo las mujeres mayas hablan y se apropian del tema sexual sin el tabú en el que se ha encajonado.

“...hablar sobre sexualidad entre mujeres, entre hombres, o en espacios mixtos —mujeres y hombres— provoca risa y nervios, lo cual denota que se suscita placer al tratar el tema. Lo que se ha podido observar es que algunas mujeres sienten placer al hablar sobre este tabú. En grupos de mucha confianza se aborda este tema en las pláticas, los chistes y bromas. Así, entre broma y broma van expresando sus sentimientos, sus emociones y sus experiencias. La broma se construye sobre aquello que se parece al falo o a la vulva. Algunas mujeres y jóvenes bromearon, expresando libertad y deleite, y dieron rienda suelta a su imaginación y al sentimiento de alegría.” (Chirix, 2009, p.151)

Estos poemas en tseltal, tsotsil, zoque y ch’ol, nos llevan por el camino del deseo, del cuidado del cuerpo, de la sexualidad primera. Estas letras nos hablan del erotismo en la construcción del amor *“El erotismo está íntimamente unido al placer y requiere de la seducción y el misterio; se finca en el discurrir lento del deseo que paulatinamente va encontrando su satisfacción, no necesariamente en la consumación genital”* (Hierro, 2004, p.76)

Adriana del Carmen López Santiz (tseltal)

Ámame

¡Ven, acércate! K’uxukonme ta awot’an
quiero tenderte mi sombra sobre la hierba ¡La’, nopts’ejan tell,
y apaciguar el calor que hormiguea tu piel ¡jk’an kaxintesat ta sba aketik

mientras meneas la jícara de tu pozol
después de la jornada.
¡Acércate!,
quiero regalarte el aroma de las flores
que perfuma mi verde esperanza
hasta que se refresque tu ch'ulel.
Sí, condúcete bajo la sombra mi
ancha fronda
y escucha las canciones a distancia,
Ámame entonces
ama mi cuerpo
ama mi rama
ama mis frutos
no permitas que alguien me hiera,
cuídame con tus ojos
cuídame con tu boca
cuídame con tus manos
¡ámame!.

jich ya jsamaltetebat te k'aal yuts'in anu-
jk'ulel
k'alal yakal ta yuk'ilajel amats' ta tsima
yu'un lajix awot'an ta at'el.
¡Nopts'ejan tel!,
ya kak'bat awich'bey lek yik' nichimetik
te xpoxteybon xyaxal jkuxinel
ja'to teme kux k'in al ya iy te ach'ulele.
La'me, le' xtalat ta yanil muk'ul kaxinal
ayawaiy stojol te namal k'ayojetik,
k'uxukmexa awayon-abi
k'uxukme ta awot'an te jbak'etal
k'uxukme ta awot'an te jk'ab
k'uxukme ta awot'an te jsit
maxa awak' yejch'entesonik,
kananteyawon sok asit
kananteyawon sok awe
kananteyawon sok ak'ab
¡k'uxukonme ta awot'an!.

Juana Karen Peñate (Ch'ol)

Mi cuerpo tu primicia Acha'añ bāk'tyal

Inmensa tierra,
mi cuerpo tu primicia
verde como tus hojas
firme como el tronco del roble
tiembla mi espíritu, me penetras.

Kolem lum
acha'añ kbāk'tyal
yāx-elañ che' bajche' ayopol
xu'k'ul añ che' bajche' ityomel
k'olok'
tsiltsilñaj kch'ujlel, ma' ch'ämoñ.

Mikeas Sánchez (Zoque)

Soy mujer

cada minúsculo átomo que me forma
y donde navegan mis dudas y
mis esperanzas
Todas las contradicciones son maravillosas
porque me pertenecen

Yomo'chä

tese ngotzäjkpatzi äj'nwyt
tum dumäbä' tzäki'tzäki tujkubä'jn
ngotzäjkpatzi äj' natzkutyam äj' ngipso-
kiu'tyam

Soy mujer y celebro cada arteria
donde aprisiono los secretos de mi es-
tirpe
y todas las palabras de los ore'pät* están
en mi boca
y toda la sabiduría de las ore'yomo** está
en mi saliva

Mumurambä kipsokiu'y
wurambäre' äjne'ankä'ram
Yomo'chä tese'ngotzäjkpatzi tumdumä-
bä äj'näbin'dzajy
Juwä' ijtyaju wänajubä äj' anukuis myu-
sokiutyam
tese' mumurämbä tzame ore'pänis'nye-
ram ijtyaju äj' aknakomo
tese' mumurämbä kokypsku'y ore'yo-
mo'isñyeram ijtyaju äj' tzujo'mo'

Enriqueta Lunez (Tsotsil)

Sahumo la tersura de tu cuerpo...

Sahumo la tersura de tu cuerpo
ilumino tu próximo destino
sacio tu ser de notas interminables
te derramo fermentos exquisitos.
Susurro sortilegios sin que me escuches
acaricio con los pies el origen inaudito
manso y benévolo eres
al otorgarme el último aliento desvestido.

T a jm ui'm tas ta pom lia be'ktal ta kopale...

Ta jmui'mtas ta pom lia be'ktal ta
kopale taj jsaku'mtas li xtal a be'e
ta jnojesot ta ts'ibetik k'ejimol
ta jmaltat ta xmuet paju'mtaubil
pox. Ta k'un chkal li k'usi mu xa
jna'yo' mu xa va'ie
ta jaxulan ta kok li k'usi muk'bu
na'bile k'anbilot xapas aba' k'alal
cha vak'bon li jamal slajebal a vik'e.

Poesía-cuerpo-territorio-comunidad

Un elemento central que da continuidad a la sabiduría de los pueblos es que las mujeres indígenas reviven y recrean los conocimientos de sus abuelas. Plasman en sus poemas temas de la cultura, de la vida, de la cosmovisión. Son un reflejo de la continuidad de los saberes comunitarios: renovación, oración y tierra.

La cosmovisión y filosofía de los pueblos indígenas se manifiestan en su simbología lingüística, en una manera de ver el mundo, de practicar las relaciones humanas, de concebir la relación del hombre con la naturaleza que, penetrada por un profundo misticismo y religiosidad, involucra todas las ins-

tituciones de las sociedades indígenas: la familia, las ceremonias religiosas, el gobierno y las relaciones productivas. (Nahmad y Carrasco, 2008).

En estos textos dan voz a sus madres y abuelas, nos narran los conocimientos transmitidos. Adriana López, coloca al huipil como centro de la voz, nos evoca la manera en que se realiza el huipil y los significados de este. El traje, que a su vez es un símbolo poderoso para las mujeres mayas, también ha sido motivo de racismo. ¿Qué sentido político tiene los huipiles de las mujeres indígenas en Chiapas? El huipil es hoy fuente de sustento para las mujeres indígenas, fuente de inspiración y de reflexión.

Adriana del Carmen López Santiz (tseltal)

Huipil

Fue un sueño.
Y entonces con todos los colores
el mundo se renovó en mis manos,
con una trama pude brocar prodigios
entre necias grecas
que dibujan hoy mi nombre
distinto al de todos los días.
Con hileras de recuerdos
pinté la vida en el telar de la luna,
bordé los colores del sueño
y floreció mi huipil entre mis dedos.
Los hay de gala,
ajuar de santas y vírgenes,
y para el mercado de los domingos.
Manto ritual,
corazón de artesana,
piel inmortal de la memoria.

Jalbil Pak

Leknax wayichinon.
Ja' jich sok spisil te boniletike
x-ach'ub ta jk'ab te balumilale,
oranax la stak' jal te batsil pak'
ta yolil snaul xch'ajlel te bayal sok sba
te yotik into ya spasbey slok'onbail jbiil
te ya sjeluley sba ta jujun k'aal.
Sok cholochol sna'jibal ot'anil
la jch'al te kuxlejalil ta sjalbil u,
la jsts'isbey te chaoxchajp sbonil wayi-
chil
jich wotj' te jalbil pak' ta yo-
lilal sbik'tal jk'ab.
Ay me ya xtuun ta k'in,
ay me sk'u'in te abatetik sok jalame'ti-
ketik,
sok ay me te ya xtuun ta rominko
k'alal xbootik ta ch'iwich.
Ch'ul pak',
Yot'an jal pak'
Snujuk'ulel nopjibal te xku-
xin ta sbajtel k'inal.

Otro de los temas siempre presentes en la memoria de los pueblos y de las mujeres son las oraciones de ofrenda por la siembra. Rituales antiguos, palabras ceremoniosas de agradecimiento. Mikeas Sánchez nos recuerda

el papel de las oraciones para la continuidad de la memoria a través de las generaciones.

Mikeas Sánchez (Zoque)

La oración del sembrador reza

“Kujkiki’

esta es la palabra que me enseñaron
los que caminaron la tierra antes de mí
Kujkiki’

será la palabra que dejaré a mis hijos
el día de mi muerte.

Porque no excederé mi paso por la
tierra

ni abusaré del placer ni del dolor

Con una mano brindo mi ternura
con la otra recibo el calor del sol”.

Dzundyis kyonuksku’y numba

“Kujkiki’

yäre’ te’ tzame isandziyajubätzi
oyubäis nwyjtyae’ windy yä’ Nasakobajk’
Kujkiki’

yäre’ te’ tzame makabä’ dzajkayae’ äj’
uneram yajukamäjtz’

Jin’ ma’ dzojqpä’i yä Nasakobajkäjzi
jin’ ma’ jowyajpäi jin’ ma’ dochäjkia’ äj’
däwäram

Tumäbä äj’ ngäjin sutyajpatzi äj’ däwä’
eyabäjin mbäjkindchäghatzi Jama’is
ñujtzkä”

Un tema más que las poetisas abordan es sobre los seres y los dioses, presentes en la cosmovisión indígena. En este caso Juana Karen Peñate, Ch’ol de Tumbala hace referencia al rayo, como un Dios, asociado al agua y a la fertilidad.

Juana Karen Peñate (Ch’ol)

Chajk

Invoco tu fuerza, chajk

soy el ímpetu de tu relámpago,
desgarra de mí lo imposible.

Descíframe.

Interrógame con el soplo del viento,

Yo no soy,

el cielo sin horas,

busco en mis sueños,

el nacimiento de mi palabra.

Chajk

Mi k’ajtyiñ ap’ätyälel, chajk

joñoñ ik’äk’aloñ axuchajk,
lok’sabeñon jiñi machbä tyajbilik.

ña’tyañonku.

k’aty’beñonku yik’oty iwujtyaj jiñi ik’,
mach joñoñik,

jiñi panchañ machbä añik ityamlel,

woli ksäklan tyi’ wäyel,

iyilo’ pañumil kty’añ.

Enriqueta Lunez (Tsotsil)

Carguero

Soy la danza,
soy el arpa llorando.
Soy el canto,
soy el incienso derramado en un altar
con olor a santos.
Soy el rezo,
soy la vela privilegiada en este templo,
soy la minúscula parte desconocida por
el tiempo.

Jpas Abtel

J-ak'otun,
j-ok'el vobun.
jk'ejimolun,
pom k'iilun xmuet yik' ta xchotleb jtotiketik.
k'opun,
k'ambil kantilaun li' ta yut ch'ul na,
uni jutebun mu'yuk ojtkinbilun ta ora
k'ak'al.

En esta selección de poemas, las poetisas nos transportan a las redes de la vida y lo que le da sentido a la vida comunitaria. Los trajes, los rituales y ceremonias, los seres de otros tiempos, el sistema de cargos, todo ello han permitido la permanencia de los pueblos. Y son las mujeres indígenas quienes continúan con este legado.

Conclusiones

La poesía, retomando las reflexiones de Silvia Rivera Cusicanqui es un hacer creativo, un gesto de producción y no de reproducción (2019) que se alimenta de distintas fuentes: de la comunidad, de las experiencias personales, de los cuidados personales, del disfrute de la vida y es a través de la poesía que las mujeres nos comparte parte de su visión de mundo. Hacen una lectura de su comunidad sin mediaciones, no hay quien las traduzca, porque son ellas las mismas traductoras de sus creaciones, en este sentido rompen con los esquemas de pensamiento de la intermediación y de la ventriloquia de quienes necesitan las interpreten.

Vale la pena reflexionar, además, en cómo nos interpela el contexto actual de despojo de los territorios a los pueblos indígenas, donde se exacerbaba las condiciones de pobreza y se libran nuevas batallas por la defensa del aire, del agua y de la tierra; la neocolonización de las mineras, la construcción de autopistas e hidroeléctricas, la imposición de centros de turismo, proyectos de extracción del petróleo en territorios indígenas aunado

al fraccionamiento “hormiga” de los territorios indígenas, podemos ver comunidades que han sido divididas rompiendo con ello la posibilidad de luchar por lo común; la migración masculina ha redefinido las relaciones de género, lo que trajo consigo que las mujeres indígenas reorganicen su vida alrededor de su familia extensa, en unos casos o en otros, establecer estrategias de sobrevivencia en la ciudad.

Ante esta realidad, la poesía no puede permanecer ajena, porque irremediablemente toca todo lo que ha dado sentido a la comunidad. Ante ello, pensar y escribir en la lengua es un acto de resistencia política ante el racismo, la desorganización y la imposición a la que quieren someter a los pueblos.

Un hecho constante que se reproduce y en donde las injusticias y la violencia tienen su asidero es en el racismo como práctica cotidiana que se refleja en las miradas estigmatizadoras hacia las mujeres y hombres indígenas. ¿A quién favorece la existencia del racismo y el machismo en las comunidades, cuáles son las estrategias que no solo pueblos indígenas ni las mujeres hacen para visibilizar esos hilos de opresión? Son algunas de las preguntas que aun debemos respondernos a la luz de nuestro hacer creativo.

En el uso del arte como símbolo de resistencia, podemos mencionar otra de las luchas, de manera tangencial, que se ha mantenido a través de los años y que son referentes de transformación y de resistencia, es la lucha zapatista, donde las artes son mecanismos de inclusión, sensibilización y de organización. En el encuentro de las mujeres zapatistas con las mujeres del mundo en el 2018, la poesía, el teatro, la danza, la música, los videos fueron las estrategias para tejer redes entre organizaciones y sobre todo para poderse articular entre mujeres. Durante el largo proceso de organización del zapatismo, lo lúdico ha sido central para crear comunidad, visto a través de la inclusión de distintos actores y pensamientos, donde la palabra, la colectividad forma parte de la agenda política de resistencia.

Los pueblos mayas nos hablan de un nosotros colectivo, somos en tanto formamos parte de una colectividad, ese nosotros se concreta en el cuidado del territorio, en los rituales, en el cultivo, en las fiestas, es decir en lo que da sentido a la comunidad. Qué es lo urgente en este escenario, sino, la respuesta colectiva, el fortalecimiento interno a través del arte, que es lo que nos hace común y sentido, y las mujeres indígenas han encontrado en el arte las fuentes de pensamiento para resistir y transformar sus realidades cotidianas. Las letras y voz de las mujeres poetisas nos dan luz para pensar-

nos entre nosotras y pensar en la necesidad de articularnos como mujeres, como pueblos, como creadoras, un espacio para pensarnos en la escritura, para imaginar mundos posibles.

Bibliografía

- Bautista E. (2018). “Reflexiones acerca de la diversidad sexual entre jóvenes indígenas en México”. *Revista de Estudios Sociales* 63: 100-109. Disponible en <https://dx.doi.org/10.7440/res63.2018.08> Consultado el 10 de julio de 2019. Disponible en <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res63.2018.08>
- Botero P. (2015) *Resistencias. Relatos del sentipensamiento que caminan la palabra*, Manizales: Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales, 2015, 362 p.
- Chi R., Jorge E. Horbath Corredor, Ma. Amalia Gracia Birgit Schmook (2019) *Discriminación de jóvenes indígenas vendedores ambulantes en espacios públicos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México*. El Colegio de San Luis • Nueva época • año IX, número 18 • enero a abril de 2019 • El Colegio de San Luis ISSN-E: 2007-8846 • Chirix, E. (2009) *Desacatos*, núm. 30, mayo-agosto 2009, pp. 149-160.
- González, P. (1965) *La democracia en México*, México: Ediciones Era.
- Gutiérrez, M. de J. (2014) *Identidad, racismo y familia en San Cristóbal de Las Casas*. 1a.edición. San Cristóbal de Las Casas; México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, CESMECA.
- Hierro, G. (2004) “Las mujeres y la soledad” en *Envejecer con Dignidad* Compilación de artículos de Las Reinas Grupo Feminista de Estudios del Proceso de Envejecer de las Mujeres, Gobierno del Estado de Nuevo León Instituto Estatal de las Mujeres Marzo de 2004. P. 65-72. Consultado el 10 de julio de 2019. Disponible en http://www.nl.gob.mx/sites/default/files/envejecer_con_dignidad-planchas.pdf#page=73
- López, A. (2018) *Documentos Lingüísticos y Literarios N° 37* Consultado el 10 de julio de 2019. Publicación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Disponible en www.revistadll.cl
- Nahmad S. y Tania Carrasco (2008) *Perfiles nacional de México*. Consultado el 10 de julio de 2019. Disponible en https://salomonnahmad.files.wordpress.com/2012/02/02-perfil_nacional_es1.pdf

- Ramiro, M. (2009) Pertinencia y nuevos roles de la educación superior en América Latina. TEMAS no. 57: 16-25, enero-marzo de 2009. Consultado el 10 de julio de 2019. Disponible en http://www.temas.cult.cu/sites/default/files/articulos_academicos_en_pdf/Descargar%C3%ADculo%20en_287.pdf
- Rivera S. (2019) “Sobre la comunidad de afinidad y otras reflexiones para hacernos y pensarnos en un mundo otro Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui por Huáscar Salazar Lohman” En *Producir lo común* Entramados comunitarios y luchas por la vida El Apantle. Madrid: Edición Traficantes de Sueños. P. 183-203
- Viezzer M. (1978) *Si me permiten hablar...: testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Comprender la envidia entre los Ch'oles de Chiapas como experiencia epistemológica

Rosalva Pérez Vázquez¹

Introducción

La población Ch'ol del estado de Chiapas se encuentra asentada en lo que se considera la región Tseltal-Ch'ol Tulija, que comprende los municipios de Sabanilla, Tila, Palenque, Salto de Agua y Tumbalá. Para el caso que ocupa este documento se enfoca en algunas comunidades del municipio de Tila.

El tema de la envidia presenta distintas aristas entre los trabajos etnográficos que se han realizado en el contexto chiapaneco, particularmente en la región Altos y Zoque. Al igual que Tsotsiles de los Altos de Chiapas, los Ch'oles consideran que la envidia está presente en los diferentes ámbitos de su vida, por ejemplo en la agricultura durante la cosecha de maíz y frijol, y también en el matrimonio (antes o después de realizar el compromiso y los preparativos para realizar la unión de los novios); cuando una persona no acude a la fiesta que por lo regular tarda de tres a cuatro días, se le envía una porción de comida para que sea testigo de tal acontecimiento, pero en caso de que esto se olvide, puede traer consecuencias severas. El omitido no solo pasa por alto el matrimonio, sino que hace todo lo posible por dañar a los contrayentes y más tarde a sus hijos. También cuando un hombre o una mujer divorciado (a) se casa de nuevo pone en peligro su vida, ya que los interesados en que no se case pueden recurrir a la brujería por venganza o por envidia, y la segunda esposa o esposo quedan sujetos a los insultos o rechazos de los cónyuges anteriores al encontrarse en una fiesta donde se ha bebido demasiado aguardiente. (Guiteras-Holmes, 1961)

Entre los estudios del tema, está el realizado en Tzintzuntzan, Michoacán en donde se trata de mantener la igualdad o el equilibrio económico a través de la distribución tradicional de las cosas buenas o malas, por tal razón cuando una persona mejora su condición de vida, esta se hace notar con rapidez y probablemente despierte la envidia entre los demás. Ante eso, las personas tratan de ocultar las cosas que sospechan o que saben que van

1 Profesora de tiempo de la Universidad Intercultural de Chiapas. Correo: rpez@unich.edu.mx

a despertar la envidia de otros. Algunos tzintzuntzeños tratan de simular la pobreza para no ser envidiados; por ejemplo, algunas viviendas que tienen ventanas que dan a la calle por lo regular las mantienen cerradas, para que las personas no se den cuenta de las cosas que están dentro y las deseen. Por otra parte, las mujeres utilizan el rebozo para cargar a sus hijos pero también lo utilizan para ocultar las cosas que una persona puede ir cargando por la calle *“cualquier cosa que lleve una persona se oculta mejor así de los ojos indiscretos que a la vista del objeto se pueden llenar de envidia”* (Foster, 1972, p.153).

Otra explicación de la envidia considera que es primordial el contacto cara a cara, es decir la vigilancia mutua entre vecinos como lo que ocurre entre los Zoques de Rayón, Chiapas, quienes aceptan que la envidia es ampliamente difundida y la brujería es considerada como consecuencia de esta. *“La practica de la brujería y la religiosa son alternativas siempre presentes para la mayoría o para todos los individuos de la comunidad [...] las formas rituales usadas en la vida religiosa cotidiana son también instrumentos utilizados por los brujos.”* (Thomas:1974)

Si bien se considera que la envidia se manifiesta a través de la brujería, los Zoques creen que los actos religiosos son una alternativa para evitarla, por ejemplo, el uso de los símbolos de culto cristiano (imágenes, cruces, velas, agua bendita) son poderes que pueden ser empleados contra la brujería. Situación parecida ocurre entre los pinoltecos de Chiapas, quienes creen que un brujo puede enviar enfermedades por envidia.

“Ser dueño de algunas cosas en cantidad excesiva trae como consecuencia que el ak’chamel introduzca en el cuerpo algo semejante al objeto de su envidia: dinero, puercos, caballos, etc. Cualquier substancia que el cuerpo expulse durante una situación de conflicto, aunque no sea identificable, puede hacer sospechar que es señal de brujería.” (Hermitte, 1992)

De la misma manera en Oxchuc la creencia en la brujería es muy extendida, casi todos los casos de enfermedad, accidentes, muertes de personas o animales son atribuidos a los brujos; los motivos por las cuales un brujo podría enviar una enfermedad a alguien eran diversos, por ejemplo chismear en el vecindario, ser egoísta, querer sobresalir sobre los otros miembros de la comunidad sobre todo a través de los bienes materiales. Por ello, los Oxchuqueros tratan de no incurrir en actos que puedan despertar envidias de otras personas para no ser víctimas de los brujos, y así no padecer alguna enfermedad (Villa Rojas, 1990).

Otros estudios refieren que la envidia se presenta en casos de litigios por tierras, en ese sentido, la envidia es entendida como un sentimiento derivado de la ambición de bienes materiales que otra persona posee; este sentimiento de acuerdo con la población local, en algunas ocasiones provoca problemas de distinta naturaleza. Por ejemplo, en Yolonhuitz es aceptado que la envidia puede manifestarse en padecimientos lanzados mediante brujería practicada por los ak'chameletik (Contreras: 1998). Se puede decir que los habitantes de la comunidad atribuyen que el Ilvajinel (mal arrojado por envidia) es provocada por la envidia.

Entre los trabajos relacionados con los Ch'oles está el que refiere a los casos de vergüenza en una comunidad llamada Rio Grande, municipio de Tila, la autora hace referencia a la enfermedad de la vergüenza como una manifestación de la envidia (Imbertson, 2002). Por su parte, las envidias se explican a partir de la competencia por recursos escasos y codiciados, como el prestigio, el trabajo, el matrimonio, los cargos públicos y religiosos. Un aspecto a considerar para explicar la envidia entre los Ch'oles de Tila, es la desigualdad derivada de la posición diferenciada que ocupan las personas dentro de esta sociedad, cuya organización parte de la estratificación basada en el sexo, la edad, los recursos económicos y la posición social. Sin embargo, no se puede dejar a un lado las dinámicas propias de las localidades, estas están en espacios cotidianos de convivencia diaria por lo que no resulta difícil observar la dificultad para acceder a recursos económicos que permitan sobrevivir, reproducirse. y también adquirir objetos de prestigio.

Para analizar la envidia, se retoma la noción de campo, misma que permite abordarla como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones, en donde cada individuo o institución está determinado por la posición que ocupa en la estructura social de acuerdo con el monto y tipos de capital (económico, cultural y simbólico) o poder que posee. El valor del capital estará dado por la legitimidad de la que goce en cada campo en particular. (Bourdieu, 1995)

Los que participan en determinada lucha por determinado capital, reproducen el juego, contribuyen a producir la creencia del valor de lo que está en juego en determinado campo. Los jugadores compiten por un triunfo, conocen las reglas del juego, y su participación en este tiene para ellos un sentido; sin embargo, no todos compiten de la misma manera ya que sus capitales son distintos, cada uno se moverá dependiendo del monto y tipo de capitales que posea. En ese sentido, la noción de capital alude a que “son

poderes que definen las probabilidades de obtener un beneficio en un campo determinado (de hecho, a cada campo o subcampo le corresponde una especie particular de capital, vigente como poder y como lo que está en juego en ese campo)”(Bourdieu:1990;136).

Por otro lado, el habitus se entiende como la interiorización que los sujetos hacen del lugar que ocupan en determinado campo, y la interiorización de esta posición como el proceso mediante el cual se crean las aspiraciones y la aceptación de lo que cada quien pueda tener y apropiarse.

Uno de los problemas más frecuentes en Chiapas es la tenencia de la tierra, las comunidades Ch’oles no son la excepción. Las luchas que se dan en torno a un capital, en este caso el acceso y el control de la tierra, se puede notar claramente en las disputas que se dan entre padres, hijos o hermanos. Si alguno sale perjudicado en sus intereses puede decir que es envidiado por los otros. En ese sentido, la competencia gira en torno a un bien común, es decir se comparten los valores, compiten por algo que tiene valor económico y/o simbólico para quienes habitan la misma comunidad.

Considerando los planteamientos de Pierre Bourdieu, Gouy-Gilbert considera que:

“La envidia es una relación dinámica que se instaura gracias a un juego de diferencias que constituyen la base misma de la vida en sociedad [...], que la envidia percibida tanto en su sentido más inmediato -envidia de lo que el otro tiene o de lo que es- como en la forma de colmar las diferencias ha estado siempre en el corazón de los intercambios” (Gouy-Gilbert: 1995; p. 30).

Las manifestaciones de la envidia y los comportamientos que induce se hacen notar más pronto de lo que parece, cuando una persona obtiene un bien material o una posición social que otros no tienen, se notan comportamientos particulares en quien lo posee y en quien no lo posee, como la vigilancia mutua o la atención se podría decir que es el indicador de la envidia, pero revela al mismo tiempo la conducta del envidioso y del envidiado; ocultar las cosas evita la envidia, se trata de no llamar la atención y de no crear tentación, ya que si el otro desea lo que este tiene, el segundo corre el riesgo de entrar en concurrencia, desestabilizarlo y hacerle perder su bien o posición.

“La vigilancia mutua demuestra que existe una competencia en un sistema en donde los mismos valores se comparten. El envidioso y el envidiado, que pueden ser alternativamente uno u otro, determinan así un conjunto de relaciones que llevan a un mismo campo en relación con el cual se definen.” (Gouy-Gilbert, 1995, p. 35)

En ese sentido, la envidia se presenta como una forma que impide el trabajo solidario, la adquisición de nuevos objetos (casa, coche, animales, vestimenta, entre otros) es signo de beneficio de una persona o familia, ello implica un cambio en la dinámica social tanto para el individuo porque adquiere distinción lo que equivale a cierto valor en la comunidad por lo que se vuelve objeto de envidia. Se obtiene prestigio e impulsa una dinámica social en dos tiempos: permite a un individuo distinguirse y esta distinción, implica cierto valor para la comunidad y se vuelve objeto de envidia. Envidiosos y envidiados forman un mismo grupo en donde comparten los mismos valores, se encuentran todos en la intersección del adentro (pueblo) y del afuera (la sociedad nacional). “*La envidia corresponde al desarrollo de una lógica de distinción, con sus reglas y sus límites.*” (Gouy-Gilbert: 1995,40)

Entre los Ch’oles la introducción de los nuevos objetos ha acentuado más la competencia en diferentes ámbitos, un ejemplo de ello se da entre los hombres y las mujeres jóvenes quienes tratan de llamar la atención con la moda en el arreglo personal, la competencia en este caso es para obtener pareja que pueda culminar en el matrimonio. Para ello se valen de objetos que son limitados y codiciados, ya que no todos tienen acceso a ellos como la vestimenta a la moda, el maquillaje, etc. Cabe agregar que en las comunidades Ch’oles son distinguidas las personas que cuentan con los medios económicos y que pueden tener acceso a aparatos electrónicos como grabadoras, televisores, servicios de televisión de paga, etc. De igual manera pueden tener coches y camionetas que en ocasiones se destinan al transporte público. Entre la población Ch’ol, la envidia y sus consecuencias se encuentra en:

A. La mala suerte: Generalmente es atribuida a la envidia que es causada por alguna persona que desea lo que es o lo que posee otro. Por ejemplo algunos jóvenes se quejan de que les va mal en la escuela (malas calificaciones) porque hay personas que los envidian, esto generalmente se piensa cuando a alguien se le cae el cabello o le duele la cabeza; esto quiere decir que alguien le está haciendo daño para que le vaya mal en la escuela. Otros creen que la caída del cabello es signo de debilidad. Otra creencia asociada a la envidia es la aparición de la “mala mujer”, generalmente este personaje aparece también asociado a las supersticiones, por ejemplo algunos creen que cuando un hombre encuentra a la mala mujer es porque le es infiel a su pareja, la gente generalmente se da

cuenta de esto cuando el hombre se enferma de algo que no se sabe qué lo provoca hasta que confiesa su culpabilidad. Aunque también algunas personas que creen que la mala mujer puede ser enviada para hacer algún daño a la pareja por envidia provocando la mala suerte, afectando así el trabajo del hombre, en la milpa o el cafetal; por lo regular este personaje se presenta cuando el hombre anda solo en el camino o por la noche.

B. Mala cosecha: En la agricultura que practican los Ch'oles existen distintas actividades que realizan tanto hombres como mujeres (dependiendo de la composición doméstica). Si durante la cosecha se obtiene un bajo rendimiento del producto sembrado entonces se recurre a culpar a las personas con quienes tienen alguna dificultad o que hayan tenido conflictos de diversa índole, generalmente se les llama envidiosos porque desean lo que tiene el otro. Aunque también hay personas que le atribuyen a los fenómenos meteorológicos la causa de la mala cosecha, por ejemplo las sequías que ha habido en años recientes. Sin embargo, prevalece la creencia en seres sobrenaturales que causan daño a la población y por lo que se le tiene que tener contento con algo, aunque también se cree que cuando una persona toma algo que no le corresponde por ejemplo cuando encuentra algo de valor en la milpa, esto puede generar mala cosecha o bajo rendimiento en la misma. Se cree que existe un ser sobrenatural que hace destrozos en la milpa, conocido como el sombrerón, mismo que se aparece cuando alguien se ha apropiado de algo que no le pertenece. Algunas personas que temen a la envidia de los otros, recurren a realizar ritos y oraciones en la milpa. Para ello suelen recurrir a los rezadores para que los acompañe en la siembra, al mismo tiempo se invita a los amigos más cercanos, se ofrenda aguardiente y pollo a la tierra, a la vez, se prepara comida para convivir con la familia y amigos. Este mismo ritual se repite al momento de la primera cosecha de maíz, se prepara atole y elotes asados o hervidos, en caso de que no se prepare comida, se reparte la primera cosecha entre los amigos más cercanos para evitar las envidias.

C. Las enfermedades: Entre los Ch'oles se cree que las enfermedades pueden ser provocadas por envidias de las personas, los curanderos creen que por las noches el ch'ujlel (espíritu) de una persona viaja y se puede encontrar con espíritus malos que le pueden provocar enfermedades de diversa índole. Cuando una persona habla mal de otra, el ch'ujlel lo siente y lo manifiesta inmediatamente al otro día con algún

malestar en el cuerpo de la persona envidiada. Las enfermedades más comunes que se padecen por la envidia son: la falta de apetito, la vergüenza, el pochitoque, fiebre, entre otras.

El juego de la envidia y su estrategias de prevención como conocimiento heredado

Para contrarrestar o evitar la envidia, se suele recurrir al uso de ciertos amuletos, prueba de ello es que algunos jóvenes utilizan diferentes objetos para así atraer la buena suerte, el uso de monedas dentro de los tenis o de los zapatos es una de las formas de tener suerte en las diferentes actividades que desempeña los jóvenes, ya que algunos piensan que existen personas envidiosas que traen mala suerte, por ejemplo, cuando se juega un partido de básquetbol y alguien llega a pararse cerca de la cancha donde se lleva a cabo el partido, o si está vestido de una o de otra manera, este puede provocar que el equipo juegue mal o que pierda el partido. Algunos jóvenes creen que el uso de cierto perfume atrae y llama la atención de las mujeres, sobre todo la loción llamada Siete machos. Esta loción puede en algunas ocasiones ocasionar conflictos en los matrimonios si se hace mal uso de ella, porque puede provocar infidelidad por parte del hombre, ya que se cree que tiene poderes de atracción de una mujer hacia un hombre, “se pierde la razón”.

Entre los Ch'oles prevalecen ciertas creencias respecto a la envidia, por ejemplo en el hogar se puede saber rápidamente si uno es envidiado cuando los alimentos se llenan de hormigas llamadas “lajk” en la lengua Ch'ol, en español son conocidas como hormiga negra. Estas hormigas llegan de repente a la casa y se llevan alimentos que estén en proceso de descomposición o tirados en el suelo, la explicación obedece a que la gente está hablando mal o que les tienen envidia por alguna cosa que los demás no poseen. Para evitar las envidias, los Ch'oles realizan ciertas prácticas para no ser víctimas de estas en sus hogares y en sus diferentes actividades. Es frecuente encontrar en las puertas de los hogares un manojo de ajo o la persona envidiada lo porta como collar, para evitar envidias de la gente por las cosas que se tiene en la casa. Entre los católicos imágenes de algún santo para que los proteja, al mismo tiempo se encienden veladoras y se dejan manojos de albahaca para atraer la buena suerte.

Cuando una persona construye su casa, es importante que haga partícipe de esto a sus vecinos y amigos para que no sufra envidias. Aquellas personas católicas, invitan al curandero o a alguna rezadora para que haga oraciones para evitar las habladurías y los malos deseos de la gente por la construcción de la casa. Al mismo tiempo, se ofrece a la tierra una ofrenda en especie (pollos, aguardiente, sal) para que esté contenta con la construcción de la casa. Los protestantes también invitan a sus amigos y vecinos cercanos a una comida con el mismo fin; sin embargo, no realizan ofrendas a la tierra sino que preparan una comida a fin de evitar las envidias, piden ayuda a algún miembro de la iglesia para realizar el culto de acción de gracias, mismo que se realiza con algunos miembros de la iglesia a la que pertenezcan.

Por su parte, las mujeres que tienen hijos recién nacidos consideran que estos son susceptibles a la mirada de la gente, sobre todo cuando se sabe que un “hijo bonito” puede ser motivo de envidia. Ante esto los bebés llevan pulseras y collares en color rojo y negro para evitar el “mal de ojo”, algunas madres creen que el bebé aprenderá a caminar más pronto si se le deja en el tobillo un hilo de color rojo, al mismo tiempo evitará el mal de ojo provocado por mujeres embarazadas, que se dice tienen “la mirada caliente” por lo que provocan que el niño llore por las noches. El remedio es pasar un huevo por el cuerpo del recién nacido y bañarlo con hierbas (poleo, hierbabuena, ruda, saúco); aquellas mujeres que pueden comprar ámbar lo hacen, ya que consideran que ese mal es muy peligroso y en algunas ocasiones puede ser mortal.

Si bien es cierto que la envidia está presente en diferentes ámbitos de la vida de los Ch’oles, se hará énfasis en el ámbito del matrimonio, la explicación que se plantea es la competencia por los intereses comunes entre los Ch’oles.

Manifestaciones de la envidia en el matrimonio

El matrimonio para los Ch’oles es un paso muy importante, sobre todo para los jóvenes, no solo porque se llega a ser un adulto con responsabilidades, sino que también se llega a un status en el que se es reconocido por el resto de la comunidad, que conlleva responsabilidades y obligaciones. El matrimonio se puede dar con personas de la comunidad (endogamia) y con personas de otros lugares (exogamia). La mayoría de los jóvenes contraen

matrimonio con personas de la comunidad, de acuerdo a algunas explicaciones que da la población, es que prefieren casarse con personas que conozcan de toda la vida y no con personas extrañas que traen diferentes costumbres, aunque algunos jóvenes creen que es mejor casarse con alguien que sea de otro lugar para que se inicie una buena relación, en donde ambos comenzarán a conocerse. Algunas mujeres jóvenes que están acostumbradas a salir de paseo a otros lugares manifiestan su interés en vivir fuera de la comunidad para así evitar los chismes y envidias de las personas.

Cuentan los ancianos que anteriormente el matrimonio ñujpuñel de dos jóvenes Ch'oles era un gran acontecimiento, ya que involucraba a todos los habitantes de la comunidad. La mayoría de los padres de familia recuerda que se organizaban grandes fiestas para celebrar la unión de una familia con otra. Además eran los padres quienes elegían a la novia y futura nuera, para ello se tomaba en cuenta a la familia, si es que era trabajadora, respetuosa, y también que la novia fuera bonita. Anteriormente se apartaba a una novia desde que era niña (10 años), se le veía su comportamiento conforme iba creciendo.

La novia se apartaba desde que era niña, para que así al cumplir 15 años de edad estuviera comprometida para casarse con el joven, no había enamoramiento ni noviazgo ya que solo existía el compromiso verbal con los padres de los jóvenes y lo que importaba era el cumplimiento de la palabra de los padres. Se le tenía respeto a los mayores, además, se valoraba a la mujer ya que entre menos se le viera andar sola era mejor; una mujer que no salía de su casa más que para hacer algo importante era considerada buena ante los ojos de los pobladores. No se le permitía utilizar vestimenta que no fuera adecuada para una mujer soltera, aunque muchas utilizaban nagua (traje tradicional de los Ch'oles), comenzaban a utilizarse prendas de fábrica. Por eso en el momento en que los padres del novio hacían el apartado para el matrimonio se les pedía a los familiares de la futura esposa que la cuidaran en todo momento, ante esto los padres de la novia no le permitían salir sola, solía ir con la compañía de sus hermanos.

La petición de la novia llevaba tiempo, entre uno a dos años aproximadamente, ya que el novio tenía que hacer méritos para ganarse a los futuros suegros. Pero lo importante era el respeto que se les tenía a los padres de la novia, ya que el primer acercamiento a la casa era algo bochornoso porque el novio y sus padres eran rechazados. En la primera visita se llevaba aguardiente, pollos, maíz, frijol y otro tipo de víveres, el padre aceptaba

los regalos pero no consentía el noviazgo, y les decía a los visitantes que él podía seguir manteniendo a su hija, sin embargo, los visitantes insistían en que la novia era la adecuada para el joven. Así que se tenían que hacer otras visitas más para que el padre aceptara la relación. Una vez que esto se conseguía el novio podía visitar a ciertas horas del día y dos veces a la semana a la novia, pero estas visitas siempre se hacían con regalos para la familia. Una vez que los padres de la joven aceptaban la petición, se hacía el compromiso, que tenía un plazo de uno a dos años y al cumplirse el tiempo estimado se formalizaba la relación y se concertaba la fecha del matrimonio, en este lapso de tiempo se ponía a prueba al novio haciéndolo trabajar de vez en cuando en la milpa de los futuros suegros, ayudaba en la siembra, cargaba leña de vez en cuando, ayudaba en cualquier trabajo que el futuro suegro le pedía. Cuando la relación se formalizaba se le pedía al novio que comprara el ajuar de la novia, se utilizaba la nagua (falda negra larga con un listón alrededor de la cadera, y una blusa en color blanco con un bordado de distintos colores alrededor del cuello) mismo que se compraba en pueblos como Yajalón o Salto de Agua.

Por otra parte, a la joven novia se le guardaba con recelo para el día de la boda, no se le permitía salir a altas horas de la noche ya que se cuidaba la reputación de la joven y de la familia. Si una joven era vista platicando con otro hombre que no fuera el novio, se le comenzaba a criticar severamente, el chisme se hacía presente entre los habitantes de la comunidad. El día en que se celebraba el matrimonio tradicional, se sacrificaban para la comida animales domésticos como puercos y guajolotes, la bebida era principalmente agua de caña, misma que preparaban los parientes cercanos de los novios. Todos los habitantes de la comunidad eran invitados, se traían grupos musicales de otros municipios, el matrimonio era un gran acontecimiento, ya que la fiesta tardaba dos o tres días y la novia se entregaba hasta el segundo día de fiesta.

Con el paso del tiempo, en las comunidades Ch`oles fue cambiando la forma de matrimonio. Durante los últimos años, la mayoría de los novios han optado por “la huida”, mismo que viene a culminar con la unión libre aunque esto a veces ocasiona demandas entre los padres de la joven y los padres del novio y no sea una decisión aceptada sobre todo por los padres de la novia. Aproximadamente en la década de los 60 y 70 del siglo pasado, el matrimonio religioso católico era el más frecuente, sobre todo porque fue una nueva forma de organización que llevaban

los catequistas, muchos jóvenes se casaron ya que si no lo hacían no les permitían el bautizo a sus hijos.

Actualmente la mayoría de los jóvenes inician una relación de noviazgo en la escuela, ya que participan en bailes, deportes, pasan el mayor tiempo del día en las aulas. Además de que muchos jóvenes suelen ir a eventos que realizan los pueblos y cabeceras municipales, mismas que ofrecen mayor diversión puesto que es frecuente que grupos musicales se presenten, además de que cada domingo se realizan tianguis en que se venden diferentes artículos para los jóvenes, sobre todo para el arreglo personal.

Paralelo a estos acontecimientos, las envidias se manifiestan cuando los padres de los novios se enteran a través de los chismes, esto puede ocasionar que la pareja tenga problemas con sus respectivas familias. Algunos novios cuentan que las envidias que pueden manifestarse a través de los recados que se envían a ambos novios para evitar que se comprometan en matrimonio; los chismes como le denominan los jóvenes son la principal causa de los problemas entre novios, por ejemplo, el haber visto platicando a la novia con otro hombre, o si el novio fue visto en algún baile en algún lugar, el propósito es separar a la pareja antes de formalizar la relación.

Cuando los jóvenes novios desean formalizar la relación, es decir comprometerse para luego contraer matrimonio, tienen que buscar la oportunidad para dirigirse a la casa de los padres de la novia, para esto, la novia tiene que decirle a sus padres que un joven la está pretendiendo y que solo estará con él si es que ellos lo aceptan, aunque en realidad estos ya tengan un buen tiempo de novios. Por lo general, el momento adecuado para realizar la primera visita a los padres de la novia entre las 8 o 9 de la noche, ya que se trata de no llamar la atención del resto de la población. En la primera visita se lleva pan, maíz, frijol y animales domésticos como pollos, pavos y puercos, en el caso de que los novios sean católicos se lleva aguardiente para brindar por el compromiso, en el caso de que sean de otra denominación religiosa, se lleva únicamente refrescos embotellados. Los visitantes tratan de ser cordiales, inician platicando acerca del trabajo, de la importancia de formar la familia, y finalmente expresan el motivo de la visita. Por lo general los visitantes tratan de halagar a la familia de la novia, el buen comportamiento de la joven, pero sobre todo tratan de demostrar que el joven es capaz de sostener a una familia.

Una vez que se ha hecho el compromiso, el resto de la población se enteran y este es un momento más para despertar las envidias: una mujer com-

prometida es motivo de chismes, se le puede comenzar a catalogar como “noviera”, que no sabe hacer los quehaceres del hogar, que no sabe cocinar, hacer las tortillas, que nunca ha salido y que no se viste bien. En caso de que exista algún otro pretendiente de la novia, este también entra en los chismes. Algunas jóvenes que se sienten ofendidas por el compromiso de los novios, envían recados anónimos a los novios tratando de separarlos.

Por lo regular cuando una pareja de novios huye para irse a vivir juntos, lo hacen en la noche. La huida se presenta con más frecuencia entre los jóvenes, sobre todo cuando llevan uno o dos años aproximadamente siendo novios, en algunas ocasiones pueden estar comprometidos pero optan por la huida por varias razones, una de las más comunes es que tratan de ahorrar los gastos de preparación de un matrimonio civil o religioso, aunque esto implica ser parte de los chismes de los habitantes de la comunidad. Otras parejas que tienen problemas con sus padres, o que les han negado el permiso del noviazgo también optan por huir.

Cuando los novios huyen, generalmente se dirigen a la casa de los padres del novio, así que estos se ven comprometidos a ir a la casa de la novia a pedir perdón por la huida. Este es otro de los momentos en que se presentan las envidias. Es importante mencionar que cuando los padres de la novia perdonan al novio, generalmente se les pide que se queden a vivir con ellos, si la pareja accede a esta petición, generalmente se considera al novio como un flojo y mantenido porque va a vivir con sus suegros; ante esto muchas parejas tratan de vivir en un hogar propio, aunque esto se da muchos años después porque es más común que los recién juntados vivan en casa del padre del novio. A pesar de que la unión libre sea la forma más seguida por los novios para vivir juntos, esto no le ha restado respeto a los padres, sobre todo a los de la novia, ya que se les tiene que pedir perdón y ofrecerles una comida, para que estén de acuerdo con la unión de la pareja. El pedir perdón a los padres sigue siendo de vital importancia, sobre todo porque se deja claro que se les tiene respeto y que a pesar de que se infringe con lo establecido en el matrimonio, los padres siguen teniendo una jerarquía que se respeta (Gómez, 1997). De igual forma, en otros lugares los jóvenes suelen fugarse para evitar los gastos que conlleva realizar un matrimonio tradicional y pagar la dote de la novia, ya que el pedir perdón a la familia de la novia por la fuga era menos costoso (Collier, 1989).

Debido a la demanda de los jóvenes por la vestimenta de moda, en los últimos años en las comunidades Ch'oles se han establecido tiendas que venden

artículos para el arreglo personal, tanto hombres como mujeres jóvenes que no pueden salir a comprar a otros lugares acuden con más frecuencia a estas tiendas, uno de los artículos de más demanda es el maquillaje en las mujeres (sin importar a la iglesia que lleguen están optando por vestirse y maquillarse), se vuelve cada día indispensable, aunque algunos padres suelen reprender estas acciones. Sin embargo, hoy en día resulta favorable que los jóvenes cuenten con recursos económicos a través de las becas.

Por otro lado se encuentran aquellas jóvenes que no cuentan con los recursos económicos suficientes para estar a la moda en cuanto a la forma de vestirse y el maquillaje, por lo que buscan otras opciones para competir con quienes si tienen, muestra de ello es que optan por vender productos que puedan generar ingresos como : frijol, maíz, chayotes, yuca, entre otros. Aunque también hay quienes migran de manera eventual a ciudades como Villahermosa, Tabasco y Cancún, Quintana Roo.

Es importante tener en cuenta que las mujeres jóvenes tratan de llamar la atención de los jóvenes, sin embargo, algunas de ellas consideran que es mejor aprender las labores del hogar y después preocuparse por el arreglo personal. Aunque estos son comentarios que hacen algunas jovencitas, la mayoría de ellas sí se preocupan por el arreglo personal, incluso aquellas que pertenecen a iglesias protestantes. Estas últimas se preocupan por su arreglo personal, se visten con atuendos a la moda, traen el cabello corto, incluso algunas se han hecho permanente, otras se maquillan para verse mejor. Aunque algunas de ellas lo están haciendo sin el consentimiento de sus padres, lo que en algunas ocasiones ha provocado disgustos entre ellos.

En este sentido existen dos formas en que las mujeres jóvenes entran en competencia para conseguir un novio, es decir, compiten por un mismo interés, en este caso un novio. Por una lado están las jovencitas que tienen más recursos económicos (muchas de ellas hijas de los comerciantes y maestros bilingües) que tienen ventaja en cuanto a comprar con más facilidad la ropa a la moda, salir a otros lugares con los jóvenes, es decir cuentan con ciertas ventajas para acercarse a los varones jóvenes; sin embargo, ellas comentan con frecuencia que debido a la posición que tienen en la comunidad (condición económica), son envidiadas por las que no tienen posibilidades de salir y vestirse como ellas. Las envidias se manifiestan cuando inventan chismes diciendo que “las que tienen dinero no saben hacer los quehaceres del hogar” porque se preocupan más por el arreglo personal, es decir que tratan de desprestigiarlas frente a los jóvenes que están interesados en ellas.

Otra forma en que se manifiestan las envidias es a través de los anónimos que son enviados a los hombres, en los que se habla que tal mujer anda conquistando a otro joven. “Las envidiosas tratan de hacernos quedar mal con los muchachos pero nosotras sabemos que no hacemos nada mal por eso no nos preocupa”, las envidiadas comentan que sí es cierto que se preocupan por verse bien, pero también saben hacer los quehaceres del hogar, solo que ellas creen que a los hombres les gusta ver a las mujeres bien arregladas; pero sobre todo a los hombres les interesa más una mujer que conozca, que estudie en otro lugar, es decir, que esté preparada, algunas de estas jóvenes estudian en Tila, y a lo que aspiran es terminar la preparatoria, con eso ellas se sienten realizadas.

Por otro lado están las mujeres jóvenes que se preocupan más por aprender labores del hogar, ya que creen que los hombres se fijan primero en el trabajo y la sencillez de las mujeres, puesto que lo importante es saber mantener al hombre y tener arreglada la casa, el arreglo personal es después, sí es importante estudiar, pero es mejor tener un marido que sea de la comunidad, porque así se conoce a su familia y se sabe como se comporta. A pesar que tanto hombres como mujeres expresan las manifestaciones de la envidia, ninguno se asume como envidioso, sino más bien, envidiadas.

Entre los comentarios de los adultos y ancianos creen que las cosas no son como antes, ahora las mujeres son quienes deciden si quieren ser novia de algún joven, lo importante es que exista el amor entre ellos, porque después comienzan los pleitos y se dan los divorcios. Respecto al varón, se dice que un hombre que anda buscando novia debe de “ser cabal”, es decir responsable de sus actos, debe de fijarse si cuenta con una buena solvencia económica para sostener a una familia, si es trabajador, con obligaciones y responsabilidades en la comunidad a la que pertenezca.

Algunos matrimonios, prefieren tener hijos varones por ser quienes trabajan la tierra, además son los que perpetúan el nombre del padre. Cuando una mujer está embarazada, puede ser motivo de envidia y chismes entre las mujeres que no tienen hijos. Otras mujeres relatan que cuando una mujer que acaba de dar a luz se le tiene envidia, el niño enferma. Incluso comentan que en algunas ocasiones se encuentran cáscaras de naranjas y de limones detrás de la casa de la mujer, eso significa que tiene enemigos que le quieren hacer daño al niño. También cuando alguna persona tuesta café cerca de un recién nacido se cree que es por envidia.

De igual manera, la envidia también se hace presente cuando una mu-

jer es vista tomando anticonceptivos o cuando le introducen el DIU (Dispositivo Intrauterino) en una clínica, ya que algunas mujeres creen que hay que tener los hijos que Dios quiera dar, mientras que otras prefieren tener uno o dos hijos para no hacerlos pasar por hambre y necesidades.

Las envidias también se presentan cuando un hombre se casa con una mujer que no es de la comunidad. La mujer tiene que comportarse bien para que poco a poco sea aceptada entre el resto de las mujeres de la comunidad, y estas dejen de hablar mal de ella. En la comunidad existen personas que practican la bigamia, esta se presenta con mas frecuencia entre los hombres, algunos de ellos viven con dos mujeres al mismo tiempo, otros prefieren mantener a sus mujeres por separado. También hay hogares en los que conviven tres mujeres bajo un mismo techo. Estos casos generan chismes entre el resto de los habitantes de la comunidad.

Es importante tener en cuenta que algunas matrimonios pueden ser víctimas de las envidias y de los chismes cuando tienen niñas. Esto porque algunas personas tienen la idea de que las niñas valen menos que los hombres. Aunque también existen personas que prefieren a las niñas porque cuando crezcan no van a necesitar de tierras para trabajar.

Entre las comunidades Ch'oles no es común escuchar que una mujer que lleva mucho tiempo casada no tenga hijos, pero si esto sucede es mal vista entre el resto de las mujeres y se vuelve blanco de los chismes. En algunas ocasiones se justifica que el esposo le sea infiel por no tener hijos. Pero también se comenta que la esterilidad puede ser provocada por un mal echado por envidia, generalmente no se le atribuyen a los hombres la responsabilidad de esto. Cabe agregar que los hijos son un bien que genera prestigio, sobre todo cuando se tienen hijos "güeros" (piel blanca), también cuando se tienen gemelos o cuates. Así también hay madres solteras que son jóvenes aun, y que son mal vistas por algunas mujeres casadas, sobre todo cuando se visten a la moda para llamar la atención de los jóvenes.

Finalmente, los Ch'oles están inmersos en un entorno que no garantiza a todos por igual la satisfacción de sus necesidades. En las comunidades existen desigualdades en diferentes ámbitos, mismas que se han acentuado con el paso del tiempo. La introducción de las tiendas con artículos para el hogar, las camionetas dedicadas al transporte, los jóvenes que estudian en otros municipios son aspectos que marcan diferencias en la vida de los pobladores de las comunidades, pero al mismo tiempo, refleja la competencia que existe entre ellos por los bienes escasos.

La competencia por contraer matrimonio o vivir en union libre es importante, no solo se busca asegurar el futuro sino también alcanzar prestigio en la comunidad. En el caso de las mujeres lo ofrece el hijo de un maestro bilingüe o hijo de un comerciante; en el caso de los hombres, el tener una pareja les permite asistir a las asambleas que se realizan en la comunidad.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y Cultura*. Editorial Grijalbo/Consejo Nacional para la cultura y las Artes México.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Editorial Grijalbo s.a. de c.v México
- Collier, George (1989). *Estratificación indígena y cambio cultural en Zinacantán, 1950-1987*. MESOAMERICA 18. Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica y Plumsock Mesoamerican Studies Antigua Guatemala
- Gouy-Gilbert Cécile (1995). “La envidia ” en : Carmen Nava y Alejandro Carrillo (coord.) México en el imaginario , UAM-X Giusal y Cemca. México.
- Foster, George (1972). *Tzintzuntzan*. FCE. México DF.
- Foster, George (s/f). “La sociedad campesina y la imagen del bien limitado “ en *Estudios sobre el campesinado latinoamericano ; La perspectiva de la antropología social*. Editorial Periferia , Buenos Aires, Argentina. PP. 61-87.
- Guiteras Holmes , Calixta (1996). *Los peligros del alma. vision del mundo de un tzotzil* . FCE . México DF.
- Hermitte, M. Esther (1992). *Poder sobrenatural y control social en un pueblo maya contemporaneo*. Colección Cuadernos Municipales 1. Segunda Edición .
- Imberton, Deneke, Gracia (2002). *La vergüenza. Enfermedad y conflicto en una comunidad chol*. Científica 5. Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste UNAM
- Thomas, Norman D . (1974). *Envidia , brujería y organizacion ceremonial . un pueblo zoque* . México DF .
- Viqueira, Juan Pedro (1994). “La comunidad india en México en los estudios antropológicos e históricos “ en *Anuario 1994*. CESMECA-UNICACH. Tuxtla Gutiérrez . Chiapas, 1995.

Enseñanza y aprendizaje en niños y niñas maya tseltaletik, en los entornos significativos comunitarios

Edgar Federico Pérez Martínez¹

Luis Galindo Jaimes²

Edit Araceli Pérez Martínez³

Introducción

El presente trabajo pretende desarrollar de manera exploratoria, la enseñanza y aprendizaje en niños y niñas maya tseltaletik, en los entornos significativos comunitarios; esto mediante prácticas verbales y no verbales que se vinculan a referentes culturales de herencia mesoamericana. En este texto retomare los tópicos siguientes: el tiempo, la participación guiada e intensa y las prácticas culturales. Que influyen en la organización de las actividades para la siembra del maíz, sistema de actividad agrícola que pervive en la actualidad.

La siembra se encuentra asociada a diferentes ámbitos, momentos y prácticas que implican formas tanto de lenguaje como de socialización en una comunidad determinada.

Para señalar algunas ejemplificaciones se retomó la comunidad de estudio, que se encuentra ubicada en Chiapas y que se denomina Chixte', municipio de Huixtán. En esta se habla la lengua maya tseltal, De igual manera se retomó como referencia de análisis las prácticas culturales similares de otra comunidad, maya tsotsil; Bayalemo, municipio de San Andrés Larráinzar.

Asimismo, se hizo un análisis comparativo del entorno de aprendizaje escolar, ya que es parte del marco multirreferencial de conocimientos que influyen en el desarrollo del pensamiento de los niños y niñas.

1 Profesor de tiempo completo de la Universidad Intercultural de Chiapas. Correo: vilobical13@gmail.com

2 Profesor de tiempo completo de la Universidad Intercultural de Chiapas. Correo: luisgaja@hotmail.com

3 Profesora de asignatura de la Universidad Intercultural de Chiapas. Correo: Chulelal17@gmail.com

Es importante señalar los aspectos que sirven para hacer una breve comparación en los escenarios de aprendizaje: la escuela y los entornos comunitarios de aprendizaje, como el de la milpa. Los cuales se plantean en el siguiente cuadro:

La escuela El aula de primer ciclo	Entorno comunitario La milpa
Situaciones de aprendizaje en el aula	Situaciones de aprendizaje en la milpa
Disposición de los espacios	Disposición de los espacios situados (la milpa)
Materiales que se emplean en la enseñanza	Materiales que se emplean en la enseñanza
Tiempo que se emplea en la enseñanza-aprendizaje	Tiempo en que se inicia y se emplea en la enseñanza-aprendizaje
Aprendizajes generados en la escuela, desarrollo cognitivo	Aprendizajes generados en el entorno, desarrollo cognitivo
Relación impersonal docente-Alumno	Relación diádica chanopteswanej (educador)-sujeto
Simbología y significación escolar	Simbología y significación sociocultural, espiritual, idiosincrasia, afectividad en el aprendizaje

Tabla 1: Cuadro comparativo de aspectos en los contextos educativos

Consideraciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje en los escenarios formativos

En el contexto escolar, la enseñanza-aprendizaje se propicia como un proceso programático con temáticas institucionalizadas que provienen de un currículo formal, este pretende educar secularmente a los sujetos, para integrarlos a los esquemas valorados por la sociedad nacional.

Se nos ha recordado que la relación entre enseñanza y aprendizaje es bastante más compleja. Esta distinción entre lo que se logra enseñar en la escuela y lo que realmente aprenden los alumnos no expresa simplemente una deficiencia en el proceso de aprendizaje, que suele atribuirse a problemas mentales, culturales o nutricionales; indica más bien que el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador. (Rockwell, 2005. p. 16).

La forma de como se define la enseñanza de acuerdo a lo que expone Rockwell implica esa estructuración del pensamiento desde una lógica de reflexión basada en una programación intencionadamente específica. La enseñanza denominada formal, considera como base el razonamiento científico, por ello, recurre a contenidos organizados y a tiempos específicos de transmisión de conocimientos, o de transferencia de procedimientos indicativos e instrumentales. Existe en estos procedimientos una especie de didáctica declarativa que pretende conducir el acrecentamiento del razonamiento y pensamiento del sujeto, asimismo proveer de nuevas significaciones simbólicas y de valores seculares a los alumnos.

La enseñanza en la escuela se presenta, según Aguilar (1985, p. 148), desde una lógica de contenido, organizada en cuatro niveles:

- A. El nivel de abstracción o de relación con lo concreto.
- B. El grado de formalización del conocimiento
- C. La pretensión de verdad y de cientificidad implícita en las formas de transmisión
- D. La estructura y delimitación del conocimiento.

En la enseñanza denominada formal de las escuelas oficiales, el conocimiento y su forma de transmisión hacía los alumnos regularmente consideran estos niveles, ya que existe un razonamiento lógico que se pondera, que es abstracto en la mayoría de las situaciones didácticas, en función del grado cientificista de cómo se transmite, asimismo este conocimiento que se vierte en las escuelas es acotado, programado, es decir, estructurado. En palabras de Aguilar ese es el sentido:

“En que se objetiva el conocimiento en el conjunto de modos en que alumnos y maestros se dirigen unos a otros y que incluye tanto el discurso explícito como el implícito.

Lo que se pone en juego en la interacción de maestros y alumnos es una determinada lógica de la enseñanza y de la participación formal de los alumnos. A través de su participación, los alumnos objetivan su comprensión de lo que es conocer o aprender y aportan contenidos específicos a la clase. Estas definiciones forman parte de la dinamización en la cual se concretan la presentación y la apropiación del conocimiento.” (p. 148-149)

Existe en la enseñanza formal, situaciones conductistas que se supone objetivan la comprensión de los alumnos, los procedimientos pueden ser instrumentales y suponen un efecto de transferencia de conocimientos, que

son evaluados y que permiten constatar la apropiación del contenido; no obstante, en cuanto a las buenas intenciones de la labor educativa, esta no siempre obtiene los resultados esperados, ya que se cuida en ocasiones demasiado la forma programada, y no se atiende la apropiación y la internalización según Rockwel (2003):

“El efecto de esta tendencia es que la forma puede de hecho sustituir al contenido. Una indicación de esto es la proposición elevada de comentarios y correcciones que los maestros suelen hacer sobre los aspectos formales del trabajo escolar: referencias a la limpieza, letra, materiales y formato; insistencia en el uso de términos precisos y en la ubicación correcta de elementos, esquemas, cuadros o listas.” (p. 28)

La tendencia cualitativa puede encontrarse con recurrencia en los procesos de enseñanza de los docentes, el acto educativo formal representa esa proposición elevada, que sitúa al sujeto enseñante en un nivel de poder diferido, privilegiado e indiscutible y que asigna al proceso simbólico escolar un carácter aparentemente científico, o al menos pretende apegarse a procedimientos reiterativos abstractos.

Cabe mencionar que el enfoque de la enseñanza ha tenido cambios en diferentes momentos de transformación de las políticas educativas y los modelos económicos de la sociedades, no obstante la finalidad es la de transmitir visiones de la realidad, del mundo, conocimientos valorados por la sociedad dominante, valores ligados a la idea de sujeto que se persigue moldear. A este tipo de enseñanza formativa es a la que Rogoff denomina como línea de ensamblaje: prepara a los sujetos con capacidades y un espíritu acorde al momento político y económico del país.

En las comunidades tseltales, en cambio, la enseñanza tiene una doble dimensión, la del p'ijubtesel (hacer que otro se convierta en único germinal) (Paoli, 2001) y la de noptesel; el autor interpreta esta conceptualización en tseltal como:

El verbo noptesel es hacer que otro se aproxime, propiciar que tenga una experiencia, que traiga la realidad a su corazón.

Pero el maestro, el padre, la madre o cualquier otra persona no puede aprender por el aprendiz, ya que aprender es una cuestión que solo el sujeto puede realizar por sí mismo. Supone snabey stojol (entender por su cuenta). (p. 59)

En ese sentido existe alguien que propicia que otro haga único su conocimiento, ya que es lo que nos denota la raíz numeral p'ij, entendida como

uno, sin embargo, también connota lo bello, y requiere aproximar esa experiencia sensible al sujeto para que esta le atraiga en su corazón y pensamiento, de tal manera que la internalización de lo aprehendido requiere de un proceso integral, el sentimiento, la emoción, la situación a través de la experiencia concreta, la reflexión de lo experimentado y su internalización en el esquema de pensamiento.

Lo que se enseña y aprende requiere de lo socialmente valorado por la comunidad como especie de meta o propósito sociocultural. Estas consideraciones conceptuales son necesarias ya que se analizan las dos dimensiones de aprendizaje de los alumnos en las comunidades ya mencionadas; la formal y los entornos comunitarios.

Es necesario hacer otra consideración conceptual: la del tiempo y su concepción en los pueblos de herencia mesoamericana.

El tiempo ancestral maya, práctica de registro y medición mesoamericana

El tiempo ha sido un tema que ,en la investigación, se ha retomado por diferentes autores , la preocupación acerca del registro del tiempo, que prevaleció tanto en el pueblo maya como en Mesoamérica es una práctica cultural que aún permanece, con diferentes sincretismos pero puede pensarse como una sobrevivencia de práctica cultural. No obstante, autores como Guzman Bockler, plantean que existe un proceso civilizatorio inacabado de los pueblos mesoamericanos que fue aparentemente interrumpido en la época colonial, pero a pesar de este proceso, diferentes rasgos culturales y simbólicos son manifiestos como referentes prehispánicos en la actualidad.

En principio debe de considerarse esta premisa, es probable que la sobrevivencia de pautas culturales anteriores a la conquista se hayan mantenido y transmitido a través de la tradición oral de forma generacional.

Otro aspecto que es importante considerar son los idiomas originarios, ya que en su composición discursiva se encuentran sobrevivencias que se presentan en las ceremonias que se realizan en la siembra, cuidado y cosecha del maíz, es decir los discursos y su riqueza filosófica, epistemológica, gramatical y léxica se encuentran asociados a las prácticas culturales.

El tiempo en comunidades tseltales como Chixte' se encuentra relacionado al calendario solar conocido como ajtal u (conteo de lunas), este se compone de 18 meses de 20 días más 1 mes de cinco días conocido como

ch'ay k'in (sol o día perdido), en total son 365 días, el conteo de los días y meses influían preponderantemente en las actividades de los pueblos indígenas. A continuación señalo el ajtal u y su correspondencia en días de acuerdo al calendario gregoriano. Al igual que las actividades que se realizan en la milpa de acuerdo al conteo del tiempo.

Meses	Periodo	Actividad en la milpa
Saquil ja'	4-23 de Febrero	Ceremonias a la siembra Yaj tsun ixim Tsumbajel Siembra
Jo'eb k'aal Ch'ay k'in	24-28 de Febrero	Días ceremoniales al sol
Ajil ch'ac	1-20 de Marzo	Tsumbajel Siembra
Mac	21 de Marzo- 9 de Abril	Ya xo kay ab'en Resiembra
Olal ti'	(10-29 de Abril)	Ya xo kay ab'en Resiembra
Jul- ol	30 de Abril-19 de Mayo	Días ceremoniales a la lluvia y manantiales kabetik ak'el/xpoxaik Primera limpia
Joq'in ajaw	20 de Mayo-8 de Junio	kabetik ak'el Primera limpia
Ch'in uch	9-28 de Junio	Smuk'el yakan ixim Segunda limpia Días de ofrenda ceremonial al fenómeno del viento, (uch) y es etapa de calzar los adventicios de la milpa.
Muk uch	29 Junio-18 de Julio	
Jukwinkil	19 de Julio-7 de Agosto	
Wakwinkil	8-27 de Agosto	lik tabtik kichol/Sjial (Época de jilote)
Jo'winkil	28 de Agos-16 de Septiembre	lik tabtik kichol/Sjial (Época de jilote)

Chanwinkil	17 de Sept-6 de Octubre	
Oxwinkil	(7-26 de Octubre)	
Pom	27 de Oct-15 de Noviembre	Ceremonias al día de muertos Va lek te ajan/Pakul (Época de elote)
Yax k'in	16 de Nov -5 de Diciembre	va lek te ajan/Pakul (Época de elote) Ixim (Época de maíz)
Mux	6-25 de Diciembre	K'ajoj Doblado de la milpa
Ts'um	26 de Dic - 14 de Enero	kaytik k'a job tsobtik ixim/ Ovol (Tapisca)
Batsul	15 de Enero-3 de Febrero	Selav (limpia)

Evidentemente, las actividades que se realizan en cada uno de estos meses no son homogéneas en las diferentes regiones indígenas, depende mucho del tipo de clima que haya en la región; en algunas comunidades como Venustiano Carranza y Chalchihuitan, por citar ejemplos, el maíz se siembra dos veces al año. Por lo que en algunas regiones se suman otras actividades, como la caza, recolección de miel, siembra y recolección de otros productos, no obstante, estas actividades se presentan como una generalidad en las comunidades indígenas de Chiapas.

En cada uno de estos meses se realizaban anteriormente ceremonias relacionadas con los ciclos de la siembra y a su vez ligadas a la posición de la luna, de acuerdo al registro lunar. Diferentes prácticas asociadas a los tiempos prevalecen, cada una de estas fases implica una forma de participación específica de los niños y de la comunidad.

El ciclo de la siembra por su asociación con la lectura del tiempo, se encuentra vinculado en cierto sentido a las etapas de crecimiento de un niño y el grado de maduración de su pensamiento. Cada fase de crecimiento se vincula al tipo de responsabilidades que puede asumir en diferentes tareas, tanto en el hogar como en la milpa.

Así en comunidades tseltales como la de Chixte, los padres asignan responsabilidades dependiendo de la conducta que observan en sus hijos, hay diferentes conductas y aprendizajes que indican la evolución física y

mental de un niño, cuando se piensa que ya es una persona madura en la comunidad, estas fases se pueden clasificar de la siguiente manera:

Fase	Edad	Responsabilidades	Ciclo de siembra
Olol to (Bebe)	1-2 años	Observa diferentes actividades, cuida a sus hermanitos	Tsumbajel Siembra
Olol to (ch'abal to xch'ulel) , (Es pequeño, aún no tiene conciencia)	3 años	Va a la milpa pero aun no realiza labores	Ya xo kay ab'en Resiembra
Ch'in to, ma to syul xch'ulel, ya sk'an, snopesel (Es pequeño, aun no tiene conciencia)	3-7 años	Realiza labores de limpia en la milpa, calza los adventicios de la milpa	kabetik ak'el, smuk'el yakan ixim (primera y segunda limpia)
Xjul xch'ulele sna x-abtix xa (Tiene conciencia, sabe trabajar)	8-14 años	Sabe hacer las diferentes labores en la milpa (pero aun no bien)	k'uxtiki yu 'un ay sjial (Epoca de jilote)
Muk'atix, ke-ramatix, ach'ix (Jovenes)	15 años	Hace diferentes labores en la milpa, (limpia, siembra, cuidado, cosecha)	va lek te ajan (Epoca de elote)
Jun vinikix, sna abtix xa (Hombre o mujer, saben trabajar.	16-18 años		kaytik k'a job tsobtik ixim (Tapisca)

Es posible hacer la relación entre las etapas de crecimiento de un hombre con las etapas de crecimiento del maíz, se presenta una asociación simbólica debido a su importancia en la cultura maya .

El maíz es un referente que ha proveído durante mucho tiempo de alimento a los pueblos, con el avance y perfeccionamiento de las técnicas de siembra, se encuentra a su vez el escrutinio del tiempo, es decir, el conocimiento sobre el movimiento de los astros, la posición de la luna y de las

estrellas que son acompañados por diferentes fenómenos de la naturaleza, ante todo ello se encuentra la mediación y convivencia del hombre.

En las comunidades la época de siembra, tumbajel, se hace en luna llena, para que de esta manera la planta tenga más fuerza y una rápida germinación y se cosecha de igual forma en luna llena, para que el maíz sea resistente a las plagas.

En el siguiente apartado se ejemplifica mediante un diagrama la forma de participación de los niños dependiendo del tipo de actividad a desempeñar en la siembra.

Participación y aprendizaje en la milpa

Es posible establecer ciertos periodos y formas de participación de los niños en las diferentes actividades en la milpa.

Se puede establecer de forma circular ya que se supone que el aprendizaje se da en diferentes entornos comunitarios pero a su vez son múltiples las entradas y conocimientos que nutren y propician la adquisición de distintos conocimientos del niño-aprendiz

Don A.G. , informante de la comunidad refiere en una entrevista realizada la forma en que fue incorporado a las actividades cotidianas en el campo:

“Dependiendo nuestro padre pues, si nuestro padre trabaja, ya que podemos, estamos empezando a partir de 7 u 8 años más o menos, hay estamos agarrando azadón aunque poquito que trabajemos pero hay estamos así, así decía mi papa tu trabájale, échale hasta donde tu puedas, hasta allí nada más, cuando no hay trabajo, ora cuando hay trabajo, [...] hay que hacerlo a trabajar, [...] como... tenía ganado íbamos a pastorear en el campo de allí, nos turnábamos, el que trabajo este día, ya el siguiente día iba a pastorear, así descansábamos, así cambiaba nuestro trabajito, ora cuando ya somos grandes, ora sí empezamos a trabajar pero ya no íbamos a pastorear sino que ya los chiquitines empiezan a pastorear. [...] a veces solo íbamos a cuidar [...] bebé nada más, a cargar bebé para que mientras ellos estén trabajando, nos llevaban desde chiquitos, desde tres o cuatro años es que ya caminamos nosotros, y cuidamos el otro menor, nuestros hermanitos, hay estamos cuidándolos en el campo, mientras nuestros papás y mamás están trabajando, estamos trabajando ya cuidando los niños, a los cuatro cinco años, a partir de siete años ahora sí, ya podemos agarrar el azandocito chiquito, entonces comenzamos ya [...].” (Entrevista A.G. 22/07/2009)

En este pequeño apartado se evidencia, la forma en que paulatinamente se asumen las actividades en el medio comunitario, de igual forma se

va aprendiendo de los mayores, *nopteswanejetik* (acercadores del pensamiento, en la idiosincrasia *tseltal*) o guías, son los que van a proporcionar esos referentes a los menores, se establece en el aprendizaje de los niños, el periodo de *snopesel* y *chanunel*, es decir de aprender y pensar-reflexionar las cosas o tareas que se hacen en la milpa.

Al principio todo comienza con un juego pero después se van asignando roles en los que la participación de los niños y su contribución como trabajo va siendo valorado, y a su vez, corregido.

Posteriormente el aprendizaje será constante, mediante la ejercitación pero que involucra en el medio situado de aprendizaje, el conocimiento de otros referentes como; en la siembra la distancia entre las matas que se siembran, como se observa en las imágenes de la siguiente página:

El que siembra debe de saber cuántos granos de maíz depositará en un hoyuelo, se debe calcular la profundidad, para que la semilla tenga humedad y pueda ser más rápida su germinación, como ya se mencionó esto considerando el tiempo de siembra según el calendario maya que se ubica en *sak' il ja' y bats' ul*, entre enero y febrero, a pesar que muchas de estas comunidades han desplazado estos conocimientos, en la memoria colectiva prevalecen reminiscencias que son transmitidas por medio del idioma de manera oral generacionalmente.

De igual forma, la participación de los niños-sujetos será mediada por los guías, que pueden ser los hermanos mayores, padres-madres, abuelos, abuelas o la gente de la comunidad, quienes contribuirán y regularán las formas de participación de los niños, como se muestra a continuación en el apartado de las ceremonias de siembra.

Ceremonias asociadas a la siembra, lenguajes verbal-explicito y no verbal-simbólico

Las ceremonias que se realizan en la comunidad de Chixte, son diferentes, las que presento son únicamente las de lluvia y manantiales. En estas ceremonias participa toda la comunidad, mujeres, hombres, anciano-principales, niños y niñas, cada uno tiene un nivel diferente de participación, regularmente las festividades duran tres días y se acude a espacios considerados como sagrados, en las imágenes siguientes se muestra primeramente la inclusión de las mujeres y niños, como se puede apreciar en la primera imagen, las mujeres llevan consigo a sus hijos, los bebés van en la espalda

por lo que comienzan a participar en las ceremonias observando y escuchando lo que acontece.

En la segunda imagen, se observa a niños que participan en la ritualidad, son niños en edades de 7-10 años de igual manera se ven atentos, observando y escuchando pero aún no asumen una responsabilidad en la ceremonia, ya que la comunidad aún considera que están en un periodo de aprendizaje

Los discursos y el lenguaje que se manifiesta es verbal y no verbal ya que el que regularmente habla a la madre tierra o a los ajawetik (guardianes de la montaña) es él o los principales de la comunidad.

Se establece un dialogo con la naturaleza, en la primera imagen lo que se muestra es a los principales haciendo invocaciones a la madre tierra, y a los elementos de la naturaleza, los ajawetik, señores protectores de estas tierras. Como se puede observar en la segunda imagen el niño se encuentra en medio participando, escuchando y observando, su contribución es la de estar ahí, y aprender de los referentes simbólicos culturales, para que así aseguren su continuidad.

La gente adulta participa con bailes, o tocando instrumentos musicales como las sonajas.

En el caso de las ceremonias relacionadas con el respeto a los ancestros, estas se celebran en el mes pom (incienso o miel), que se asocia al mes de noviembre, según el calendario gregoriano.

A continuación retomo las imágenes de otra comunidad, San Andrés Larrainzar, en la imagen veremos cómo los niños participan en la ritualidad en el panteón:

Los niños participan de manera guiada, observando, limpiando, llevando flores y arreglando las tumbas de sus ancestros.

Se da un momento de convivencia entre la familia y la comunidad que se hace presente en los días del 30-3 de noviembre

Los mayores son los que profieren discursos en tseltal o tsotsil, los jóvenes y niños regularmente se encuentran a la expectativa, observando y escuchando ya que posteriormente ellos asumirán estas tareas en la comunidad o fuera de ella.

Ahora bien la forma de enseñanza, en las niñas, sobre todo cuando ellas serán tejedoras, es un proceso de enseñanza y aprendizaje mucho más complejo, la participación de las niñas en su propio aprendizaje pasa de ser guiada a intensa, ya que como responsabilidad el aprendizaje del tejido

implica un perfeccionamiento técnico, que contempla otro sistema lógico cuyo resultado es estético y altamente simbólico.

El aprendizaje implica el refinamiento de habilidades y destrezas en las niñas debido a los instrumentos y materias primas que se usan, es parte del amplio conocimiento de las mujeres tejedoras.

Ellas aparte de saber tejer aprenden la importancia de los símbolos que se tejen en las prendas tanto de los varones como los que debe de adosar la indumentaria de las mujeres, existe un lenguaje iconográfico en el tejido vinculado al sistema de conocimientos, la oralidad de los pueblos y su relación con el medio ecológico que les rodea, de igual forma en este proceso interviene el aprendizaje de las formas de medición ancestral, por ejemplo; se dice Sp'isol (su medida o medición), implica formas de medir con las manos, dedos, codos, etc. Pero en este apartado no desarrollare este tema con más detalle, únicamente es otro referente de argumentación, que agrega sustento a la temática de la participación guiada e intensa y su importancia e influencia preponderante en el aprendizaje comunitario.

Las niñas que serán tejedoras, comienzan desde pequeñas, el proceso es similar que el de la milpa, al principio se les provee de instrumentos del tejido con los que juegan como se ve en la imagen de arriba.

Paulatinamente, aprenderán a subir el hilo, en el komen (urdidor, instrumento para medir el largo de los hilos y la cantidad, posteriormente aprenderán a hacer la separación de los grupos de hilos, este proceso es mucho más amplio, en este texto no lo desarrollaré, únicamente es para ejemplificar la forma en que gradualmente se da el proceso de aprendizaje de las niñas en el tejido evidentemente que implica en este caso; la participación intensa en esta práctica cultural requiere de la observación, la escucha activa, la ejercitación constante, la retroalimentación y corrección de los guías, en este caso son sus hermanas mayores, madres o abuelas quienes transmiten el conocimiento a las generaciones de mujeres jóvenes.

Las prendas que aprenden a tejer son variadas, pero dentro de estas se encuentran las básicas conocidas como luch'en ku'il, prenda tejida ceremonial, esta solo la usan las esposas de los principales que tienen por consiguiente cargo en la comunidad conocidas como me'martomas, esposas de martomas. Sin embargo, también aprenden a diseñar y elaborar las prendas tanto de su indumentaria como la de los varones.

Por lo que, el aprendizaje en ellas implica procesos de mucha observación y ejercitación lo que va perfeccionando su técnica de tejido. Es una

manera de “acercar el corazón y el pensamiento al snaobil (tejido)”, según la concepción del aprendizaje tseltal y tsotsil.

En ese sentido la manera de acercar el corazón y pensamiento del tseltal a otro entorno, el de la milpa implica diferentes experiencias de aprendizaje, que se suscitan de forma paralela y multidireccional, ya que sitúa de forma casi inmediata al sujeto en la práctica como se ve en la imagen de la derecha.

El escenario es amplio, en el que se pone en juego los sentidos, las habilidades, el discurso, los artefactos e instrumentos y la copartición de conocimientos en la siembra, cuidado y cosecha del maíz. Además de la actividad en sí, la relación se amplía a otros niveles simbólicos ubicados en el sistema de valores mágico-religiosos.

Asimismo el estar y situarse en los procesos de siembra necesitan a su vez de la lectura del tiempo, que en el caso de esta comunidad, a pesar de ya no tener tan presente el calendario maya ajtal u', (conteo de las lunas), este conocimiento está presente en la colectividad, es necesario saber cómo leer las posiciones de la luna para poder hacer la siembra o la cosecha del maíz, cuando es luna tierna se sabe que dentro de poco lloverá, es necesario sembrar para que germine bien el maíz, en luna llena se cosecha para que al levantarse el maíz y ser desgranado sus semillas no sean tan fáciles de picarse por los gorgojos.

De la misma forma se asocia al sistema productivo ampliado de maíz, frijol y calabaza, en los dos primeros, incluso se presentan las narrativas que manifiestan corporeidad y propiedades tanto al maíz como al frijol, desde el sistema de conocimientos el primero tiene propiedad masculina y el segundo femenina.

La milpa como espacio abierto significativo, corresponde a un estrato de conocimiento multi-situacional y circunstancial del sujeto, que bien puede analizarse desde el diagrama que propone Engeström. (Lacasa, 2001).

El sujeto-individuo se encuentra imbuido a la vez que influenciado por su contexto histórico-cultural, evidentemente este se relaciona con el medio biológico, el ambiente físico y natural que proporciona referentes cotidianos, que mediaran potencialmente el aprendizaje de los niños y niñas en su proceso de inculturación enmarcado desde estratos valorales, los cuales forman parte del corolario configurador del desarrollo cognitivo, provisto a su vez de lenguajes, discursos, artefactos, experiencias sociales, naturales y simbólicas, asimismo de conocimientos colectivos.

Estos múltiples aprendizajes situacionales se encuentran presentes en la biografía de los tseltaletik. En la imagen de la derecha se observa el escenario natural de aprendizaje, como señale anteriormente el sujeto está implicado-integrado al contexto situado de aprendizaje, en su experiencia cotidiana está el aprendizaje de la convivencia o el enfrentamiento con el medio biológico. Lo cual requiere una serie de destrezas relacionadas con el conocimiento de los cambios en el medio ambiente, habilidades para el manejo de los tiempos agrícolas de acuerdo a la lectura del tiempo, según los momentos culturales apropiados para la siembra y estrategias que les permitan hacer frente al medio físico-ecológico, ya que este al tener corporeidad propia a su vez manifiesta reacciones, que deben ser leídas, atendidas por los ts'unujeletik (sembradores), en ese sentido el espacio de aprendizaje considera otro tipo de relevancia social, ya que se aprende a trabajar, a sembrar, cuidar los sembradíos y cosechar para poder alimentarse, el vínculo lógico cognitivo, trasciende al mismo sujeto y lo posiciona dentro de la escena natural, lo reconcilia, no lo desarraiga, como señala Gómez (1993):

“En ese mundo reconciliado con las fuerzas naturales, la relación con la sagrada madre-tierra conforma un ethos comunitario que hace al trabajo un bien ancestral, es un valor que identifica al hombre de bien (el que cultiva el maíz). Para llegar a ser un miembro importante y activo de la comunidad es necesario adquirir y poseer el hábito de trabajo (Arias, 1991) [...] En esta experiencia el objeto trasciende el acto cognitivo: se trata de percepciones más allá de lo sensible donde, [...] “el núcleo esencial de las cosas visibles y del espíritu, trascienden nuestra experiencia sensorio-intuitiva”. (p. 70-71).

Es importante advertir las diferencias en los espacios de aprendizaje, en la milpa a diferencia de la escuela el aprendizaje es eco-ethos-epistémico-sistémico, es decir, el sujeto se forma con referentes y tópicos relacionados y progresivos. Regularmente quien los guía o enseña estará presente en las diferentes etapas de vida, al igual la colectividad. Lo que se aprende son saberes para la vida, la manera cultural de valorar lo bien aprehendido redundando en la conformación del sujeto como winik, otro hombre reconocido en la comunidad.

Hasta aquí he descrito y reflexionado en los espacios de aprendizaje y enseñanza, es importante abordar ligeramente el análisis de las formas escolarizadas de enseñanza-aprendizaje, en la escuela, a manera de breve comparación.

El aula formas escolarizadas de enseñanza-aprendizaje

Al señalar en este apartado el aula y las “formas “de enseñanza y aprendizaje, parto de la reflexión y el análisis de que pedagógicamente existen diferentes lineamientos de como “debe de” trabajarse en el aula, desde los llamados “trayectos formativos” de los docentes, se pretende promover andamiajes didácticos, que se supone deben de complementar el quehacer educativo de los docentes. Al igual se encuentran las prescripciones políticas establecidas en los programas educativos y la consecuente obligatoriedad de cumplir con las “metas” de cada ciclo escolar. Esta se encuentra centradas en la alfabetización, en el primer ciclo escolar, segundo y tercer ciclo se ajustan para establecer materias relacionadas con la ciencias: naturales y sociales, de igual manera se trabaja con la dimensión ética y cívica, pues la intención es formar ciudadanos con una supuesta conciencia de la patria, el territorio y la soberanía nacional. Al respecto Rockwell (2005. P.14) señala:

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se debían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.

Los presupuestos y apuestas formativas basadas en currículos nacionales son cambiantes, las reformas educativas de igual manera se encuentran vinculadas con los objetivos políticos y económicos, que desde organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han comenzado desde 1995 con una pretenciosa labor de evaluación educativa internacional hacia los modelos educativos en América Latina. De acuerdo a sus estándares valorativos los resultados educativos en México son desfavorables. Lo que ha legitimado en las últimas décadas la imposición de visiones pedagógicas tendientes al desarrollo humano y a la denominada calidad educativa. Estos han sido parte de las justificaciones políticas para llevar a cabo reformas educativas propuestas en 2001-2006, que planteaba para la educación lo siguiente:

“La educación en el siglo XXI habrá de asumir un papel fundamental como facilitadora

del proceso de desarrollo humano integral, no restringida solo al concepto de escuela, sino también ofrecer oportunidades educativas a todos, a través de diferentes alternativas; reconocer al educador, estimulándolo social, económica y profesionalmente; estar comprometida con las expectativas de una sociedad libre, participativa, justa y democrática; preparar a la persona para la vida y para el trabajo, para ser consciente y activo en el cuidado del medio ambiente, ser solidario, honesto, crítico, abierto al cambio, con una identidad nacionalidad fortalecida, que valore su pasado y la diversidad cultural y sea capaz de diseñar su propio proyecto de vida. Al desarrollar la capacidad de aprender a aprender, la educación se convierte en un indispensable pasaporte para toda la vida, al que toda persona tiene acceso.” (Programa Estatal de Educación 2001-2006. P. 7)

Lo que se desprende del programa estatal son una serie de acciones orientadas a su vez a la educación indígena ya que según los resultados de las evaluaciones presentaba altos índices de rezago educativo:

En educación primaria, la tasa de deserción es de 5% y es la más alta del país; la de reprobación es de 11.3% y es la segunda más alta: la de eficiencia terminal de 64.3% es la más baja de la nación. A ellos debemos de sumar el hecho de que la población tiene un grado de escolaridad de 5.6 años y que 23 de cada 100 habitantes no saben leer ni escribir; a nivel nacional el grado de escolaridad es de 7.6 años y el índice de analfabetismo de 9.5%.

En cuanto a la educación indígena el panorama es aún más dramático. La tasa de eficiencia terminal en la educación primaria, en el tiempo establecido, tiene un promedio de 35% en los últimos cuatro años, por la deserción y los altos índices de reprobación que provocan las adversidades que enfrentan los niños indígenas y la desafortunada planeación, al ubicar a maestros y maestras sin el conocimiento de la lengua y la cultura de estos pueblos. (Programa Estatal de Educación 2001-2006. P. 15).

A la par de este escenario un tanto desolador según las estadísticas, en la educación a nivel nacional y en la educación indígena en el año 2000, los resultados en cierta forma obligaban al estado a generar políticas y programas que trascendieran las problemáticas formativas, se situaba de manera simultánea, la preocupación por una atención educativa a la diversidad lingüística y cultural.

El actual gobierno considera, en consecuencia, que los objetivos y estrategias del desarrollo económico, político, social y cultural para los próximos años, deben de trazarse y elevarse a partir de una nueva relación del gobierno y la sociedad con los pueblos indios. Por ello asume el compromiso de contribuir a resolver sus problemas esenciales, a partir de las acciones

como el reconocimiento de sus derechos, la promoción de su educación y capacitación tomando en cuenta sus conocimientos culturales tradicionales para la edificación de una sociedad plural y tolerante. (Programa Estatal de Educación 2001-2006. P. 19)

En este sentido, en 2002, el episodio de los reconocimientos tanto de la diversidad lingüística como la cultural en la escuela se acentúa, principalmente con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, en 2006 se publican los lineamientos para la educación intercultural y bilingüe que los docentes debían de tomar en cuenta en su quehacer didáctico:

Para dar el primer paso en la atención de la diversidad cultural, los docentes y directivos de los centros escolares deben de estar conscientes de su existencia y de cómo se hace presente en la escuela y en el aula a través de los alumnos y sus familias.

Asímismo, los docentes deben de contar con herramientas para identificar la diversidad en sus alumnos: la pertenencia cultural de sus familias, así como sus variadas costumbres, tradiciones, lenguas y prácticas culturales.

Por consiguiente, es determinante que los maestros y directivos que laboren tanto en escuelas de educación indígena como no indígena, localizadas en comunidades indígenas y rurales, conozcan las prácticas que rigen la vida comunitaria: sus creencias, tradiciones y festividades; sus formas de trabajo, de organización social y familiar; sus usos lingüísticos, y las formas de interacción entre los miembros de la comunidad y las personas ajenas a ella. (*El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. p. 39).

Aunada a las responsabilidades de cumplir con metas, superar indicadores de rezago educativo y de mejoramiento en la eficiencia terminal; de igual forma los docentes deben de atender desde sus estrategias didácticas la diversidad cultural y lingüística siendo que ellos mismos carecen de una formación orientada para afrontar estos escenarios, la apuesta y la obligatoriedad se establecen, ajenas a los contextos y prácticas de enseñanza de los docentes, viendo a estos como los agentes responsables. Quienes en la mayoría de los casos definirán su trabajo, sus funciones y logros en dependencia de las condiciones familiares y sociales del contexto educativo.

El discurso de los maestros en estas situaciones no siempre refleja sus condiciones o conocimientos particulares de trabajo. Corresponde en parte a expresiones muy difundidas entre maestros de todo el país, como son la reclamación por falta de participación en la definición de su propio trabajo y cier-

tas explicaciones recurrentes de las dificultades que encuentran en la práctica. Así, suele atribuirse el fracaso de los niños a la falta de colaboración de los padres, a la desnutrición y a la pobreza del medio. (Rockwell, 2005. p. 28).

Lo que se genera en estas situaciones es una cadena de efectos y condiciones socioeducativas que impactan en los resultados de los alumnos en cada ciclo escolar. Evidentemente las condicionantes didácticas, contextuales, lingüísticas y económicas son factores concatenados, por ello la intención de generar políticas, sino integrales, al menos relacionadas, según los supuestos de cada sexenio. En ese sentido continúan las reformas educativas, que ponderan enfoques educativos, modelos curriculares, distribución del horario de clases, programas compensatorios hacia la educación, renovados cursos de formación, talleres regionales, etc.

Estas estrategias que son parte de la política educativa del país, de nueva cuenta se reformulan y en 2009, se presenta e intensifica la apuesta por el modelo de competencias, con el que se supone se remontaran las deficiencias de logros educativos y permitirá a partir de los procesos de evaluación, como la prueba ENLACE, la reorientación de las acciones educativas al igual que el presupuesto económico, que cada vez, se vuelve un acicate del sistema educativo nacional.

Además, este modelo visualiza el mejoramiento de la calidad educativa, que deviene de la política de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) por ello en ese año se planteaba desde la Dirección General de Educación Indígena los ejes y objetivos de trabajo dirigidos hacia la educación de los pueblos originarios:

La DGEI inicia una etapa de política pública en materia de educación indígena orientada a resultados. Uno de los principales retos que enfrenta es la construcción de alternativas al planear la educación, a fin de evitar excluir a las diferentes culturas y géneros e impulsar una estrategia de autogestión y corresponsabilidad en la que los pueblos indígenas encuentren resonancia de sus propios derechos y procesos participativos con una proyección a futuro.

En este sentido, la DGEI focaliza su actuar institucional en la provisión de los componentes de calidad que aseguren un modelo de acompañamiento para el subsistema y las escuelas en las entidades, en los tramos inicial, preescolar y primaria; así como en la operación, procesos y resultados de la educación indígena.

Una de las metas importantes es garantizar la continuidad académica de niñas, niños y jóvenes adolescentes indígenas mediante la atención integral con equidad. (DGEI, Educación Básica Indígena, Gestión con resultados, 2009. p. 5)

Ante las exigencias internacionales y el contexto de diversidad cultural y lingüística en pugna, las instituciones deben de responder con políticas y programas que consideren la calidad y equidad dirigida hacia los sectores excluidos y vulnerables, por ello el objetivo que asume la DGEI es:

“Ofrecer, de manera corresponsable con las entidades federativas, educación básica de calidad y con equidad para la población indígena, en el marco de la diversidad, que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y le permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano, como lo demanda la sociedad del conocimiento.” (DGEI, 2009. P. 6)

Tanto el propósito central como las acciones contenidas en las políticas educativas son el preámbulo para la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), el corolario se establece como “Acciones 2009: transformación de la educación indígena” y proponen lo siguiente:

- * Política educativa con perspectiva en derechos humanos enfocados al derecho a la educación de los pueblos indígenas.
- * Estrategia de fortalecimiento de la gestión para la calidad en educación indígena.
- * Respeto a la lengua materna, cultura, filosofía y conocimientos de los pueblos originarios.
- * Coordinación interinstitucional para garantizar la pertinencia lingüística y cultural de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) [...].
- * De manera conjunta con la Dirección General de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública, se emitió una recomendación a las entidades federativas para que los aplicadores de la prueba fueran hablantes de la lengua en las comunidades correspondientes.
- * Se presentó el documento Prueba ENLACE: sugerencias para la contextualización y pertinencia del subsistema de educación indígena. (DGEI, 2009. P. 17-18).

Además de estas propuestas se propusieron otras que tienen como propósito el supuesto mejoramiento educativo en los ámbitos de diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas, entre ellos se encuentra la propuesta de parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena, que establece un renovado enfoque a partir de prácticas sociales del lenguaje, en que las lenguas indígenas ahora deben ser tomadas como objeto de estudio, reflexión y enseñanza, con ello se fortalecerá la asignatura de lengua indígena como señala la DGEI (Atención educativa de calidad a la diversidad lingüística y cultural 2009).

La DGEI en colaboración con UAM-X, UNAM y la UPN, realizan el documento *Lengua Indígena: Parámetros Curriculares*, que contiene los lineamientos teórico-metodológicos para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio, a la par que el español como segunda lengua; renovando así las prácticas pedagógicas e incluyendo el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje. También se reflexionan y analizan los derechos lingüísticos como parte de los derechos humanos, partiendo de un principio básico: las niñas y los niños merecen recibir una educación bilingüe en donde su lengua materna tiene un espacio curricular al igual que la segunda lengua.

Después de 70 años que se ofrece educación indígena en México, por primera vez se incorpora al currículum la asignatura Lengua Indígena. Esto representa un avance en el reconocimiento y cumplimiento de los derechos de las niñas, los niños y pueblos indígenas. Al igual, que por primera vez se trabaja en la regularización de la escritura en las lenguas indígenas con la participación de sus hablantes y de diversas academias de lenguas indígenas e instituciones públicas. (p. 8).

Aunada a la política de reconocimiento de la diversidad lingüística y la posibilidad de generar acciones para la revitalización de las lenguas originarias con la propuesta de parámetros curriculares, se sumaron a su vez las necesidades educativas de alfabetizar en el uso de las TIC's (tecnologías de la información y comunicación) a las poblaciones indígenas, con el propósito de adentrarlos en la innovadora forma de mercantilización y comercio, la sociedad del conocimiento.

Asimismo, se renovaron los materiales educativos, libros de texto basados como ya mencionamos en el enfoque de competencias. En sí, para el periodo 2009-2011, el escenario educativo nacional propuso la reforma integral, que considera la articulación de los niveles educativos para cumplir

no solo con la superación de indicadores de rezago educativo manifestados por las evaluaciones internacionales, sino también para cumplir con objetivos del milenio .

De esta manera se comienza la labor de articular los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, se ubica este bloque educativo en la educación básica y se propone un nuevo currículo:

“En términos generales, se entiende por currículo el conjunto de contenidos, ordenado en función de una particular concepción de enseñanza, que incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación, con la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos.

Para ello, el currículo debe ser congruente con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los niños y los adolescentes, pertinente a las necesidades educativas de los alumnos, relevante a las demandas y necesidades sociales. En la construcción del currículo las propuestas programáticas de cada nivel, modalidad y grado deben articularse adecuadamente con los niveles precedentes y consecuentes, así como garantizar que la extensión y profundidad de contenidos se establezcan de acuerdo con lo que diversos trabajos de investigación en didácticas específicas muestran que los alumnos pueden estudiar y aprender con ayuda del maestro y de diversos materiales.” (Plan de estudios 2009: 40)

A parte de la articulación de los niveles educativos para el logro anhelado de perfiles deseables de los alumnos egresados de educación básica, se suma a la fórmula pedagógica, el enfoque de competencias que, desde los ámbitos educativos, se señalan con el propósito de ser para la vida. En ese sentido se plantea otro cambio a nivel nacional en el propósito general de la enseñanza por un lado y en los objetivos institucionales de aprendizaje hacia los alumnos, la pretensión gravita en el fortalecimiento de capacidades, habilidades y destrezas; el supuesto se centra en movilizar recursos cognitivos, kinestésicos y procedimentales presentes en los alumnos.

El plan 2009 lo define de forma resumida y señala.

“[...] estas se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos; ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, por lo que no hay competencias sin conocimientos.

Una competencia implica un saber hacer con saber (habilidades con conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto movilizar conocimientos (Perrenoud, 1999). Lograr

que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.” (Plan de estudios 2009. p. 40)

Las competencias para la vida que son retomadas en el actual programa de estudios consideran tres dimensiones: El saber saber, saber hacer y saber ser . Las materias que deben de ser trabajadas en el nuevo plan y enfoque son: Español, Asignatura Estatal: Lengua adicional, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Formación cívica y ética, Educación cívica y Educación artística. La distribución de estas asignaturas en los grados escolares se establece de la siguiente forma:

EDUCACIÓN PRIMARIA						
CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PRIMARIA					
	GRADOS					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Lenguaje y comunicación	Español					
	Asignatura Estatal: lengua adicional					
Pensamiento matemático	Matemáticas					
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad: (Ciencias Naturales, Geografía e Historia)	Ciencias Naturales				
		Estudio de la Entidad donde Vivo	Geografía			
			Historia			
Desarrollo personal y para la convivencia	Formación Cívica y Ética					
	Educación Física					
	Educación Artística					

Plan de estudios 2009. P. 50.

Se consideran tiempos horarios de enseñanza de cada una de las asignaturas, en las que el español tiene la mayor carga horaria, lo que indica la preponderancia de la castellanización implícita en el nuevo modelo educativo.

Desde los márgenes de las políticas y sus propósitos preestablecidos, se observan intenciones y objetivos de enseñanza que en la actualidad no corresponden a metas educativas de estado, más bien responden a exigencias de la política exterior, la cual debe ser retomada por los gobiernos firmantes de tratados internacionales, debido a que les asigna una relación vinculante. Tal dinámica genera contrasentidos y lógicas encontradas en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, al igual que en el fortalecimiento cognitivo y en el conocimiento que se fomenta desde las escuelas.

Los límites de la política educativa en el contexto escolar

La situación de contrasentidos educativos acontecía en el ciclo escolar 2009-2010 en la escuela primaria bilingüe bidocente “Justo Sierra Méndez”, que se encuentra ubicada en esta misma comunidad y se estudió en diferentes momentos, para ello se recurrió a la metodología de etnografía en el aula: se realizaron registros de observación de las prácticas docentes considerando las situaciones didácticas, tiempos de enseñanza, materiales educativos y los demás tópicos señalados en el cuadro comparativo referido en la introducción.

En este ciclo, se podía observar en el aula los libros de texto actualizados que los niños de primer, segundo y tercer grado se encontraban utilizando. Es importante señalar que, por la cadena de cambios, los docentes recientemente se habían cambiado a este centro de trabajo.

En el aula de los tres primeros grados el docente interino era DGG, en los grados subsecuentes era MHG, él a su vez era el director técnico, por ello la atención hacía sus grupos se hacía más compleja.

La actividad que se realizaba en el salón multigrado de DGG, era acerca del reconocimiento de números, el recurso didáctico consistía en dibujos de relojes hechos en el pizarrón con gis. La indicación del docente hacía los alumnos era que ellos copiaran en sus libretas los dibujos de relojes y que escribieran la hora que indicaban.

Es importante mencionar que la organización del espacio escolar DGG la había organizado a los grupos en conglomerados de mesas, que separaban a los alumnos de primero, segundo y tercero, la intención era atender de manera diferenciada a los alumnos.

De igual manera el lenguaje de instrucción y objeto de enseñanza del docente era mayormente en castellano; como él era tsotsil, la comunica-

ción con los alumnos tseltales se le dificultaba por lo que solo se hacía en la segunda lengua de los alumnos, por momentos daba instrucciones en lengua indígena y simultáneamente combinaba las instrucciones o explicaciones en ambas lenguas.

El ambiente educativo, al igual que los materiales de enseñanza se encontraban escritos en español, el docente mayormente se apoyaba de los libros de texto, que de la misma manera solo estaban escritos en la segunda lengua de los alumnos.

Sin embargo, los libros de texto debían ser retomados en la escuela, porque son parte de la RIEB y de la Alianza por la Calidad Educativa. Ya que desde 2008, se impulsan las “novedosas” reformas a la educación estableciendo como paradigma educativo el de competencias, generalizándose a todos los niveles y sistemas educativos, independientemente de la pertinencia cultural y lingüística de este en la educación básica.

No obstante, las formas de enseñanza con diferentes confusiones didácticas y metodológicas continuaban en la escuela “Justo Sierra” de acuerdo a la observación del día, 2/12/2010. Como ya había mencionado antes, el tema que el docente pretendía enseñar era el de la ubicación del tiempo en los relojes, las instrucciones eran diferentes de acuerdo a los grupos; a los de primero, la actividad era hacer una plana de “sa, se, si, so su”, la intención del docente era trabajar la alfabetización de los alumnos con el método silábico, no obstante, que este ha sido analizado y cuestionado en su pertinencia, ya que no contribuye al uso social del lenguaje, sino que lo fragmenta en sílabas sin sentido, como señala Ferreiro, el hecho de usar o ponderar un método para la alfabetización, implica negar las diferencias culturales, lo que reduce las posibilidades del uso social de la escritura:

“En el dominio específico de la alfabetización, la conversión de la escritura —objeto social por excelencia— en objeto escolar contribuyó a acentuar este movimiento de negación de las diferencias: se alfabetiza con un único método, con un único tipo de texto privilegiado (controlado y domesticado), adoptando una única definición de lector, un único sistema de escritura válido, una norma de habla fija.” (Ferreiro, p. 9)

En este sentido no es el uso de métodos lo que reduce la posibilidad del desarrollo de las habilidades de escritura y lectura sino que, por un lado no se retoman de manera secuenciada en el aula; por otro lado, aunque se trabajaran de forma sistemática con los alumnos, generan una situación

de discriminación epistemológica y lingüística, ya que la alfabetización en las escuelas bilingües regularmente se hace fomentando el español, no se retoma en este caso el tseltal debido a que la complejidad de su gramática, léxico y morfología propicia limitantes en los métodos de alfabetización de la cultura escrita. A pesar de ello se continúan retomando en el aula. Aun cuando las limitantes son evidentes en las formas de alfabetizar a los alumnos tseltales de primer grado.

El desarrollo de las habilidades de lectura y la escritura, a pesar de que son procesos concatenados, tienen diferencias en su aprendizaje e implican destrezas motrices y cognitivas que requieren de estrategias, ejercicios y actividades didácticas distintas y que deberían ser trabajadas en el aula; pero que la formación pedagógica de los docentes no les permite visualizar. O no lo realizan porque implica hacer su planeación didáctica considerando la enseñanza de dos lenguas cuyos sistemas idiomáticos son distintos. En ese sentido el idioma español es el que se fomenta más en el aula en su escritura y lectura aunque sea de forma precaria.

Asimismo, el uso social de la lengua indígena y el español en sus ámbitos están conferidos fuera del aula, la posibilidad de su escritura es marginal, de poca relevancia educativa, con el español la intención se pretende contraria, pero la condición contextual hace que sus posibilidades se reduzcan o sean situaciones de aprendizaje ampliamente controladas según Quinteros.

“La situación es tan paradójica [...] el control y la restricción no solo opera sobre las letras sino sobre los propios soportes y el mensaje. En general, el cuaderno es el único espacio gráfico disponible que tiene el niño. Su cuaderno es un espacio profundamente controlado: el niño siempre empezará con la fecha; ciertas letras van subrayadas; las mayúsculas van en rojo, un renglón por línea, un cuadro para cada letra. Con la copia y el dictado, además, se homogeniza el discurso y se dictamina sobre lo que se debe o no escribir en el cuaderno. En el primer grado este proceso genera enormes listas de sílabas y frases controladas en función de la letra en cuestión. El pizarrón, el gis y el cuaderno son objetos, instrumentos, esencialmente escolares, muy raros en el mundo social que rodea al niño.” (Quinteros, 2004. P. 1).

Es así como cada docente usa diferentes recursos para tratar de cumplir con las metas de aprendizaje, independientemente de lo que pueda favorecer en la apropiación de contenidos de los alumnos.

Estas reflexiones son importantes ya que son aspectos y condiciones que no son tomados en cuenta en los planes y programas de estudio nacionales.

Continuando con el análisis de la observación realizada en el aula multigrado, con los de segundo grado se trabajaba con el libro de lectura, ellos copiaban en su libreta.

El copiado de los textos del libro de lecturas es una forma a manera de estrategia de DGG, aunque esta práctica es generalizable ya que para los docentes el que los alumnos realicen estas actividades representa la manera de adentrarlos en la cultura y el mundo escrito. Como se observa en la imagen del texto *El potro colorado*, está escrito en español, la segunda lengua de los alumnos. Después de que hacen la lectura se trabaja con los ejercicios de comprensión lectora. Al analizar la característica del texto, raras veces integra imágenes que proporcionen una idea próxima a los alumnos; en el caso de este texto, el tema de los potros sí es un referente asequible contextualmente hablando para los alumnos.

En otras lecciones aunque la redacción del texto pretenda manejar una estructura y lenguaje sencillo, los personajes están descontextualizados, lo que influye en la comprensión lectora y en el sentido social que pueda cobrar el texto, como se puede observar en esta otra imagen, donde vemos la imagen de un león al igual que el elefante. Los personajes y elementos del texto influyen al igual que el uso de las onomatopeyas, el simple hecho de pensar que los niños y niñas tseltales perciben los sonidos desde su idioma de la misma manera que el español continua siendo una arbitrariedad cognitiva, que pervive en las escuelas.

La atención a la diversidad lingüística y cultural, continua siendo un juego simbólico discursivo y en la mayoría de los casos demagógico, lejos de ser un tema prioritario pedagógico.

Retomando los fragmentos de observación en el aula, la actividad que el docente trabajaba con los de tercer grado era la de indicar el tiempo en un reloj, el ejercicio que los alumnos deberían de realizar era el registro del tiempo: día, tarde y noche, las horas que anotó el docente eran: 6:30 am, 5:40 pm, 7:00pm. En la actividad escrita no se clarificaba cuantos minutos tiene la hora y cuantos segundos tiene el minuto. Los relojes escritos en el pizarrón tenían manecillas pero se confundían con una cruz, el docente indicó actividades diferenciadas, sin embargo, segundo y tercero hacen las mismas actividades. Solo algunos entendían y hacían la actividad los demás se distraían u observaban a sus compañeros como lo hacían.

El ejercicio y su resolución como puede apreciarse genera una forma de interacción efímera entre pares, la niña que dibuja el reloj y hace la activi-

dad y la otra que se mantiene como observadora. Esa actitud corresponde a un rasgo cultural de aprendizaje ya que en comunidades donde el colectivismo es una espacio en dónde se aprende y comparte conocimientos, el sentido cultural de aprendizaje se extiende a la escuela.

Sin embargo; la dinámica que desde la capacidad de agencia de los mismos alumnos es adoptada, no asegura la comprensión de la actividad, como se observa en la imagen en la primera parte se trataba de indicar la porción mayor representada en el círculo, que era de 900 y la menor que era de 30, la intención era que los alumnos iluminaran la porción mayor y la menor, lo hacen y pintan de azul la cantidad, porción de 800, es lo que la alumna ubica como mayor, ilumina tres recuadros sin distinguir las cantidades, aun cuando la resolución de la actividad manifiesta incompreensión esta es evaluada y se “palomea”, es decir se le ponen las líneas arriba que indica bien, o algún mensaje positivo, ya que dentro de las prácticas educativas se ha tomado como tradición evaluar de esta manera la buena resolución de un ejercicio.

Y en cuanto a los relojes, la alumna hace los círculo,s pero lo llena de manecillas por que no sabe qué es lo representado en cuanto a tiempo se refiere.

Una vez que el trabajo ha sido “calificado” por el docente, en un arrebato la alumna rompe la hoja de cuaderno y la tira, con ello se hace manifiesta la relevancia y sentido social de la actividad. Al igual que los ejercicios de matemáticas, así se presentan las actividades relacionadas con la lectura y la escritura precisamente porque el uso social que debería desprenderse de las estrategias didácticas al contexto del alumno se encuentra desarticulado, como señala Lerner (2001) desde la premisa de “lo real, lo posible y lo necesario” que se requiere fomentar en el contexto escolar:

“[...] lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores- [...] generar condiciones didácticas que permitan poner en escena [...] una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social de estas prácticas [...] formular como contenidos de la enseñanza no solo los saberes [...] los quehaceres del lector y del escritor [...] en segundo lugar, es posible articular los propósitos didácticos [...] con propósitos comunicativos que tengan un sentido “actual” para el alumno y se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela [...] Esta articulación puede concretarse a través de una modalidad organizativa bien conocida: los proyectos de producción interpretación.

El trabajo por proyectos permite que todos los integrantes de la clase, y no solo el maestro, orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida: [...] preparar una carta de lector para protestar por un atropello [...] permitirá aprender a escribir para reclamar enfrentando todos los problemas que se plantean en la escritura cuando se está involucrado en una situación auténtica [...] En efecto al orientar sus acciones hacia una finalidad compartida, los alumnos se comprometen en la elaboración de un producto, que resulta satisfactorio y convincente para los destinatarios y para ellos mismos [...] analizar y enfrentar lo real es muy duro pero resulta imprescindible para alcanzar lo necesario: formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita.” (p. 32-36)

Lo que señala Lerner es que tanto la escritura como el razonamiento lógico que se fomenta en la escuela requiere ser orientado hacia un fin con sentido social, para que lo aprendido en el aula tenga un propósito asequible y no sea solo una actividad más del programa educativo que hay que realizar y calificar para que el alumno acredite su grado educativo, esta situación es la que genera una bifurcación de lo que se aprende en la escuelas y su meta social, con lo que se aprende y desarrolla en la comunidad y su meta cultural.

A manera de conclusión

En este texto breve, únicamente di a conocer ,en su generalidad, prácticas relacionadas con el conocimiento ancestral maya, que se comparte entre los pueblos mesoamericanos y que ,como se pudo observar, implica formas de aprendizaje y participación intensa y guiada en que se involucra el lenguaje verbal y no verbal; por ejemplo en la milpa con la lectura del tiempo, las formas de siembra y sus ceremonias al igual en el tejido de las niñas que implica momentos de guía mucho más específicos, dada la complejidad del uso del telar. Estas formas de acercarse a la experiencia desconocida por el aprendiz representan formas culturales tanto de enseñanza como de aprendizaje, que sitúan y diferencian al chanopteswanej (el que acerca la experiencia a otro) en el entorno comunitarios, del docente y la escuela.

Del análisis comparativo se advierten las implicaciones de la enseñanza escolar, y es posible señalarla como precaria ya que el manejo de contenidos aparentemente sistemáticos, conlleva a procesos carentes de significado contextual que en determinado momento del aprendizaje será internalizado y apropiado por los alumnos; la contribución de los aprendizajes esquemáticos y programáticos, que devienen de una larga tradición

centralista educativa, considera metas dirigidas actualmente a conseguir estándares y parámetros provenientes de la política de calidad educativa como vía integracionista hacia el modelo económico imperante. No obstante, las condiciones de las escuelas multigrado, la ausencia de modelos educativos bilingües y la carencia formativa de los docentes generan pautas de desarraigo epistemológico y cognitivo en los alumnos tseltaetik.

Los alumnos prácticamente viven escenarios de aprendizaje que por momentos se complementan; con mayor frecuencia la escuela y los entornos comunitarios de aprendizaje son espacios de contrasentido formativo. En la escuela regularmente se presentan los curriculums formales y nacionalizantes que propician la ritualización educativa, por la supuesta valoración y acreditación de los aprendizajes logrados cada fin de ciclo escolar. Sin embargo, no contribuyen sustancialmente en el acrecentamiento de los conocimientos de los alumnos. Los ejercicios y actividades que se realizan en aula, no consideran los aspectos culturales de aprendizaje que son una especie de dispositivo biológico y cultural necesarios al trabajar desde la capacidad de agencia de los aprendices. En este sentido las implicaciones en el desarrollo cognitivo que genera la escuela hacia los alumnos plantea caminos formativos y rutas de aprendizaje diferentes; empero, es preocupante el alcance formativo y el acrecentamiento de conocimientos que el alumno obtiene en la escuela.

Aunada a esta condición, se encuentra la interrupción constante de los sistemas de aprendizaje por las cadenas de cambio sindicales que ponderan, en la mayoría de los casos, el beneficio de acercamiento y ubicación de los docentes en escuelas cercanas a las comunidades de origen de los mismos docentes, pero con esta acción concomitante se ven afectados los procesos didácticos y educativos. Tal situación fue posible mostrarla al entrar al escenario de la escuela “Justo Sierra” con los diferentes docentes que llegan o “van de paso” en este centro escolar, algunos con experiencia frente a grupo, otros con un nivel y conocimiento incipiente de la educación bilingüe.

Los discursos de enseñanza en la escuela regularmente se encuentran centrados en las instrucciones desde una mirada con pretensiones conductistas, que proviene de los programas educativos de la secretaría de educación a nivel federal. Por ello, los discursos se encuentran a su vez contenidos y configurados desde lógicas monotemáticas, en cierto sentido monoculturales. Es decir, el curriculum estructural de aprendizaje consi-

dera un esquema genérico en la organización de los contenidos educativos que deben de ser revisados en el aula. Los docentes al tener limitantes formativas, en pocos casos diversifican sus estrategias de aprendizaje, regularmente pretenden reproducir a “pie juntillas” los contenidos temáticos del programa, aunque el diseño de estos mismos y sus propósitos de aprendizaje vayan en menoscabo del fortalecimiento cognitivo de los alumnos o incluso sea inentendible desde la lógica de razonamiento instaurada en el pensamiento de los niños de herencia maya tseltal.

De igual manera, los discursos de enseñanza continúan perpetuando simbolismos para dar pauta a la instauración de ámbitos de sentido patriótico-nacional, que pretende vivificar e internalizar la mexicanidad en los alumnos, por ello los discursos de enseñanza son acompañados de rituales, los efectos que se presentan son disímiles. Los discursos continúan haciéndose en español por ello el grado de comprensión de los alumnos monolingües en tseltal es más pausado, por momentos llegan a desesperarse en alguna actividad y es cuando se genera el caos en el aula.

Los discursos formativos y de múltiples enseñanzas orales, cognitivas y afectivas que inciden en el fortalecimiento de habilidades agrícolas, ceremoniales y de conocimiento histórico, biológico y territorial, refuerzan a su vez y constantemente la actitud de los aprendices, De esta manera, las estrategias de aprendizaje y de enseñanza que son empleadas por el noppeswanej o los guías en la comunidad se relacionan en buena medida con la participación guiada o intensa en diferentes momentos de maduración cognitiva y moral de los niños. Dicha enseñanza se encuentra basada en un sistema de responsabilidades hasta cierto punto graduales, que se va implementando en la milpa o en el hogar, el niño o la niña experimentan situaciones de aprendizaje contextuales pero que, a su vez, vivencian; es decir, hay una correlación entre: discurso, experiencia, contexto, situación cognitiva y resolución o error, que constantemente alimenta el bagaje de conocimientos de los sujetos, y que al ser apropiados se convierten en códigos integrados al lenguaje, epistemología y pensamiento de los tseltaletik.

Los materiales y artefactos que sirven en el aprendizaje comunitario son variados, se encuentran en función del contexto, se presentan tanto los tangibles como los simbólicos, es decir cuya función es eminentemente simbólica y ceremonial.

Por último, solo me resta señalar que al realizar la comparación en este artículo, de escenarios formativos, de enseñanza y aprendizaje lo que se

evidencia son procesos, metas y logros bifurcados, pero que representan en las niñas y niños tseltaetik, una doble tarea al igual que responsabilidad. Sin embargo, el desarrollo de conocimientos y aprendizajes en los alumnos en la escuela manifiestan estados de apropiación cognitiva incipientes, a diferencia de los comunitarios. El triste panorama es que son los conocimientos escolares, los que continúan siendo altamente valorados en el sistema educativo y económico. Aún cuando se difunde el avance en las políticas tendientes a lograr los estándares de calidad educativa, en reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística se presentan con preocupación los escenarios educativos integracionistas, que dejan fuera y subvaloran la epistemología y el sistema de conocimientos contextuales de los niños y niñas de herencia maya.

Bibliografía

- Carlos Guzmán Bockler. Mesoamerica: Una civilización inscrita en la temporalidad del cosmos, en donde enmudecen las conciencias; Crepúsculo y aurora en Guatemala. SEP/CIESAS, México, Pp.91-117
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB-SEP). El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria. 2006. Pp. 1-139.
- Cole, Michael. (1996). “Poner la cultura en el centro”, en: Psicología cultural. Morata. Madrid, España. Pp. 113-137.
- Château Jean. (1959). Los grandes pedagogos. Cuarta reimpresión en español. FCE. México. 1982. Pp. 9-33.
- DGEI (1994). La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente, Dirección General de Educación Indígena, Secretaría de Educación Básica y Normal, SEP.
- DGEI (2009). Educación básica indígena, gestión con resultados. SEP. México-D.F. Pp. 1-27.
- DGEI (2009). Atención educativa de calidad a la diversidad lingüística y cultural. Reforma integral de la educación básica indígena. SEP. México. D.F. Pp. 1-14.

- De León Pasquel, Lourdes. (2005). La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán. CIESAS-INAH. México. D.F. Pp. 25-169.
- De León Pasquel, Lourdes, Rogoff Barbara, Et. Als. (2003). Socialización, lenguaje y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios. "Firsthand learning through intent participation". Annual Review of Psychology, No 54, México: CIESAS. (En prensa). Pp. 99-148.
- De León Trujillo Abraham. (1999). Comunalidad y educación bilingüe e intercultural en Chiapas. CONECULTA-SEP, Chiapas-México. Pp. 65-88.
- De La Peña, Guillermo. (2002). La educación indígena consideraciones críticas. Revista Sinectica No. 20. P. 46.
- Diccionario de las ciencias de la educación. (2002). Aula Santillana. México D.F. P. 76.
- Díaz Barriga Arceo Frida. (2006). Enseñanza Situada, vínculo entre la escuela y la vida. México. Editorial Mc Graw Hill. p. 1-51.
- Ferreiro Emilia. (1997). Alfabetización teoría y práctica. Siglo XXI. México. Pp. 13-21.
- Ferreiro Emilia. (2011). Diversidad y proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia, Pp. 1-16.
- Freedson Gonzales J. Margaret y Pérez Pérez Elías. (1999). La educación bilingüe bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación. SEP. México. Pp. 49-107.
- García, Amilburu, María (2002). "El ser cultural del hombre". En: Antropología de la Educación. Edit. Síntesis Educación. España. 83-96.
- Giménez Gilberto. (1997). "Materiales para una teoría de las identidades sociales". Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. P. 1-25.
- Gómez Lara Horacio. (2004). "Educación e identidades de género, clase y etnia en San Andrés Sakamch'en (Larráinzar)". Pp. 1-49. Olivera Bustamante, Mercedes (coord.). De Sumisiones, Cambios y Rebeldías. Mujeres indígenas de Chiapas, Vol. 1, CONACYT/CESMECA-UNICACH/UNACH, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Pp. 170-221.
- Gómez Muñoz Maritza. (1993). Los aprendizajes comunitarios en los Altos de Chiapas. UPN. México. Pp.55-84.

- Goethals Sara. (2005). Educación Intercultural Bilingüe y realidad escolar: investigación en tres escuelas primarias de los Altos de Chiapas (2004-2005). Fondo de Apoyo para la Educación Intercultural Bilingüe (FAEIB). Fundación Ford e Innovación y Apoyo Educativo A. C, San Cristóbal de Las Casas Chiapas. Pp. 11-69.
- Lacasa, Pilar. (2001). “Cultura y Desarrollo”, en P. Herranz (ed.) Desarrollo Social. Unidades Didácticas, UNED, Madrid.
- León Portilla Miguel. Tiempo y realidad en el pensamiento maya. Ensayo de acercamiento. UNAM. Pp. 1-28.
- Paoli Bolio Antonio. (2001). Autonomía, conocimiento e ideales de la educación tseltal. UAM Xochimilco. México. P. 54-65.
- Rogoff Barbara. Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social. Edit. Paidós.
- Rockwell, Elsie. Et. Al. (2003). La escuela, lugar del trabajo docente, descripciones y debates. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela”. DIE. CINVESTAV. México. Pp. 7-52.
- Rockwell Elsie. (2005). I. De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela. En La escuela cotidiana. Pp. 13-54.
- Walburga Rupklin Alvarado. (1999). El tzolkin es más que un calendario. Fundación CEDIM. Guatemala. Cap. 1. La teoría del control cultural. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB-SEP). (2004). Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México SEP. México. Pp.9-29.

El modelo intercultural en la formación de estudiantes universitarios

Antonio de Jesús Nájera Castellanos¹

Mercedes Nayeli Pérez López²

Introducción

La educación superior, hoy más que nunca, se encuentra en una situación de búsqueda y construcción de nuevas formas de relación con las comunidades, en el amplio sentido de la palabra, y con la construcción de conocimientos que se conviertan para los estudiantes en conocimientos para la vida, para la acción y para la transformación social. Por ello, la interculturalidad se convierte en un referente y en una posibilidad de construir una educación liberadora, centrada en el respeto a la diversidad lingüística y que preste atención a los conocimientos locales y autóctonos, que conlleven hacia sociedades del conocimiento para todas y todos, cuya renovación en los ámbitos públicos presenta nuevos sujetos comprometidos y conscientes de su papel en la sociedad. De esta manera, la importancia de la educación y del espíritu crítico pone de relieve la escuela como un espacio crítico, de reflexión, de análisis, pero sobre todo, de praxis colectiva y transformadora.

El Modelo Intercultural en la Educación Superior

En México el siglo XX marcó múltiples acontecimientos que propiciaron diversas transformaciones en el ámbito político, social, cultural, religioso y, particularmente, en el educativo. Esto permitió que se escucharan nuevas voces y actores que generaron importantes planteamientos de denuncia frente al sistema establecido y el ámbito educativo no fue la excepción. El movimiento estudiantil mexicano de 1968 marca un parteaguas en relación al papel de la educación en la transformación social y cultural del país, particularmente de la educación superior, pues:

1 Profesor de tiempo completo de la Universidad Intercultural de Chiapas. Correo: anajera@unich.edu.mx

2 Profesora investigadora del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Correo: nayeli.perez@cresur.edu.mx

“En el movimiento mexicano de 1968, como ha ocurrido en todos los grandes alzamientos estudiantiles de los últimos cien años en América Latina, sus participantes compartían una valoración positiva de la educación. La entendían, básicamente, como una institución capaz de proveer herramientas provechosas para la interacción social.” (Romo, 2017: 138)

El movimiento estudiantil del 68, dentro de sus efectos trascendentales provocó y promovió cambios sustanciales en los procesos y estructuras educativas en México, particularmente en el ámbito universitario, en donde los diversos actores educativos *“analizaron y aprovecharon sustancialmente el momento histórico de romper con los viejos moldes de una educación unilateral y obsoleta en el ámbito socioeconómico y lograron establecer nuevos paradigmas educativos”* (Jara et al., 2000: 458); estos acontecimientos posibilitaron mayores espacios académicos para las mujeres en diversas actividades profesionales y personales.

Por ello, múltiples estudiosos plantean que la herencia del movimiento estudiantil del 68 es la de *“sostener y mejorar el pensamiento libertario, antiautoritario, crítico y democrático, la defensa de la autonomía de la producción y difusión del saber, así como la articulación del trabajo universitario”* (Jara et al., 2000: 462), de allí la importancia de la vinculación universitaria con la sociedad, con la comunidad, con el pueblo.

Un segundo momento interesante en la segunda mitad del siglo XX estaría marcado por el levantamiento armado de indígenas chiapanecos tsotsiles, tseltales, tojolabales y ch’oles, principalmente, el 1° de enero de 1994, a través del denominado Ejército Zapatista de Liberación Nacional, cuya aparición primeramente habría sido en las cañadas de la selva y, posteriormente, se posicionaron en algunas cabeceras municipales del estado de Chiapas. Dentro de las diversas demandas que propiciaron la insurrección armada por parte del EZLN conviene traer a la discusión su demanda décimo segunda y décimo tercera, que dicen:

“Queremos que se acabe con el analfabetismo en los pueblos indígenas. Para esto necesitamos mejores escuelas de primaria y secundaria en nuestras comunidades, que cuenten con material didáctico gratuito, y con maestros con preparación universitaria, que estén al servicio del pueblo [...] la educación debe ser totalmente gratuita, desde el preescolar hasta la universidad, y se debe de otorgar a todos los mexicanos sin importar raza, credo, edad, sexo o filiación política.

[...]que las lenguas de todas las etnias sean oficiales y que sea obligatoria su enseñanza en las escuelas primaria, secundaria, preparatoria y universidad³

Frente a las demandas propuestas por el grupo insurrecto y tras una estrategia de aislamiento y la ruptura con el sistema educativo oficial en los primeros meses del conflicto armado, para los “*zapatistas esto no fue un problema, sino que, por el contrario, representó la oportunidad de formular un proyecto educativo alternativo, emanado de las comunidades*” (Arévalo et al., 2016: 11). Frente a esta nueva propuesta, la educación autónoma germina como una estrategia de vital relevancia para las comunidades zapatistas, cuyo principio pedagógico ha de centrarse en educar-nos para ser libres; donde la educación autónoma tiene como propósito:

“Concientizar a los jóvenes de su realidad social, económica y política [...] en este sentido, la escuela autónoma posee una organización propia que no depende de una normatividad impuesta desde afuera, pero que posibilita desde adentro la transmisión social del conocimientos surgidos de prioridades establecidas en colectivo.” (Arévalo et al.: 15)

Por otra parte, Bruno Baronnet considera que la Educación Verdadera desde la propuesta zapatista se fundamenta en que sus:

“Objetivos y contenidos se originan en la experiencia histórica en su relación con el sistema educativo nacional, el cual es cuestionado y rechazado por considerar que no toma en cuenta los valores, culturas, lenguas e historias de los pueblos originarios de México y América. Como práctica democrática del mandar obedeciendo, las propuestas educativas en sus contenidos y maneras de hacer surgen del consenso, la reflexión y la experiencia.” (Baronnet, 2015: 7)

Sin lugar a dudas, el proyecto educativo zapatista se convirtió en una apuesta a la construcción de otra educación, basada en los conocimientos culturales de las comunidades, entendidos estos como:

“Esquemas de pensamiento culturalmente configurados y, por tanto, como el referente por el cual vivimos nuestra vida comunitaria de un modo par-

3 Para consultar las demandas en su totalidad revisar en <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/03/01/al-pueblo-de-mexico-las-demandas-del-ezln/>

ticular y característico [...] los conocimientos culturales los percibimos en el modo como cada pueblo vive su vida en comunidad, con su historia, su tiempo, su espacio y sus relaciones; conteniendo, además, memoria y esperanza.” (Limón, 2009: 95)

Además, podríamos incorporar parte de la propuesta que plantea Bonfil Batalla (1998) en torno a los *elementos propios* de la cultura, donde los conocimientos culturales serán considerados también como patrimonio cultural heredado y reconocido por la colectividad. Desde esta perspectiva, se pone de manifiesto que:

“La pertinencia cultural para estudiantes, docentes y directivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la toma de decisiones se plantea como deseable, pues posibilita el reconocimiento que tanto el estudiante como el docente poseen una cultura específica y a la que habrá que permitírseles que la ejerzan de manera libre y articulada con el propósito educativo. He aquí el principal reto al que ha de plantearse el ámbito directivo, pues la toma de decisiones ha de participar en la atención de las tensiones que se generen en la generación de la propuesta de una educación con pertinencia cultural.” (Nájera, 2018: 83)

Sin lugar a dudas, estas experiencias educativas nos convocan a asumir que la educación con Pertinencia Cultural ha de convertirse en una propuesta innovadora que atienda y facilite la relación de los estudiantes con su cultura en el ámbito educativo, sin que este rompa con las posibilidades de fortalecer los conocimientos culturales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; más bien se trata de generar las condiciones para establecer un diálogo intercultural real y práctico entre lo que los estudiantes conocen (cultura) y lo que han de aprender en el contexto educativo formal (conocimientos universales). Los fundamentos jurídicos que la apoyan se encuentran sustentados en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que dice:

“La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las

disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.”

Y, además, agrega en el apartado B, párrafo segundo:

“Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.”

Es decir, los múltiples ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las formas de Discriminación Racial (1965), Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional (1966), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1981), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1981), Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989), Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas (2006) y Acuerdos de San Andrés Larráinzar propiciaron la atención a los planteamientos que por décadas hicieran los pueblos indígenas a través de múltiples movimientos sociales hasta la puesta en marcha del proyecto educativo universitario de las Universidades Interculturales.

A partir de la generación de esta propuesta, se instaure la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) como la instancia creada por el Ejecutivo Federal para dar atención a las Universidades Interculturales, mismas que se convierten en una experiencia novedosa de educación intercultural, sobre todo porque en ellas:

“Confluyen alumnos de diversos orígenes étnicos y culturales, y en las que el enfoque intercultural se convierte en fuente privilegiada de aprendizaje a la vez que en propósito educativo. Su finalidad es preparar a los jóvenes y adultos indígenas para que sean agentes activos de transformación de su entorno, a través de nuevas oportunidades de educación que vinculen saberes y experiencia acumulados con las nuevas oportunidades de desarrollo que ofrece la sociedad actual.” (Casillas y Santini, 2006: 22)

Si bien se planteó como una propuesta educativa universitaria diferente a las Instituciones de Educación Superior convencionales, su misión se centró en:

“Promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno.” (Casillas y Santini, 2006:145)

De esta manera las Universidades Interculturales se plantearon como una oportunidad educativa para atender necesidades desde tres ámbitos fundamentales como los plantean Casillas y Casini (2009):

- * **Diversidad Regional:** Las UI se establecen en sitios que les permiten tener un estrecho vínculo con las culturas y los valores de las comunidades que pretenden beneficiarse. El criterio prioritario es que estas universidades sean construidas en espacios próximos a las comunidades en donde residen los destinatarios.
- * **Universo Estudiantil:** Se busca proporcionar atención educativa per-

tinente para jóvenes, que por razones de antecedentes escolares, culturales y de residencia, han tenido muy pocas oportunidades de cursar estudios superiores. Entre ellos se encuentran principalmente los jóvenes indígenas, aunque también hay otros jóvenes estructuralmente marginados del sistema educativo a este nivel.

* **Formación disciplinaria:** Las UI pretenden dos grandes ejes formativos. Por una parte, buscan establecer nuevas perspectivas de desarrollo profesional y científico que conjuguen saberes y conocimientos desde diferentes perspectivas culturales. Por otra, intentan promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país y de las comunidades que sustentan estas instituciones de educación superior.

Por tanto, en este afán innovador de construir un modelo universitario apegado a las condiciones sociales imperantes en México, y particularmente en Chiapas, el modelo de educación intercultural en el ámbito universitario incorpora la vinculación comunitaria o vinculación con la comunidad como una función sustantiva del quehacer educativo.

Dicha función ha de tener como objetivo promover *“la equidad y el respeto entre la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los miembros de la nación mexicana [...] resulta indispensable lograr una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística* (Salmerón y Rodríguez, en Dietz y Mateos, 2013: 13). Por tanto, esto ha permitido afirmar la pertinencia del modelo intercultural en la formación de los estudiantes pues, por un lado, se propicia una formación académica apegada a las necesidades sociales y comunitarias y, por el otro, la vinculación con la comunidad posibilita generar diálogos interculturales mediados por el grado de correspondencia entre las funciones sustantivas de las universidades interculturales y las necesidades prioritarias comunitarias.

De esta manera, el modelo educativo intercultural centra su atención en cuatro funciones trascendentales:

- * Docencia
- * Investigación
- * Preservación y difusión de la cultura y extensión de los servicios
- * Vinculación con la comunidad

Esta última función, aunada a la promoción, fortalecimiento y revitalización de las lenguas originarias, ha marcado una importante labor de las Universidades Interculturales desde su modelo educativo, pues la vinculación comunitaria se entiende como:

“Un conjunto de actividades que implican la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas.” (Casillas y Santini, 2006: 153)

La vinculación comunitaria se ha convertido en uno de los ejes transversales en cada una de las ofertas educativas (licenciaturas y, recientemente, en los posgrados) que las Universidades Interculturales (UI) ponen a disposición de la sociedad, cuya premisa ha sido propiciar el diálogo de saberes entre la academia y las localidades o comunidades en donde tienen incidencia las UI, en lugar del viejo paradigma de visualizar a estas últimas como colectividades estáticas y a las que “habría que llevarles la ciencia”. Desde el modelo intercultural, se cambia el protagonismo del profesional que manda o que solo extrae información por el de los profesionales interculturales quienes, a través de la vinculación, propician un proceso de colaboración intercultural más que de intervención.

De allí que la docencia y la investigación se fundamenten en un enfoque constructivista sociocultural en el que se *“considera la educación como un proceso en el que el conocimiento se construye colectivamente, y plantea que la enseñanza tiene una dimensión social que se apoya en el marco de las experiencias del contexto donde el individuo se desenvuelve”* (Casillas y Santini, 2006:155) y que se traduce en múltiples propuestas académicas elaboradas por los propios estudiantes a partir de la diversidad de opciones que tiene para lograr la titulación.

Experiencias en la producción de material didáctico en estudiantes universitarios desde el Modelo Intercultural

La enseñanza de las lenguas originarias en el contexto de las Universidades Interculturales es la prioridad educativa y formativa para el estudiantado en México. Prueba de ello es la importancia del diseño de materiales di-

dácticos que son parte formativa en la Licenciatura de Lengua y Cultura en el estado de Chiapas.

“Las Universidades Interculturales tienen hasta el momento asignaturas que favorecen el desarrollo del aprendizaje en la elaboración de materiales didácticos, teniendo como finalidad la enseñanza de las lenguas originarias que serán de gran importancia para las comunidades donde los estudiantes viven y conviven en su formación profesional. *Los indígenas contemporáneos tienen la riqueza de la interculturalidad: son bilingües (o multilingües), crecieron en familias y comunidades rodeados de varios mundos: el indígena de sus raíces ancestrales, el de la sociedad nacional en la que están insertos en el campo y en la ciudad, y también el del “otro lao”, donde tanto tienen vínculos familiares y experiencias propias. Su mirada es mucho más amplia que la del monolingüe en español que hoy es mayoría en el país, su lectura del mundo llegar a ser mucho más compleja cuando aprovechan las riquezas de las culturas a las que tienen acceso. Para quienes sienten la vocación de hacerlo, esto es prácticamente una invitación a la escritura.*” (Arguedas M. en Mina Viáfara, C. Muntzel y Benite Navarrete, 2015: 10)

Por ello, la enseñanza de las lenguas originarias es una actividad primordial para comprender y llegar a comunicarse en diferentes contextos culturales. Llegar a conocer la cosmovisión, la cultura, los recursos naturales y la vida comunitaria es parte del conocimiento que se desarrolla en la vinculación comunitaria. Los estudiantes se vinculan en una comunidad para poder compartir conocimientos y estrategias que está adquiriendo en su formación, lo que conlleva a la socialización de saberes culturales. “*El análisis de la estructura de las lenguas permite entender mejor cómo llevar a cabo la enseñanza y la adquisición de segund las lenguas, el caso para muchos de los estudiantes de la universidad*” (Arguedas M. en Mina Viáfara, C. Muntzel y Benite Navarrete, 2015: 14). A partir de estas experiencias se hace el análisis sobre la necesidad de fortalecer la enseñanza y uso de la lengua originaria en diversas comunidades, los jóvenes estudiantes comienzan a fomentar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la lengua materna en su comunidad. Partiendo de esto, diseñan diversos materiales didácticos para ser partícipes en su comunidad y reconocer la importancia de la misma, realizando visitas domiciliarias, talleres o ciclos de cine, actividades que desarrollan bajo una temática de asignaturas. Como menciona Lave y Wanger, (2007) en Padawer, A. (2011:131): “*Las experiencias formativas*

involucradas en la participación de los niños en la producción familiar doméstica refieren al aprendizaje que se produce mediante comunidades de práctica y participación periférica legítima”; por lo cual, es importante el vínculo con los niños en el sistema de Enseñanza-Aprendizaje de la lengua originaria, pues los jóvenes universitarios realizan el trabajo con los niños indígenas reconociendo las necesidades culturales y de aprendizaje para el mejor fomento de la enseñanza de la lengua. A continuación se mencionarán diversos materiales didácticos diseñados por el estudiantado, los cuales, mediante el aprendizaje de la vinculación comunitaria, fueron desarrolladas con el objetivo de fomentar la lengua originaria:

Estudiantes	Material Didáctico	Actividades desarrolladas
Melvi Yaneri	Diseño de Lotería. Diseño de Memorama. Manuales de Trabajo para el docente. Materiales para la evaluación de actividades.	Vinculación comunitaria. Talleres en comunidad. Participación en Escuela Primaria de la comunidad.
Carina Trujillo	Diseño de Software para la enseñanza del Tojol-ab'al. Manual para la evaluación del estudiante. Manual para la enseñanza del docente.	Vinculación comunitaria. Talleres en comunidad. Diagnóstico Universitario. Aplicación del Software en grupos de primer semestre de la Universidad Intercultural de Chiapas.
Maribel Hernández	Diseño de materiales didácticos mediante los programas de Software con temáticas de amistad y equidad.	Investigación con población universitaria del Instituto Tecnológico de Comitán.

Kerschensteiner, G. (1932) en Chateau, J. (2012: 239) menciona que:

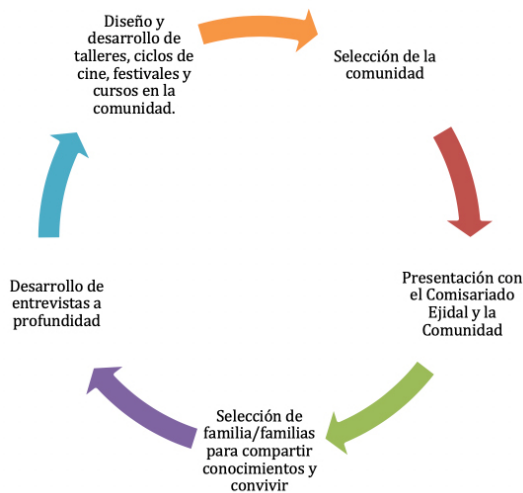
“La educación consiste en dar a un ser humano una “forma de vida” conforme a su estructura personal y basada en los valores espirituales. La acción pedagógica requiere, al menos en los principios, un intermediario que introduzca al ser en formación en ese mundo de los valores o de los bienes culturales.”

De esta manera, el diseño de los materiales que se desarrollan conlleva al interés práctico y cultural del estudiantado, logrando desarrollar materiales que presenten experiencias y conocimientos de la vida comunitaria.

“La lectura de Paulo Freire nos despierta a la necesidad de que tengamos coherencia entre el saber “hacer y el saber ser educadores”. Aprender con su obra es atender a su llamado de mantenerse encantado con el mundo. La fascinación por el acto de enseñar es la misma del acto de humanizar. La educación humaniza porque libera y transforma. El poder de extasiarse con la belleza de ser educador reside en la posibilidad de cambiar los rumbos de la historia.” (Saúl, M, 2002: 105)

De esta manera, las colaboraciones educativas marcan la función de revitalizar temas de situaciones reales, donde va determinando el vínculo con la comunidad. Los conocimientos ancestrales, los conocimientos de las niñas y niños y la juventud insisten en la idea de fomentar las múltiples habilidades que pueden adquirir en el saber hacer y el saber ser.

El proceso del vínculo comunitario es importante para lograr una formación de conciencia colectiva e individual, a continuación, se demuestra en una gráfica el proceso del contacto con la comunidad:



Gráfica 1. Ejemplo de la vinculación comunitaria. Fuente: Elaboración propia

Partiendo de las actividades que desarrollen los estudiantes en la comunidad, visualizan las necesidades de las mismas para poder gestionar o implementar proyectos que conlleven a una posible solución de la misma, desarrollando a la vez, estrategias de solución con las familias que continúan trabajando para poder lograr actividades de aprendizaje y de transformación.

En este sentido, los estudiantes que se inclinan en elaborar propuestas y materiales didácticos para las escuelas básicas de la comunidad, desarrollando un producto que deberán regresar a la comunidad de trabajo para dar conocimiento del trabajo final que realizaron con las familias y el estudiantado.

Teniendo en cuenta el proceso del trabajo, se puede mencionar que, para llegar al producto final, el estudiante deberá seguir fases de aprobación en las asignaturas de metodología de la investigación, seminario de titulación y diseño de materiales didácticos. A continuación, se menciona mediante una gráfica el proceso de elaboración de los materiales didácticos:



Gráfica 2. Desarrollo del material didáctico. Fuente: Elaboración propia.

Los materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas originarias son diseñados desde el conocimiento de la comunidad, considerado como un aprendizaje básico e importante para todos los niveles y, el diseñar dichos productos, conlleva comunicar diferentes maneras de producir conocimientos lingüísticos, pedagógicos y culturales que el estudiantado tiene la posibilidad de conocer en una vinculación comunitaria.

A manera de reflexión final

El modelo educativo intercultural se ha concretado en los últimos años en el funcionamiento hasta el 2019 de trece universidades interculturales, de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Superior, mismas que se enlistan a continuación:

- * Universidad Autónoma Indígena de México
- * Universidad Autónoma Indígena de Sinaloa
- * Universidad Intercultural de Chiapas
- * Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
- * Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
- * Universidad Intercultural del Estado de México
- * Universidad Intercultural del Estado de Puebla
- * Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
- * Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
- * Universidad Veracruzana (Intercultural)
- * Universidad Intercultural de San Luis Potosí
- * Universidad Intercultural de Hidalgo
- * Universidad Intercultural de Nayarit

De las nacientes primeras generaciones de estas universidades, hasta el día de hoy, en las que por lo menos el 50% de estas instituciones cuentan ya con un programa de posgrado que ofrecer a la sociedad, el modelo educativo intercultural continúa presente. Por tanto, como bien lo plantea Casillas y Santini (2006), los impactos de este proyecto educativo solo podrán analizarse a partir de un proceso consciente y comprometido en el seguimiento y en la evaluación de sus experiencias.

Bibliografía

- Arévalo *et al.* (2016). “La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía”. *Revista Desidades*, núm. 14, año 4
- Baronnet, Bruno (2015). “La Educación Zapatista como base de la Autonomía en el Sureste Mexicano”. *Revista Educación Real*, Porto Alegre vol. 40, núm. 3
- Bonfil Batalla, Guillermo (1998). “La Teoría del Control Cultural en el estudio de Procesos Étnicos”. *Anuario Antropológico*. Editorial Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro
- Château, Jean (2012). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. Última reforma publicada DOF 06-06-2019.

- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2013). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública/ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). México
- Jara et al. (2000). “La Universidad y el Movimiento del 68-Opinión desde el punto de vista educativo-”. *Revista Mexicana de Agronegocios*, Vol. IV, num. 6
- Limón Aguirre, Fernando (2009). “Aproximación etnográfica a los chuj mexicanos. Esbozos de su conocimiento cultural”. En Cruz Burguete, Jorge Luis y Austreberta Nazar Beutelspacher (editores). *Sociedad y desigualdad en Chiapas, una mirada reciente*. Editorial ECOSUR.
- Mina, C., Muntzel, M., y Benítez, P. (2015). *Estudios sobre Interculturalidad*. Secretaría de Educación Pública. México.
- Nájera Castellanos, Antonio de Jesús (2018). “Descolonización e interculturalidad como ejes transversales en la construcción de educación con pertinencia cultural”. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, Vol. 2, Núm. 3.
- Novaro, Gabriela (2011). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Biblos. México.
- Romo, Andrés Donoso (2017). “El movimiento estudiantil mexicano de 1968 en clave latinoamericana: aproximaciones a las nociones de educación y transformación social”. *Revista Historia Crítica*, número 63.
- Saúl, Ana María (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Siglo XXI. México.

Interculturalidad y comunicación: desafíos académicos y educativos

*Marta Rizo García*¹

*Cynthia Pech Salvador*²

Introducción

Investigar procesos interculturales requiere de una mirada interdisciplinaria conformada de acercamientos teóricos variados. En el campo de las ciencias sociales son muchos los trabajos sobre interculturalidad realizados desde la educación y la antropología, primordialmente. Desde la educación, existen muchísimos trabajos sobre los procesos educativos en contextos interculturales y sobre la educación intercultural como una política pública, muchas veces promovida desde el Estado; desde la antropología, predominan trabajos sobre comunidades étnicas particulares, sobre sus costumbres, sus singularidades culturales, su cotidianeidad. Aunque, como decimos, gran parte de la investigación social sobre interculturalidad se enmarca en la educación y en la antropología, no por ello debemos restar importancia a las aportaciones que han hecho otros campos de conocimiento. Nos referimos, por ejemplo, a la ciencia política, los estudios de género y, sin lugar a dudas, la comunicación. Es desde este último campo de conocimiento que construimos las ideas y argumentos que conforman este texto.

En las siguientes páginas nos proponemos un triple objetivo: en un primer momento, presentamos algunas distinciones conceptuales que permiten esclarecer qué se está entendiendo por interculturalidad; ello responde a la confusión que existe en torno a conceptos vinculados con los procesos interculturales, tales como cultura, multiculturalidad y pluriculturalidad, entre otros. Por otra parte, ofrecemos un panorama general sobre las principales aportaciones a la interculturalidad y, de manera particular, nos centramos en el campo de la comunicación intercultural, donde nos interesa argumentar cómo el poder está presente en toda interacción intercultural y

1 Profesora Investigadora de la Academia de Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Correo: mrizog@gmail.com

2 Profesora Investigadora de la Academia de Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Correo: cpech_200@yahoo.com

de qué manera ello implica un factor de imposibilidad para la propia interculturalidad. Estos dos primeros propósitos responden, a nuestro entender, a los principales desafíos académicos que enfrenta el campo de estudios de la interculturalidad: la claridad conceptual, por un lado, y la incorporación de la dimensión del poder y el conflicto, por el otro. Como tercer objetivo nos proponemos presentar algunos desafíos pedagógicos o educativos del campo de la comunicación intercultural, enmarcados en la experiencia empírica de las autoras como docentes de la materia en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Como puede observarse en el párrafo anterior, ponemos especial atención en el campo denominado “comunicación intercultural”. Para ello, es indispensable ubicar este ámbito de estudio, que surge en los años 50 del siglo XX de la mano del antropólogo norteamericano Edward T. Hall. Fue, de hecho, en su obra *The Silence Language* (1959) donde se utiliza por primera vez la expresión de “intercultural communication”. En los años 60, este ámbito de estudios gana espacio en Estados Unidos; según Miquel Rodrigo (1999), ello se debió a varios aspectos: uno endógeno, propiciado por la reivindicación de algunas minorías de su propia cultura, como fue el caso de los afro-norteamericanos; y otro exógeno: la guerra en el sudeste asiático, que supuso el contacto entre culturas muy diferentes y propició movimientos migratorios de personas de aquellos países hacia los Estados Unidos. Una década después, en los años 70, el campo de estudios de la comunicación intercultural se consolida como una disciplina académica (Hopes, 1977).

Pese a tener cerca de medio siglo de desarrollo, este campo de estudios inter y multidisciplinario sigue enfrentando un reto importante en donde exista: la claridad conceptual. A ello dedicamos el siguiente apartado.

Claridad conceptual en un entorno académico confuso

Es muy común que en el ámbito de las ciencias sociales se empleen como sinónimos conceptos que no refieren estrictamente al mismo fenómeno. El campo de los estudios sobre interculturalidad no está exento de estos problemas, dado que no solo el propio concepto de cultura genera confusiones y múltiples interpretaciones, sino que la distinción entre inter, pluri y multiculturalidad no aparece siempre de forma clara y precisa y sigue generando equívocos.

Siguiendo a Miquel Rodrigo, “*si aceptamos la idea interaccionista de la cultura, toda cultura es básicamente pluricultural. Es decir, se ha ido formando, y se sigue*

formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar” (Rodrigo, 2000a: 3). Una cultura, por lo tanto, no puede evolucionar si no es a través del contacto con otras culturas.

Para el mismo autor, *“mientras que el concepto ‘pluricultural’ sirve para caracterizar una situación, la interculturalidad describe una relación entre culturas*” (Rodrigo, 2000a: 3). Si nuestro interés radica en lo intercultural, queda claro, entonces, que el énfasis debe estar en la relación entre culturas, más que en la descripción o comprensión de las culturas por separado.

Las distinciones básicas entre la multiculturalidad y la interculturalidad pueden sintetizarse en los siguientes aspectos, que recuperan, respectivamente, lo que uno y otro término denotan: a) El tránsito de la coexistencia numérica a la convivencia y el diálogo; b) El tránsito de la presencia en un mismo espacio geográfico al establecimiento de un contacto que va más allá del reconocimiento de las diferencias; c) El tránsito del cierre y el choque cultural a la apertura y la negociación de sentidos (Rizo, 2013: 31).

Rehaag se refiere a la interculturalidad en un sentido similar al presentado por Miquel Rodrigo. Veamos su definición:

“Interculturalidad significa interacción entre diferentes culturas. En este sentido, el concepto de la interculturalidad parte de la base de que todas las culturas son igual de válidas, y en un proceso de entendimiento mutuo se realiza un acercamiento al otro o extraño, que al mismo tiempo implica un enfrentamiento con la propia cultura.” (Rehaag, 2006: 4)

Por su parte, Alain Touraine (1995), en su texto “¿Qué es el multiculturalismo?”, expone cuatro aproximaciones a lo que concibe como multiculturalismo, con sus respectivas críticas. La primera acepción identifica la multiculturalidad con la defensa de las minorías y sus derechos, que aunque puede parecer una manifestación de multiculturalismo, en general, lleva a una especie de fragmentación autista y a la hostilidad ante la coexistencia de culturas diversas. La segunda, concibe lo multicultural como el inalienable derecho al respeto de la diferencia; una sociedad multicultural, desde este punto de vista, es aquella que no se inmiscuye en “mis” diferencias culturales y las preserva intactas. Este enfoque conduce en las sociedades a un relativismo cultural, cargado de conflictos irresolubles, y puede terminar en un individualismo a ultranza o en un gregarismo social intocable. La tercera visión que presenta Touraine concibe la multicultura-

lidad como la simple coexistencia indiferente entre distintas culturas; desde una tolerancia incorrectamente comprendida, considera que la sociedad multicultural es aquella donde subsisten en una cierta indiferencia pluralista varias culturas, aunque no existe interacción entre ellas, sino mera subsistencia irrelevante. La última acepción de los fenómenos multiculturales es aquella que los asimila con el rechazo a la cultura occidental y las búsquedas antioccidentales.

Otras miradas sobre el multiculturalismo permiten tender un puente entre este concepto y las visiones de lo intercultural. Por ejemplo, para Elvira Repetto (2001), el multiculturalismo:

“Acepta la existencia de múltiples puntos de vista, no siendo ninguno ni bueno ni malo, ni correcto ni erróneo; conlleva el construccionismo social, en tanto que las personas construyen sus mundos a través de los procesos sociales que contienen los símbolos culturales y las metáforas; es contextualista en tanto que la conducta solo se entiende dentro del contexto en el que ocurre [...]; ofrece diversos enfoques del mundo más que este o el otro enfoque, porque cada perspectiva captura un enfoque válido y diferente; defiende un sentido relacional del lenguaje más que uno solo representacional.”

La autora recupera las aportaciones de Sue y otros (1988), quienes afirman que el multiculturalismo tiene las siguientes diez características:

“Valora el pluralismo, enseñando el valor de la diversidad; trata de la justicia social, la democracia cultural y la equidad; ayuda a adquirir las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para funcionar eficientemente en una sociedad democrática y pluralista [...]; es más que solamente la raza, la clase, el género y la etnicidad, incluyendo la diversidad en la religión, el origen nacional, la orientación sexual, las capacidades y discapacidades, la edad, el origen geográfico, etc.; se alegra de las contribuciones y logros de nuestra cultura y de la de los otros; es un componente esencial del pensamiento analítico; respeta y valora otras perspectivas, pero no es neutral a los valores, implicando un compromiso para cambiar las condiciones sociales; significa cambio a nivel individual, organizacional y social; implica tensión, disconformidad, voluntad para confrontar honestamente; y significa logros positivos individuales, comunitarios y sociales porque valora la inclusión, la cooperación y el movimiento hacia el logro de los objetivos.” (Sue et al., 1988, citado en Repetto, 2001: 4)

La noción de lo intercultural parte del hecho de que las culturas no se encuentran aisladas ni se producen por generación espontánea; en su diario acontecer, todas las culturas tienden a abarcar espacios que las conducen a entrar en relaciones —interacciones— con otras culturas. Esas relaciones que se establecen entre las culturas es lo que se denomina interculturalidad.

Pero las relaciones entre culturas no son siempre interculturales; ello supondría una mirada en exceso ingenua. Estas relaciones pueden darse, como mínimo, de tres distintos modos: en primer lugar, cuando al entrar en contacto las culturas, una de ellas tiende a hacer desaparecer a la otra, estableciendo relaciones de dominación y no reconocimiento; en segundo lugar, cuando al contactarse dos o más culturas se parte del reconocimiento del contexto y particularidades de la o las otras culturas, estableciéndose una relación de diálogo y respeto que va deviniendo en modificaciones significativas en los escenarios simbólicos de las culturas que han entrado en interacción; y por último, cuando se establecen relaciones de contacto entre dos o más culturas, pero, aun existiendo relaciones de reconocimiento, las culturas interactuantes no resultan afectadas o modificadas por el encuentro o diálogo. En este texto nos interesa destacar el segundo escenario, es decir, concebimos a las relaciones interculturales como aquellas donde predomina el respeto y el reconocimiento mutuo de las diferencias.

En todo caso, hablar de interculturalidad implica abordar la relación entre el yo y el otro (o entre el nosotros y el ellos), y ello requiere, de forma inevitable, entender la relación entre identidad y alteridad como una relación indisoluble, de absoluta interdependencia. De ahí que sea pertinente ofrecer, cuando menos, una breve explicación de cada uno de estos términos, que como se verá posteriormente, son básicos para la mayoría de aproximaciones y estudios sobre interculturalidad que han hecho varios campos de conocimiento, especialmente desde la comunicación.

La cultura puede comprenderse como el *“principio organizador de la experiencia mediante el cual ordenamos y estructuramos nuestro presente, a partir del lugar que ocupamos en las redes de relaciones sociales”* (González, 1987: 8). Más que concebirla como un conjunto material de producciones por parte de una comunidad humana, nos interesa poner énfasis en la cultura como conjunto de disposiciones, valores, conductas, apreciaciones, imaginarios, representaciones, etc., que configuran nuestro ser, estar y actuar en el mundo. Otra forma de concebir a la cultura, estrechamente relacionada con la anterior, es como *“una red, malla o entramado de sentidos que le dan significado a los fe-*

nómenos o eventos de la vida cotidiana” (Austin, 2000: 3). El mismo autor afirma que la cultura se refiere a la *“forma de vida y pensamiento en sí misma y no tanto a la gente que vive esa forma de vida”* (Austin, 2000: 18). Así vista, la cultura es la forma en que los seres humanos están y actúan en sus entornos de vida.

Con respecto a la identidad, otro concepto polisémico y que ha dado lugar a numerosas definiciones e interpretaciones, vale la pena recordar que en los fundamentos de la teoría sobre la identidad social se encuentra el concepto de “categorización social” planteado por Henri Tajfel (1982), que hace referencia a la división del mundo en categorías distintas, concepción que nos acerca a otro concepto: la identificación social; esto es el proceso mediante el cual un individuo utiliza un sistema de categorizaciones sociales para definirse a sí mismo y distinguirse de los otros. Según esta perspectiva, la identidad social sería la suma de identificaciones sociales, o lo que es lo mismo, el proceso dialéctico mediante el cual se incluye sistemáticamente a una persona en algunas categorías y, al mismo tiempo, se le excluye de otras. La acepción anterior nos parece reduccionista porque tiende a una cosificación de la persona (en tanto considera que el individuo puede ser clasificado, etiquetado) y por la falta de dinamismo que se otorga a la identidad, en el sentido de que en ningún momento se hace referencia a las interacciones, los diálogos y las negociaciones de los que emergen las identidades.

En este texto nos situamos en la óptica de las aproximaciones que ponen el énfasis en el carácter relacional, dinámico y construido de las identidades y, por ende, de las alteridades. Para Ángel Aguirre, por ejemplo, las identidades implican:

“A la vez el conocimiento de pertenencia a uno o varios grupos sociales, la valoración de esa pertenencia y el significado emocional de la misma. Desde esta construcción de la identidad social, el individuo se afiliará a los grupos que afirmen los aspectos positivos de su identidad (individual y social) y abandonará la pertenencia a los grupos que pongan en conflicto su identidad.” (Aguirre, 1997: 47)

En este sentido, son importantes tanto las autopercepciones como las heteropercepciones de la identidad; ambas se instalan en un juego de relaciones múltiples que permite a los seres humanos definirse frente a otros y distinguirse de ellos. Aquí cabe mencionar la propuesta de Gilberto Giménez (2002) de considerar la identidad como un rasgo de pertenencia (cultural) en el entorno básicamente social y, a partir del cual, los sujetos deben situarse no como identidades individuales, sino como sujetos con agencia social.

Como vemos, la identidad no es solo un sistema de identificaciones impuesto desde fuera, a modo de etiquetas categorizadoras; más bien se trata de algo objetivo y subjetivo a la vez. Esto es, a pesar de tener una dimensión objetivada, la identidad depende de la percepción subjetiva que tienen las personas de sí mismas; así entonces, la identidad es la “*representación —intersubjetivamente reconocida y ‘sancionada’— que tienen las personas de sus círculos de pertenencia, de sus atributos personales y de su biografía irrepetible e incanjeable*” (Giménez, 2000: 59).

Como construcción simbólica, la identidad es relacional, dinámica, móvil; es un conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás, de los otros. Así, un individuo solo es lo que es a partir de su relación con lo otro. Michel Maffesoli (2002) ve en ello una posibilidad: la apertura de los sujetos sociales al mundo, o lo que es lo mismo, la tendencia al abandono de las identidades fijas y la existencia de un número cada vez mayor de identificaciones que un individuo puede asumir para definirse.

De igual forma que la identidad es multidimensional, no podemos hablar solo de un tipo de alteridad, de un nosotros frente a un ellos. En palabras de Nash, “*la percepción binaria de la alteridad oculta, sin duda, la complejidad de las relaciones de poder y complejo entramado de relaciones de género, raza y clase que juega en el complejo reconocimiento de sujetos históricos*” (Nash y Marre, 2001: 27).

Queda clara, entonces, la relación de interdependencia entre la identidad y la alteridad. La construcción de la identidad no depende solo de la percepción intersubjetiva de los actores sobre sí mismos, sino que contiene también aspectos y rasgos reconocidos —y muchas veces impuestos— por los otros actores. Al respecto, Luis Villoro afirma que “*la mirada ajena nos otorga una personalidad (en el sentido etimológico de ‘máscara’) y nos envía una imagen de nosotros. El individuo se ve entonces a sí mismo como los otros lo miran*” (Villoro, 1998: 65). Esta idea, que nos parece cercana a las concepciones del “yo espejo” que Cooley trabajó en el marco del Interaccionismo Simbólico, hace ver la importancia de vincular cultura, identidad y comunicación. Y sin lugar a dudas, los procesos de comunicación intercultural son las situaciones donde, de forma más clara, podemos ver objetivada esta relación. En el siguiente apartado nos adentramos a la comunicación intercultural, puesto que como dijimos, gran parte de las reflexiones y argumentos que pretendemos verter en este documento se enmarcan en este campo de conocimiento: la comunicación.

Interculturalidad y comunicación

Como ya dijimos, la expresión “intercultural communication” fue usada por primera vez por Edward T. Hall en 1959; sin embargo, no fue hasta los años 70 que la comunicación intercultural empezó a consolidarse como campo de estudios en Estados Unidos.

La comunicación intercultural ha sido definida como cualquier situación comunicativa donde interactúan al menos dos personas procedentes de matrices culturales-geográficas distintas. Algunas definiciones ponen énfasis en el momento concreto en que se pone de manifiesto la habilidad para negociar significados culturales en la interacción comunicativa. Otras definiciones, que nos parecen más sugerentes, amplían el espacio conceptual de la interculturalidad y consideran motivos de distinción que van más allá de lo geográfico e incluyen dimensiones como la clase social, la edad, el género, la ideología y la preferencia sexual, entre otras. En todos los casos, la clave de la comunicación intercultural es la interacción con lo diferente, con lo que objetivamente pero, sobre todo, subjetivamente, se percibe como distinto, sea cual sea el motivo de distinción.

¿Cuál es el papel de la comunicación en los procesos de interculturalidad y multiculturalidad? La interculturalidad requiere necesariamente de la comunicación; la comunicación, comprendida como interacción, es vínculo y relación antes que cualquier otra cosa.

“En la medida en que la comunidad de vida sea mayormente compartida por los sujetos que interactúan, la posibilidad de incrementar la eficacia de la comunicación será también mayor, y en consecuencia mayor posibilidad habrá que emisor y receptor entiendan, asuman y aprehendan recíprocamente el sentido que tienen las cosas para cada uno de ellos.” (Rizo y Romeu, 2006: 37)

La comunicación puede ser entendida como intercultural por dos elementos fundamentales: por un lado, por la multiculturalidad propia del encuentro o situación concreta de interacción, pues las personas que se comunican poseen referentes culturales distintos; desde esos lugares se autoperciben y, con base en ello, actúan; por el otro, cuando se alcanza la eficacia comunicativa intercultural, es decir, cuando existe suficiente comprensión mutua. Este segundo escenario en muchas ocasiones se queda en

un anhelo y es difícil que se materialice a cabalidad.

Como aquí la entendemos, la comunicación intercultural es la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se autoperciban distintos, teniendo que superar algunas barreras personales y contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva. En esta definición están inmersos, de forma explícita o no, elementos como los que anotamos a continuación: la autopercepción y heteropercepción de la diferencia, la disposición a la diferencia, la búsqueda de comprensión mutua y entendimiento, la búsqueda de estrategias para la superación de obstáculos, la permanente actitud de negociación de sentidos, el uso de modalidades diversas de comunicación (verbal, no verbal, proxémica, etc.) que coadyuven a la superación de barreras, y la conciencia de un fin común: la comprensión. Estos elementos pueden ser entendidos como requisitos para la comunicación intercultural.

Según Gudykunst (1994), hay que tomar en cuenta tres ejes para clasificar los estudios sobre comunicación intercultural: el objeto de análisis, el canal de comunicación y la concepción de multiculturalidad implicada en el proceso comunicativo en cuestión. Según el primer eje, se pueden distinguir estudios comparativos e interactivos; según el segundo eje, se distinguen procesos de comunicación interpersonal y procesos de comunicación mediada; por último, el tercer eje permite analizar procesos de comunicación en los que intervengan diferencias étnicas, generacionales, raciales, culturales, de género, etc. A partir de lo anterior, las cuatro áreas de estudios que establece Gudykunst son las siguientes: comunicación intercultural, comunicación transcultural, comunicación internacional y comunicación de masas comparada (Gudykunst, 1988). La primera refiere a estudios de comunicación interpersonal entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales y/o a la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas (por ejemplo grupos étnicos) dentro del mismo sistema sociocultural (Gudykunst, 1988). La transcultural se centra en la comparación entre formas de comunicación interpersonal de distintas culturas (Brislin, 1986). La internacional se interesa por estudiar las relaciones internacionales en el ámbito de la comunicación de los mass media. La comunicación de masas comparada se interesa por el tratamiento diferenciado de la información de un mismo acontecimiento en medios de distintos países (Blumler *et al.*, 1992).

Sin negar la pertinencia de todos los estudios mencionados en el párrafo

anterior, en estas páginas se otorga mayor importancia a la interculturalidad asociada con los procesos de interacción interpersonal. Como principio de contacto, la comunicación contribuye a la interculturalidad en tanto que puede privilegiar, en contextos de negociación o conflicto, el respeto entre sujetos; por ello, comprender las relaciones interculturales supone comprender la cultura de los dos mundos en contacto. En síntesis, la comunicación intercultural se da donde hay contacto entre dos o más entramados diferentes de significados y cuando un grupo comienza a entender, en el sentido de asumir, el significado y el valor de las cosas y objetos para los “otros”.

La mayoría de estudios sobre comunicación intercultural hacen referencia a la competencia intercultural, que está conformada por varias sub-competencias: lingüística, del área, social y acerca de sí mismo. La competencia lingüística exige un conocimiento suficiente del idioma del país o del lugar; la del área incluye conocimientos acerca de la geografía y cultura del país o lugar; la social incluye sobre todo la empatía y el entendimiento hacia el otro, así como la habilidad de expresarse acerca de la propia cultura y el conocimiento de estrategias para moderar y resolver situaciones de conflicto; la competencia acerca de sí mismo, por último, incluye la habilidad de reflexión acerca de la propia cultura, así como la aceptación de la relatividad cultural (Rehaag, 2006: 7).

De alguna manera, *“la competencia intercultural refleja la habilidad de comunicarse de una forma adecuada y eficaz en un contexto desconocido y extraño. Esta comunicación deja siempre huellas en los que participan en ella”* (Rehaag, 2006: 7). Como puede observarse, la competencia intercultural tiene que ver con habilidades, con saber-hacer, más que con la posesión de conocimientos específicos sobre los otros. Nos parece importante reflexionar en torno a cómo se adquieren estas competencias-habilidades: ¿De qué depende que las adquiramos? ¿Cómo las podemos desarrollar? ¿Somos conscientes cuando no estamos siendo competentes interculturalmente hablando?

Una crítica a la “interculturalidad ingenua”

En la exposición de las aproximaciones comunicativas a la interculturalidad han aparecido en varias ocasiones los conceptos de “negociación” y “conflicto” como partes de un mismo proceso: la situación de contacto e interacción entre interactuantes con referentes culturales distintos. Y es que los procesos de interculturalidad no están exentos de conflictos; ade-

cir de Grimson, “*en un mundo intercultural, la comunicación reclama ser pensada como intersección entre universos simbólicos diferentes por razones de poder y conflictos*” (Grimson, 2008: 54). Al respecto, Rodrigo destaca que la comunicación intercultural es una comunicación difícil porque los participantes no poseen los mismos referentes culturales, no comparten sus cosmovisiones. El autor se pregunta por los elementos necesarios para conseguir una comunicación intercultural eficaz, y concluye que “*un factor básico es un sistema de comunicación común*” (Rodrigo, 2003), y añade una lengua común, el conocimiento de la cultura ajena, el (re)conocimiento de la cultura propia, la eliminación de los prejuicios, la capacidad de empatía y el saber metacomunicarse (Rodrigo, 2000b). Elementos difíciles de lograr en un abrir y cerrar de ojos.

“Para Rodrigo:

el diálogo es un requisito necesario para la comprensión entre las personas. Este diálogo será más fluido si no solo tenemos una lengua en común sino que, además, conocemos algunas características de la cultura de nuestro interlocutor. El conocimiento de la cultura ajena, de sus creencias, sus valores, sus conductas, etc., facilitará enormemente la comunicación.” (Rodrigo, 2003)

Pero, ¿de qué manera, en una situación de interacción intercultural, podemos estar seguros que lo que suponemos conocer de la cultura de nuestro interlocutor es, efectivamente, lo que él concibe que es su cultura, su cosmovisión?

La eficacia comunicativa, en situaciones de interacción intercultural, “*no implica una comunicación perfecta controlada y exenta de ambigüedades, sino que se entiende como el grado de comprensión aceptable o suficiente entre las personas en contacto*” (Rodrigo, 1999, citado en Vilà, 2012: 226). Para alcanzar esta eficacia, “*tiene especial importancia la superación de las posibles barreras tanto personales como contextuales que puede suponer un encuentro multicultural*” (Vilà, 2012: 226).

Lo anterior guarda relación con los obstáculos que pueden presentarse en la búsqueda de una comunicación intercultural eficaz, que son la sobregeneralización, la ignorancia, la sobredimensión de las diferencias y la universalización a partir de lo propio (Rodrigo, 2000b), entre otros. Adentrarnos en el tema de los obstáculos de la interculturalidad lleva inevitablemente al concepto de “choque cultural”³. En este choque, además de no

3 Las fases del choque cultural son las siguientes: sensación de estrés, provocado por la angustia de no lograr los procesos psíquicos de adaptación; sensación de pérdida en relación a los amigos, la profesión, los bienes; sensación de rechazo,

entender a los otros, afloran emociones negativas como la incomodidad, la preocupación y la desconfianza (Rodrigo, 2000a).

Como ya se comentó, algunos de los elementos que obstaculizan la comunicación intercultural son los siguientes: intentar comprender a los demás a partir de estereotipos, no ser conscientes de nuestro propio desconocimiento, sobredimensionalizar las diferencias y universalizar a partir de una cultura dominante (Rodrigo, 2000b). Estos obstáculos tienen lugar en prácticamente cualquier interacción intercultural; y se dan, no tanto por intenciones manifiestas de los participantes, sino más bien porque estos únicamente pueden interactuar a partir de su cultura, de su estar en el mundo, de su trayectoria biográfica, de los elementos aprehendidos a lo largo de su vida, etc. La cultura opera como una pantalla perceptiva que nos hace ver ciertas cosas y no ver otras.

Martin y Nakayama (2004, en Laca, 2008: 7) consideran que el conflicto intercultural se debe, sobre todo, a la dificultad que tienen los seres humanos para comprender la propia cultura y, más aún, una cultura ajena. Los autores emplean la siguiente metáfora: *“Intentar comprender nuestra cultura es como intentar explicarle a un pez que vive en el agua”* (2004, en Laca, 2008: 7). Si la cultura es el conjunto de normas duraderas, de valores, de costumbres y patrones de comportamiento que son compartidos por un grupo humano particular, *“lo verdaderamente asombroso no es que las diferencias culturales exacerbén en ocasiones el conflicto, sino que la gente a menudo se maneje bien al comunicarse y relacionarse con individuos de culturas diferentes”* (Mayer, 2000: 71). Una situación de comunicación sin ningún grado de conflicto o incertidumbre es poco probable.

Es un hecho indudable que individuos de culturas diferentes interactúan a diario. Lo ideal en estas situaciones de interacción es que dichos individuos lleguen a comprender sus diferencias culturales y, con base en ellas, puedan crear un terreno común, mismo que facilitaría la comunicación y la solución de problemas; sin embargo, lo más probable es que *“asuman que todos comparten la misma realidad y consecuentemente experimenten conflictos en sus interacciones hasta que se encuentren con que no tienen una realidad común”* (Kimmel, 2000: 453). De ahí que pueda considerarse a la propia cultura como causante de conflicto intercultural. En otros términos, cuando los interac-

dado que uno se siente rechazado por los miembros de la nueva cultura o la rechaza; desconcierto acerca del propio rol, de las expectativas con esto, de los valores, de las propias sensaciones y de la propia identidad; sorpresa, miedo y enojo después de haber entendido el alcance de las diferencias culturales; y sensación de paralización porque uno cree que no se puede adaptar a la nueva cultura (Rehaag, 2006: 5-6).

tuantes ignoran sus propias diferencias culturales, estas tarde o temprano aparecen y generan conflicto. La comunicación intercultural tiene ahí su dificultad básica: muy frecuentemente los interactuantes no comparten significados, puesto que no puede haber muchos significados compartidos cuando no se comparte el modo de ver e interpretar el mundo.

Para Laca “*la comunicación intercultural es el antídoto más efectivo contra los procesos de adscripción estereotipada de identidad cultural [...] esta comunicación no es fácil y en las situaciones de conflicto prácticamente imposible. En los conflictos interculturales la comunicación es la primera víctima*” (Laca, 2008: 10). Aquí observamos que la comunicación es vista como el ingrediente básico de los procesos de interculturalidad, y como tal, puede ser el principal facilitador, pero también el principal obstáculo para que se logre una interculturalidad eficaz.

En las situaciones de interculturalidad tienen lugar momentos de negociación y de disposición y, en otras ocasiones, de conflicto e incluso de imposibilidad del diálogo. Los extremos nunca se dan de forma total, y más que verlos como opuestos, podemos tratar de comprenderlos como parte de un mismo proceso. Pensar que lograr eficacia en la comunicación intercultural está en manos, únicamente, de la voluntad de los sujetos que interactúan es, cuando menos, una postura ingenua. No tomar en cuenta que la duda y la incertidumbre están presentes en cualquier situación de interacción con otros puede cerrarnos los ojos ante la efervescencia de un conflicto ya dado o que está por venir. Dicho de otra forma, reducir a la disposición individual el que en una situación de comunicación intercultural el conflicto desaparezca y se avance de forma eficaz hacia la comprensión y el entendimiento mutuos es, no solo ingenuo, como ya dijimos, sino simplista, pues se otorga demasiado peso a la voluntad del sujeto —individual— sin tomar en cuenta que este siempre está inserto en una red de significaciones colectivas, posee una cultura que va más allá de su “sí mismo” y ve y actúa a través de unos ojos y un cuerpo que trascienden su propia existencia corpórea individual y se enmarcan en un todo mucho mayor.

Es simplista e ingenuo reducir la eficacia y consecución de una interculturalidad total al individuo, a su voluntad, a sus ganas de comprender al otro y de hacerse comprender por ese otro, ya que la voluntad individual no es suficiente para lograr una comunicación eficaz pues para que la comunicación sea eficaz, es necesario que existan, por ejemplo, condiciones simétricas en los individuos interactuantes. En este sentido, la dimensión del conflicto y del poder son, entonces, asuntos cruciales para pensar que

la interculturalidad no es fácil. Incluso podemos llegar a afirmar que la interculturalidad total es imposible, no tiene manera de darse bajo ninguna circunstancia.

La interculturalidad implica el encuentro y contacto entre individuos anclados en distintas matrices culturales, aunque muchas veces no estén conscientes de ello. La no conciencia de la diferencia puede ser ya un elemento que nos haga pensar en las dificultades de alcanzar un diálogo intercultural. ¿Cómo hablar de interculturalidad cuando quienes interactúan no son conscientes de sus diferencias? Ya vimos que la comunicación intercultural “*no solo presupone comunicarse con otras culturas sino también hacer el esfuerzo de repensar la propia cultura*” (Rodrigo, 2000a: 6). ¿Cómo repensarnos si desde ese lugar —nuestra cultura— pensamos? ¿Cómo deshacernos de los significados, conductas, valores y comportamientos que hemos adquirido para, desde otro lugar, tratar de aprehender significados, conductas, valores y comportamientos de otros sujetos? ¿Podemos empezar a pensar y ver desde ojos distintos a los nuestros? ¿Cómo? Es prácticamente imposible partir de un relativismo cultural que permita que todos los sujetos sean conscientes de que su cultura es distinta a la de los otros, pero que todas son igualmente válidas. No podemos deshacernos de la manera como nos hemos situado en el mundo a lo largo de nuestra trayectoria de vida. No podemos, o es difícil, vaciarnos de lo que poseemos en nuestra enciclopedia personal, en nuestro acervo de conocimiento.

Existen, entonces, contradicciones en la manera como nos acercamos al otro y pretendemos comprenderlo, sin aún conocer o ser conscientes de nuestro propio lugar cultural. Podemos querer conocer y comprender a los otros con quienes interactuamos, podemos hacer todo el esfuerzo para ello, pero nuestra pantalla perceptiva, nuestra cultura, nos lo impide, pues permea toda nuestra manera de actuar, ser y hacer en el mundo, incluyendo, por tanto, nuestro contacto con los otros. Esta idea está estrechamente vinculada con lo que Fornet-Betancourt (2006) reflexiona en torno a la racionalidad excesiva, propia del pensamiento occidental: “*Se sobreentiende que bajo el reinado de esta razón la interculturalidad es imposible y que el mejoramiento de las condiciones para su práctica requiere una especie de rebelión contra la Ley que representa la razón absoluta*” (Fornet-Betancourt, 2006: 15). ¿Somos capaces de rebelarnos contra la razón que ha constituido el eje de nuestra forma de estar en el mundo?

Desde un punto de vista más fenomenológico, Held (2004) aporta ideas

para intuir las dificultades intrínsecas a los procesos interculturales. Afirma el autor:

“Lo primero es mi aquí con su condición inextraviable, el cual me separa irrevocablemente de los otros hombres, pues ellos están unidos a su aquí, que deambula con ellos. Me resulta imposible ocupar el lugar de otro hombre, el cual se encuentra ‘allí’ con su inextraviable ‘aquí’.” (Held, 2004: 47)

Dicho de otra manera, el mundo de los otros nunca es del todo accesible para el nosotros; sin embargo, el autor deja una puerta abierta para la posibilidad del entendimiento al afirmar que este *“solo parece posible en la medida en que todos los hombres, independientemente de la cultura de la cual provengan, poseen aspectos comunes en su comportamiento como seres vivos”* (Held, 2004: 50). ¿Cómo apreciamos estos elementos comunes que compartimos con otros? ¿Existe algo que, en esencia, nos haga similares a todos los seres humanos? ¿Qué es y cómo se despliega en las situaciones de interacción con otros a quienes, sin embargo, apreciamos como seres distintos?

Sin duda alguna, las preguntas anteriores no son de fácil respuesta. Las dimensiones del poder, la incertidumbre y el conflicto aparecen en toda situación de contacto entre distintos; incluso, puede afirmarse que estos son inevitables en toda situación de comunicación. Ser conscientes de la diferencia es clave y puede ser un elemento que, aunque no haga desaparecer las relaciones de poder, sí nos haga ser más conscientes de los límites de nuestra relación con los otros con quienes interactuamos.

Enseñar comunicación intercultural, enseñar interculturalidad a comunicadores y comunicólogos, enseñar comunicación en entornos interculturales

Desde los años setenta del siglo XX, el concepto de interculturalidad ha ido cobrando importancia y notoriedad internacional. En principio, surgió como propuesta específica para lograr la integración de los inmigrantes en los países europeos y en Estados Unidos, posteriormente, en los primeros años del siglo XXI, se introdujo en nuestro país —como en el resto de América Latina— como parte de una estrategia política y “de nuevo enfoque” educativo para atender a los pueblos indígenas. Por ello es que, quizá, cuando en los países latinoamericanos se habla de interculturalidad,

se le vincula siempre con los pueblos indígenas más allá de la cuestión educativa. Inclusive, en los contextos donde existe presencia indígena, la diversidad cultural —para no hablar de mestizaje cultural— suele ser entendida como interculturalidad de facto. Entender la interculturalidad como la simple existencia de la diversidad cultural en el espacio nacional (y que más bien sería la multiculturalidad) conlleva a la generación de una desigualdad social que tiende a manifestarse en una violencia simbólica hacia la población indígena, al mismo tiempo que dicha desigualdad se da por asumida como determinante histórica, fruto del proceso de colonización y mestizaje, y donde la población mestiza, heredera de los valores de la modernidad occidental, se coloca como el paradigma hegemónico frente a los pueblos originarios o indígenas, quitándoles poder sobre sus tierras, comunidades, lenguas y costumbres, así como agencia en la dinámica social del país.

Las identidades étnicas y la población mestiza históricamente no han cohabitado de forma pacífica en el espacio social latinoamericano, sino que lo han hecho de forma conflictiva, así que resulta un equívoco entender la interculturalidad como un producto del mestizaje cultural y no como un proceso dinámico y multidireccional, donde existe una permanente tensión fruto de *“procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente”* (Walsh, 2005: 9-10).

Si bien la educación intercultural es definida por el propio Estado mexicano como *“una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo”* (SEP, 2017), el sesgo de la SEP en torno a la interculturalidad se circunscriben en la atención específica de los pueblos indígenas⁴ tal y como lo muestran los programas pedagógicos en torno al enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe que persigue *“el respeto mutuo y reciprocidad entre las sociedades indígenas y la sociedad occidental”* (Bensasson, 2013: 55). Sin embargo, en la práctica, la atención educativa de este enfoque ha replicado lo peor del modelo indigenista emanado de la Revolución Mexicana, ya que, al final, se impone una visión pedagógica de corte asimilacionista⁵ y desde las pautas hegemónicas

4 Los datos de la última Encuesta Intercensal (INEGI, 2015:1) arrojan un total de 119, 938,473 mexicanos; de ese total, 7, 173, 534 (6.6% de la población total) (INEGI, 2015: 57) son hablantes de alguna lengua indígena.

5 Nos referimos a aquella visión basada en la propuesta política que persigue

del Estado, que es quien decide qué es lo que deben saber los estudiantes a partir de un modelo basado en la universalidad y la homogeneidad cultural que persigue, sobre todo, la unidad nacional por encima de las minorías étnicas y también sociales; desde donde se justifican muchas de las brechas sociales, económicas y culturales que hoy en día prevalecen en nuestra sociedad y desde donde se genera, justifica y alienta el racismo, el clasismo y el machismo.

En la práctica, la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe, específicamente, como ya hemos dicho, utilizada para atender a la población indígena, plantea contradicciones de fondo que son significativas; por ejemplo, los conocimientos que requiere saber este sector de la población no tiene que ver con los conocimientos que son definidos en la generalidad, ya que hay saberes prácticos que a estas comunidades les serían más valiosos aprender. Otro problema es que no hay una continuidad real en las comunidades, ya que los docentes no necesariamente comparten la lengua que hablan en las comunidades y se termina dando prioridad al castellano sobre la lengua materna; asimismo, los docentes de las comunidades no cuentan muchas veces con lo mínimo indispensable para la enseñanza, por lo que ello contribuye al rezago educativo que ya existe en este sector de la población, puesto que, lamentablemente, la mayoría no suele terminar la escuela primaria⁶.

La perspectiva intercultural ha ganado otros espacios educativos importantes que no dejan de centrar su trabajo en la atención de los pueblos indígenas. Lo son las 11 Universidades Interculturales (UI) gestionadas por la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, en donde

la homogeneización cultural a partir de imponer, como principio de pertenencia al Estado-Nación, que los grupos minoritarios adopten la lengua, los valores, las normas y elementos identitarios de la cultura dominante y, en paralelo, abandonen su propia cultura. La educación indígena, desde esta perspectiva, fue pieza clave para el proyecto nacionalista postrevolucionario. El antropólogo Aguirre Beltrán la definió como la educación “que nosotros, los componentes no indígenas de la sociedad mayor, impartimos a los grupos de población originalmente americanos; pero además, es la educación que estamos obligados a proveer a los no indios para ordenar la convivencia que hace posible la formación nacional” (Aguirre Beltrán, 1973: 282).

6 La SEP promueve y gestiona la enseñanza básicamente escolarizada que muchas de las veces los estudiantes no pueden cumplir, ya que muchos individuos de la población indígena en edad de asistir a la escuela primaria migran solos o con sus familias hacia lugares donde puedan emplearse, básicamente como jornaleros agrícolas, lo que impide, muchas de las veces, que concluyan el ciclo escolar, pues su condición migratoria les impide seguir una continuidad escolar en un mismo sitio.

se ofertan 32 licenciaturas, 6 maestrías y 4 doctorados, y que están presentes en los estados de la República con alto número de población indígena. Por su parte, la UNAM tiene el Programa Universitario de Estudios sobre la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC) el cual centra gran parte de su trabajo en ofrecer becas y dar seguimiento a estudiantes de origen indígena inscritos en alguna licenciatura de dicha Universidad; sin embargo, aunque ofrece la materia optativa “México Nación Multicultural” en diferentes licenciaturas con la finalidad de que los estudiantes de esta institución se sensibilicen en el tema de la diversidad cultural, el sesgo pedagógico, nos parece, se asienta sobre la mirada hegemónica del nosotros frente a los indígenas como los otros.

Cabe señalar que la propia SEP plantea que “*En México hay dependencias [...] encargadas de promover el desarrollo de competencias interculturales a través de acciones diversas*” (SEP, 2017), siendo estas instituciones la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Además de las distintas Universidades Interculturales, todas estas instituciones vinculan la interculturalidad con la población indígena y consideran que esta existe porque los indígenas existen frente a la población hegemónicamente mestiza. Coincidimos con Baronett (2009) en que la educación intercultural indígena solo puede realizarse en el marco de la autonomía comunitaria y no en la enseñanza estrechamente controlada por el poder totalitario del Estado Mexicano.

La especificidad de la interculturalidad no se ciñe solo a las poblaciones indígenas, sino que alcanza a todos los sectores de la sociedad y, en vista que no es una condición dada, sino un proceso que se da en el día a día, es justo creer que, si bien el sistema educativo “*no es la única institución social que debería reconocer y expresar la diversidad cultural y promover la interculturalidad en todas sus instancias, quizá es la institución con mayores posibilidades de impactar lo personal y lo social en gran escala*” (Walsh, 2005: 11).

En este sentido, para nosotras la educación intercultural no es una apuesta que exclusivamente deba darse en las aulas y quedarse ahí, o que deba ceñirse a un programa que visibilice la coexistencia de las identidades étnicas como parte del caleidoscopio cultural nacional; tampoco es un espacio donde se reproduzcan valores y prejuicios en torno a lo que el “nosotros” es sobre el “otro” y viceversa. Creemos que la educación inter-

cultural es, ante todo, una apuesta por el aprendizaje de maneras de ser frente al otro a partir del respeto y en donde la comunicación intercultural se posiciona como la estrategia a seguir para lograr comunicarnos de manera simétrica en los contextos sociales donde la tensión hacia el conflicto siempre está presente.

Desde nuestra práctica docente de la materia optativa de “Comunicación Intercultural”, que se oferta en el séptimo semestre de la licenciatura en Comunicación y Cultura de la UACM, procuramos enfatizar que la interculturalidad no es algo dado, sino un proceso continuo que se va haciendo en la dinámica de las interacciones cara a cara y en donde están presentes cuestiones no solo de índole personal, como la voluntad, por ejemplo, sino, sobre todo, las relaciones de poder instituidas en los contextos comunicativos en las que se dan las prácticas comunicativas. En ese sentido, concebimos las relaciones interculturales como aquellas donde debe prevalecer el respeto y el reconocimiento mutuo de las diferencias y donde la necesidad comunicativa no sea un precepto, sino una necesidad vital.

Desde nuestra perspectiva, el respeto no debe entenderse como sinónimo de tolerancia, ya que esta implica un grado de poder que ejerce quien tolera y, por tanto, su ejercicio no marca un grado de respeto y simetría. El respeto, por su parte, alude a considerar al otro como parte de un nosotros y como alguien del que se puede aprender, conocer y enriquecerse, culturalmente hablando. La tolerancia, en cambio, anuncia una diferenciación expresada que amplía la brecha de desigualdad y el entendimiento. Lo paradójico es que la diversidad cultural ha dejado de ser vista como riqueza y ha pasado a ser considerada como una interculturalidad problemática (García Canclini, 2011: 103) que nos tiene pensando en cómo convivir nos/otros, valorar la diferencia en lugar de discriminar lo diferente y apelar al diálogo intercultural como una aspiración que se sustenta en estrategias comunicativas, así como en una ética de carácter universal —más no universalista. No hay que olvidar que el problema no son los otros, sino también el nosotros.

En el aula, con estudiantes que vienen de una tradición escolar institucionalizada, la materia les resulta un tanto innovadora por el carácter ético que imprimimos a lo largo de un curso donde la comunicación intercultural es el centro de la propuesta y donde la comunicación interpersonal es esencial para lograr la interculturalidad, pues a partir de la interacción cara a cara, las personas ponemos en juego no solo nuestras propias capa-

ciudades comunicativas, sino sobre todo, nuestro compendio cultural, que muestra cómo somos, qué pensamos y cómo actuamos. Sin duda, los sujetos estamos configurados por experiencias que, a lo largo de nuestra existencia, nos van definiendo y anclando en uno o varios grupos con los que nos identificamos socialmente; sin embargo, los aprendizajes realizados durante los primeros años de vida, durante la socialización primaria (Berger y Luckmann, 1998), son fundamento de nuestra configuración identitaria y, por ello, muy difíciles de gestionar y modificar en las dinámicas de interacción con otros sujetos. Dichos aprendizajes siempre están presentes y, a partir de ello, los estudiantes del curso toman consciencia de su propia experiencia.

Como parte de los contenidos curriculares del curso, se revisan el fenómeno de la migración, la diferencia lingüística y étnica como temas tradicionales de la Comunicación Intercultural. En este sentido, se establece que México es un país multicultural y pluricultural y que, si bien la interculturalidad puede resultar ser una utopía, es una apuesta que vale la pena buscar, no solo para reconocer a las identidades étnicas como parte del nosotros⁷, sino sobre todo, para lograr una convivencia simétrica y armónica entre el resto de la población mestiza. Y sí, nuestro trabajo en el aula es fundamentalmente con estudiantes que provienen de la ciudad, son mestizos culturales y enfrentan otras problemáticas que la comunicación intercultural puede estudiar; por ello, nos damos a la tarea de enfatizar que hay otras diferencias culturales que suceden dentro de la sociedad capitalina, y a las cuales pertenecen ellos mismos; hay diferencias que tensan permanentemente el conflicto, por ejemplo, el sexo-género, el culto religioso, la clase social o la edad son factores que deben ser considerados como diferencias culturales que están presentes en nuestros contextos urbanos y que pueden generar conflictos de índole intercultural⁸. Así, el machismo manifiesto socialmente de manera naturalizada o el clasismo como manifestación de un racismo específico, son revisados y debatidos a fondo con la finalidad de concientizar a los estudiantes en la tarea de interactuar si-

7 Para más sobre los temas y escenarios de la Comunicación Intercultural, ver Pech, Rizo y Romeu, 2016.

8 Entre los temas desarrollados por los estudiantes del curso de Comunicación Intercultural durante el semestre 2019-I, se trabajaron los siguientes: el conflicto de comunicación intercultural entre un adolescente y su abuelo a partir de la diferencia generacional; la discriminación de una mujer transexual en su entorno laboral y el choque intercultural entre un testigo de Jehová y un católico en la Ciudad de México, entre otros.

métricamente más allá de estas diferencias y en que, si bien las diferencias están presentes, habrá que aprender a respetarlas para comunicarnos.

Desde nuestra perspectiva, no existen valores intrínsecos, pero sí existe una convergencia de valores en las culturas a partir de la cual se pueden soportar un mínimo de valores compartidos (Bilbeny, 2004); en ese sentido, no puede haber una enseñanza de la interculturalidad sin comunicación y sin una apuesta ética intercultural que plantee la posibilidad del desaprendizaje y el reaprendizaje como riqueza en cada uno de los encuentros interculturales.

Bibliografía

- Aguirre, A. (Ed.), (1997). *Cultura e identidad cultural*, Barcelona: Bardenas.
- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. Col. SepSesentas No. 64. México: SEP.
- Austin Millán, T. (2000). “Comunicación intercultural. Fundamentos y Sugerencias”. En *Antología sobre cultura popular e indígena I*, Lecturas del Seminario Diálogos en la Acción, Primera Etapa. México: CONACULTA. Recuperado de: <http://www.estudiosindigenas.cl/documentos/documentos%20originales/cominter.pdf>
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas Zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Tesis de Doctorado en Sociología. México: El Colegio de México- Universidad Sorbona Nueva.
- Bensasson, L. (2013). “Educación intercultural en México ¿por qué y para quién?”. En B. Baronnet y M. Tapia Uribe. (Coords.), *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. Cuernavaca: CRIM-UNAM
- Berger, P y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bilbeny, N. (2004). *Ética intercultural*. España: Ariel.
- Blumler, J.; McLeod, J. y Rosengren, K. (Eds.) (1992). *Comparatively Speaking: Communication and Culture across Space and Time*. Londres: Sage Publications.
- Brislin, R. (1986). *Cross-Cultural Encounters. Face-to-Face Interaction*. New York: Pergamon Press.

- Fornet-Betancourt, R. (2006). "La interculturalidad a prueba". En *Concordia Reihe Monographien*, núm. 43. USA: Mainz. Recuperado de: <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>
- García Canclini, N. (2011). "De la diversidad a la interculturalidad". En N. García Canclini (Coord.), *Conflictos interculturales*. España: Gedisa, pp. 103-112.
- Giménez, G. (2002). "Identidades sociales, identidades étnicas". En V.V.A.A, *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural* (pp. 57-85). México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de los Adultos, Consejo de Educación para Adultos de América Latina, A.C.
- Giménez, G. (2000). "Materiales para una teoría de las identidades sociales". En J.M. Valenzuela Arce (Coord.), *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización* (pp. 45-78). México: Co-lef-Plaza y Valdés.
- González, J. (1987). "Los frentes culturales. Culturas, mapas, poderes y luchas por las definiciones legítimas de los sentidos sociales de la vida". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol.I, Núm. 3, 9-45.
- Grimson, A. (2008). "Resguardar nuestra incerteza acerca de la incertidumbre: Debates acerca de interculturalidad y comunicación". En E. Gutiérrez y M.A. Ibarra (Eds.), *Ciudadanías de la incertidumbre: comunicación, poder y subjetividad* (pp. 51-64). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gudykunst, W. y Ting-Toomey, S. (1988). *Culture and Interpersonal Communication*. London: Sage Publications.
- Gudykunst, W. (1994). *Bridging differences. Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday & Company, INC. Recuperado de: http://monoskop.org/images/5/57/Hall_Edward_T_The_Silent_Language.pdf
- Held, K. (2004). *Acuerdo y entendimiento intercultural: posibilidades y límites*. Conferencia pronunciada en el VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Fenomenología, del 28 al 30 de abril del 2004. España: Universidad de Salamanca.
- Hoopes, D. S. (Ed.), (1977). *Teaching Intercultural Communication: Concepts and Courses*, Illinois: Intercultural Network.
- INEGI, (2015). *Encuesta Intercensal. Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015: Estados Unidos Mexicanos*. México: INEGI. Recuperado de: <http://>

- internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf
- Kimmel, P. R. (2000). "Culture and conflict". En M. Deutsch y P. T. Coleman (Eds.), *The handbook of conflict resolution* (pp. 453-474). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Laca, F.A. (2008). "Comunicación en conflictos interculturales". En *Acta universitaria*, Vol. 18, Núm. 1, (pp. 5-14), México: Universidad de Guanajuato.
- Maffesoli, M. (2002). "Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones". En A. Chichu (Coord.), *Sociología de la identidad* (pp. 223-242). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Martin, J. N. y Nakayama T. K. (2004). *Intercultural communication in contexts*. Boston: McGraw Hill.
- Mayer, B. (2000). *The dynamics of conflict resolution. A practitioner's guide*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Nash, M. y Marre. D. (Eds.) (2001). *Multiculturalismos y género. Un estudio interdisciplinar*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Pech, C., Rizo, M. y Romeu, V. (2016). *Manual de Comunicación Intercultural*. México: Biblioteca del Estudiante-UACM.
- Rehaag, I. (2006). "Reflexiones acerca de la interculturalidad". En *CPU-e. Revista de Investigación educativa*, núm. 2, 1-9. Recuperado de: <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/162/263>
- Repetto, E. (2001). "La orientación inter-cultural: problemas y perspectivas". En *Ágora Digital*, núm. 2, s/n. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3447/b15760169.pdf?sequence=1>
- Rizo, Marta (2013). "Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble". En *Global Media Journal* [en línea] 2013, 10 (Sin mes), pp. 26-42: [Fecha de consulta: 14 de junio de 2019] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68726424002>
- Rizo García, Marta, Romeu Aldaya, Vivian (2006). "Hacia una propuesta teórica para el análisis de las fronteras simbólicas en situaciones de comunicación intercultural". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* [en línea] 2006, XII (diciembre), pp. 35-54: [Fecha de consulta: 14 de junio de 2019] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo>

oa?id=31602403

- Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodrigo Alsina, M. (2000a). “La comunicación intercultural”. En *Aula Abierta, Lecciones Básicas. Portal de la Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona*, (pp. 1-6). Recuperado de: http://portalcomunicacion.com/uploads/pdf/1_esp.pdf
- Rodrigo Alsina, M. (2000b). *Identitats i comunicació intercultural*. Barcelona: Edicions 3i4.
- Rodrigo Alsina, M. (2003). “Identidad cultural y etnocentrismo: una mirada desde Catalunya”, en Sampedro, Víctor F. y Llera, Mar (Coords.) *Interculturalidad, interpretar, gestionar y comunicar*, Barcelona: Edicions Bellaterra, pp. 197-222.
- Sue, D. W. et al. (1988). *Multicultural Counseling Competencies: Individual and Organizational Development*. London, New Delhi: Sage Publications.
- SEP (2017). ¿Sabes en qué consiste la Educación Intercultural? México: Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural>
- Tajfel, H. (1982). “Social Psychology of Intergroup Relations”. En *Annual Review of Psychology*, núm. 33, 1-39.
- Touraine, A. (1995). “¿Qué es la sociedad multicultural?” En *Claves de la Razón práctica*, 56, pp. 14-25.
- Vilà Baños, R. (2012). “Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural”. En *Ra Ximhai*, Vol. 8, Núm. 2, 223-239.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós-UNAM.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú: Gobierno de Perú-UNICEF.

La fenomenología en la producción de videos de titulación en la licenciatura en comunicación intercultural de la UNICH

*Luis Fernando Bolaños Gordillo*¹

*Para Dolores Arias, por su paso fugaz por la universidad
y por la esperanza de tenerla de vuelta.*

Introducción

La producción de materiales didácticos o de divulgación es una de las opciones de titulación de la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas, y se ha constituido como un ámbito en el que confluyen cuestiones de autonomía y empoderamiento de las y los egresados. Este artículo describe mi experiencia en la dirección académica de distintos videos documentales y videoreportajes que tienen en común ciertos rasgos fenomenológicos que ponen de manifiesto los acontecimientos que rodean a los temas elegidos para plasmarlos en video, la relación de las y los egresados con los contextos en el que se desarrollan los hechos y el cómo influyen las motivaciones personales con el fenómeno puesto en imágenes. El artículo describe las motivaciones para realizar un video documental, el vínculo entre los temas y las historias de vida de las y los estudiantes, así como las experiencias, sensaciones o emociones presentes en el momento de producir los materiales.

Condiciones institucionales para la titulación en la opción de producción de material didáctico y/o audiovisual

La Universidad Intercultural de Chiapas tiene once opciones de titulación que son descritas con amplitud en el reglamento respectivo y que son aplicables a las seis licenciaturas. Generalmente las y los egresados de la Licenciatura en Comunicación Intercultural eligen principalmente la tesis

¹ Profesor de tiempo completo de la Universidad Intercultural de Chiapas. Correo: fernandog7007@hotmail.com

profesional para titularse, pero de dos años a la fecha ha cobrado presencia la opción de Producción de material didáctico y/o audiovisual. Los artículos específicos fijan las siguientes pautas :

Artículo 20.- Esta opción de titulación se caracteriza por la producción metodológica que contengan aspectos relevantes en la lengua y la cultura o disciplinas afines a su formación, cuya función sea servir de apoyo didáctico, de difusión y/o de divulgación para una disciplina específica.

Artículo 21.- Las propuestas que se presenten en esta opción de titulación, pueden orientarse para medios impresos o audiovisuales con los fines ya descritos. En el rubro de difusión y/o divulgación, pueden hacerse materiales radiofónicos y videos que se acompañarán de un informe escrito de cuando menos 30 cuartillas que comente el proceso de su producción.

Artículo 22.- El trabajo recepcional deberá enfocarse en el diseño de estrategias, manuales, materiales didácticos, programas, procedimientos, técnicas de enseñanza para el apoyo de contenidos disciplinarios de un programa específico educativo formal o informal. En su oportunidad tramitar el examen profesional.

Los principales motivadores de este interés por producir videos documentales o video reportajes son las y los egresados de generaciones anteriores o ex profesores que han tomado parte en diversos eventos de renombre como el Festival de Morelia o que han alcanzado reconocimiento internacional como la videoasta María Dolores Arias Martínez, que ha expuesto sus trabajos en diversos países de Europa y Latinoamérica. Uno de ellos fue Bankilal, que narra la experiencia religiosa de un adulto mayor del municipio tsotsil de Chenalhó.

Manuel Jiménez recibió un día en sueños el don de la palabra florida, que es el lenguaje que comunica a las criaturas terrenales con las divinidades. Tal condición lo convirtió en el anciano más respetado de la comunidad tzotzil de Chenalhó, en Chiapas, y a quien todos en el pueblo acuden para pedir ayuda en la solución de problemas colectivos y también individuales (Alcaraz, 2015).

El trabajo fue galardonado en el Festival de Berlín en su edición de 2015 y fue significativo para motivar a muchos jóvenes para hacer producciones que dieran cuenta de los estilos de vida de sus comunidades de origen.

La mexicana María Dolores Arias Martínez, seleccionada Talents Guadalajara 2014, contiene en la sección NATIVE, de la 65 edición del Festival Internacional de Cine de Berlín, con su película “Bankilal”. La Ber-

linale 2015 tendrá lugar del 5 al 15 de febrero próximo y habrá un lugar especial para NATIVE, programa bianual que pretende impulsar el cine de corte indígena en todo el mundo (Notimex, 2015).

Así mismo, el documental *La pequeña semilla en el asfalto*, del zinacanteco Pedro Daniel López, que comparte las experiencias de diferentes jóvenes tsotsiles que migraron a la cabecera municipal de San Cristóbal de Las Casas, motivó el interés de otras generaciones por acercarse al enfoque etnográfico y construir las historias a través de las narraciones de los entrevistados. Este documental tuvo el apoyo del Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE) y la organización Mundos Inéditos, AC.

Es la historia de Dolores Sántiz, Pascuala Díaz, Florianio Enrique “Ron-yk” y Flavio Jiménez, provenientes de diferentes etnias indígenas de Chiapas. Ellos inician un largo recorrido que incluye la salida de la comunidad de nacimiento, la instalación en la urbe y en ella la lucha, el sueño actual para una vida digna y justa. La búsqueda del reconocimiento de una nueva comunidad con todas sus problemáticas pero que está adquiriendo una nueva fuerza y la construcción diaria de una nueva identidad que ya no quiere ser un estigma, sino un signo de orgullo (Resumen en la página del Festival Internacional de Cine de Morelia, 2009).

Su realizador, Pedro Daniel López, trabajó como editor de videos en el área de Difusión y Extensión Universitaria de la UNICH, y sigue manteniendo lazos con la institución impartiendo charlas o algunos diplomados. Igualmente, el trabajo *No quiero decir adiós* de la egresada Ana Isabel Ramírez Guadarrama, que narra la historia de una joven presuntamente asesinada por uno de sus profesores, ha sido otro de los motivadores del interés hacia el documentalismo.

Otro de los detonadores de este interés por producir documentales fueron los Seminarios de Titulación impartidos por María Dolores Arias Martínez en 2014, que tuvieron como distintivos desarrollar los trabajos desde la subjetividad de los realizadores. Dicho enfoque fue importante para resaltar las vivencias personales de los estudiantes en su relación con los temas abordados y el valor de expresar audiovisualmente un aspecto de la realidad.

Esta orientación me recordó una idea de Berger y Luckmann (2006:163) que precisa:

“Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo asume el

mundo en el que ya viven otros. Por cierto que el “asumir” es de por sí, en cierto sentido, un proceso original para todo organismo humano, y el mundo, una vez “asumido”, puede ser creativamente modificado.”

Las motivaciones de quienes han realizado documentales apuntan a tomar conciencia de retener para efectos de producción y luego producir con fines de divulgación, una pequeña parte de la totalidad de sus experiencias personales con los temas abordados y con los sujetos que aparecen ahí contando sus historias.

Este último aspecto marcó un detalle sumamente significativo: el desinterés de estos jóvenes para hacer producciones caracterizadas por el uso excesivo de la narración de un tercero (voz en off) que en muchas de las ocasiones es contratado solo por tener una voz agradable y la consolidación del uso de técnicas como las entrevistas semiestructuradas o las historias de vida, para visibilizar en los trabajos a los actores sociales relacionados con el tema.

En esta tesitura, la estructura y orden de las imágenes desde la subjetividad de los autores, fue determinando un estilo que tiene mucho acercamiento con el video etnográfico, por las descripciones que se hacen de los estilos de vida de los personajes que aparecen en el video, tal y como lo hicieron Juan Carlos Santiz y Juan Intzin Girón en el video *Tajimal Kí'n* (2019) que comparte una cronología de los trece días del Carnaval de Tenejapa, donde se construye y se mata –simbólicamente- un torito hecho a base de petate y maderos.

El video muestra la intimidad de los rezos, el papel de las autoridades tradicionales en los festejos y el pensamiento mágico-religioso tseltal. Difícilmente un caxlán (mestizo) podría llegar a tal intimidad dadas las fronteras culturales establecidas por los protagonistas de la fiesta, pero al ser hecho por dos oriundos que cuentan además con la formación profesional, la producción toma otros matices que amplían las posibilidades del abordaje.

Aunque pertenecen a una zona liminal (pero siempre más relevante) del cine, en las cuales las prácticas ficcionales y no-ficcionales, experimentales y masivas, se mezclan y fusionan; todas estas películas son documentales o tienden hacia el documental -al menos en el sentido más amplio y menos restrictivo del término. Durante la década pasada, motivados por la evolución de nuestra concepción de cuestiones de realismo y representación, así como por la emergencia y el exitoso establecimiento, en términos de distribución y respuesta del público, de una práctica no-ficcional cada vez más ambigua y

desafiante, los investigadores han empezado a desafiar la aceptada concepción del documental como el campo de la total objetividad (Rascaroli, 2014)

Un aspecto que fortalece estas tareas de corte cualitativo es *Proyecto Integrador*, documento que comparte la experiencia en el trabajo de campo, y es específicamente el que se tiene que elaborar por equipos durante el quinto semestre de la licenciatura, el que brinda muchos aspectos etnográficos que tienen que plasmarse en video. Dicha pieza audiovisual puede verse como producto de la intersubjetividad entre muchos actores sociales que tienen una historia o experiencia en común en el contexto donde viven.

En ese producto aparecen distintas entrevistas que describen la diversidad biocultural de los lugares donde se está trabajando, los estilos y condiciones de vida, lo territorial y otros aspectos relacionados con la sabiduría ancestral o el folklore. El Taller de video documental que aparece en el mapa curricular en el séptimo semestre, fortalece este recorrido etnográfico en el que confluyen infinidad de temas y de actores sociales.

El cine documental ha permitido a lo largo de su historia, desde 1922 cuando Grierson acuña el término “documental” como “el tratamiento creativo de la actualidad” (en Edmonds, 1990, p.12), registrar diversas imágenes y sonidos que muestran, narran e interpretan lo que preocupa a las sociedades de todo el mundo, la forma en que se organizan, las relaciones entre los individuos y sus sueños; en términos generales, su realidad sociocultural (Medina y Jiménez, 2015:144).

Metodológicamente, el uso de técnicas como las observaciones participante y no participante, las historias de vida, las entrevistas semiestructuradas y el empleo de herramientas como las guías de observación, el diario de campo o las estenografías, acuerpan los trabajos. Para tal efecto, el Reglamento de Titulación en la opción ya referida, señala enfáticamente que las producciones, sin importar su duración, deben de ser acompañadas de un documento que comparta las perspectivas teóricas que rodean al tema elegido, aspectos breves de historicidad del contexto donde se trabajó y todos los pormenores de la pre, pro y postproducción de los materiales.

No se trata solamente de tomar la cámara y entrevistar a diversos personajes, sino de trabajar profesionalmente todos los aspectos de la preproducción que incluyen el cómo se delimitó el tema, la revisión documental del mismo, la profundización del estado de la cuestión, la elección de los personajes a entrevistar, la elaboración de una escaleta previa y los recursos humanos, técnicos y financieros con que se cuentan. La etapa de produc-

ción implica la adecuada elección de los lugares donde se harán las entrevistas, la iluminación (en caso de necesitarse), los encuadres y movimientos de cámara, así como la solución a imprevistos. La postproducción implica una rigurosidad en la elección de imágenes, la edición de las transiciones, subtitulación, musicalización, créditos y otros aspectos de corte artístico.

Como se puede apreciar, esta opción no se yergue como una manera de alejarse de la rigurosidad en la investigación para redactar una tesis profesional, sino acercarse a otra en lo audiovisual, porque cada imagen lleva en sí una intencionalidad, una manera de asumir la identidad étnica en la relación con el tema, un modo de compartir el mundo propio y de explicar los elementos que giran alrededor de él. Desde esta perspectiva pareciera que los documentales producidos en la UNICH apuntan a objetivar ciertos fenómenos sociales para luego transmitirlos a personas o grupos interesados en el tema.

Para María Esther Sánchez Sánchez, quien filmó un documental sobre la identidad étnica y el empoderamiento político de las mujeres en el municipio zoque de Chapultenango, reconoce que su identidad étnica permeó la realización de la pieza. En entrevista realizada el 15 de abril de 2019, afirmó que muchos habitantes de su municipio y de la región no hablan ni escriben el idioma castellano y que el producir el trabajo en zoque propició que los contenidos llegaran a esas personas, principalmente los adultos mayores.

Su trabajo constó de varias entrevistas con mujeres que han destacado en la política o el arte y sobresale la entrevista hecha a la poetisa Mikeas Sánchez, que en 2014 fue nominada al Pushcart Prize, premio literario que se entrega en los Estados Unidos, y otras mujeres que han ocupado cargos tanto en los gobiernos municipal o tradicional. En este trabajo es el lenguaje el que objetiva las historias de vida compartidas y que las hace accesibles a los que pertenecen a esa comunidad y a esa cultura del norte de la entidad.

Un evento que reconoció el trabajo de las y los egresados fue la invitación que les hizo el actual rector de la universidad, el Dr. Jorge Luis Zuart Macías, para tomar parte en la edición 2019 del Ciclo de Cine Alemán, celebrado del 27 de mayo al 1 de junio en la Sala de Bellas Artes del Centro Histórico de San Cristóbal de Las Casas. La dinámica consistió en poner en la programación un documental hecho por los egresados de la Licenciatura en Comunicación Intercultural y posteriormente las películas de dicho evento. La participación de los egresados en este evento estuvo avalada por un reconocimiento con valor curricular

Fotografía 1: Poster del Ciclo de Cine Alemán

CHIAPAS
GOBIERNO DEL ESTADO

SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS
GOBIERNO MUNICIPAL

GOETHE INSTITUT

LA MUESTRA ES NUESTRA

UNICH
Universidad Intercultural de CHIAPAS
Igualitaria y plural
Por un Chiapas

Ciclo de Cine Alemán 2019

Previo a cada película se presentará un documental realizado por estudiantes de la UNICH

27 MAYO
Corazón Salvaje
Charly Hübner y Sebastian Schultz | 90 min
DOCUMENTAL
Carnaval de Tenejapa Tajimal Kin.

28 MAYO
Beuys
Andres Vaiei | 107 min
DOCUMENTAL
Empoderamiento político de las mujeres en Chapultenango, Chiapas: Cuatro historias de vida.

29 MAYO
Un Bello Horizonte
Stefan Jager | 83 min
DOCUMENTAL
Ik'jal Ajaw: metal oxchuquero.

30 MAYO
El Concilio de los Pájaros
Timm Kroger | 81 min
DOCUMENTAL
La contracultura en San Cristóbal de Las Casas: la mirada del colectivo Rockultura.

31 JUNIO
Adiós Europa
Maria Schrader | 106 min
DOCUMENTAL
La Práctica del Rezo en la Cueva Ni'Ch'en en la Comunidad 20 de noviembre, Huixtán, Chiapas.

01 JUNIO
La Reina de Niendorf
(Película para niños) Joya Thome | 67 min
DOCUMENTAL
Por los ríos Noé Vive.

ENTRADA GRATUITA

18:00 HORAS

Sala de Bellas Artes Alberto Domínguez Borraz
SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS CHIAPAS, MÉXICO

@universidad.unich

Fuente: <https://www.unich.edu.mx/ciclo-de-cine-aleman-2019/15415/>

La fenomenología y las motivaciones para la producción de videos de titulación

Como precisé en el resumen, este artículo comparte mi experiencia en la dirección académica de diez videos tanto de corte documental como periodísticos. Mi intención es resaltar las motivaciones de las y los egresados para realizarlos y ciertos aspectos de corte fenomenológico que dan cuenta de cómo perciben ciertas realidades en los contextos en los que trabajaron. A continuación presento cuáles fueron estas piezas y sus realizadores.

Tabla 1: Los videos y sus realizadores

Video	Realizador	Año y duración
El lado oscuro de la cultura en San Cristóbal de Las Casas	Juan Carlos Franco y Ana Hernández Ruiz	2019 (23 min)
La elaboración del turrón en San Cristóbal de Las Casas: la sabiduría de doña Leticia Coronel.	Leonardo Vázquez Hernández y Gregorio Coronel	2019 (26 min)
Ik'al Ajaw: metal oxchuquero	Marco Antonio De la Cruz Pérez, Eréndira Fernández Martínez y Enós Dedán Gómez Méndez	2019 (33 min)
La contracultura en San Cristóbal de Las Casas: la mirada del colectivo Rockultura	Pavel Nava Carrión Deymar Abarca Villatoro	2018 (27 min)
Empoderamiento político de las mujeres en Chapultenango, Chiapas: Cuatro historias de Vida	María Esther Sánchez Sánchez	2018 (20 min)
Carnaval de Tenejapa: Tajimal Kin	Juan Carlos Santiz y Juan Entzin	2018 (25 min)
La Práctica del Rezo en la Cueva Ni' Ch'en en la Comunidad 20 De Noviembre, Huixtán Chiapas.	Hugo Nicolas Santiz Luna. Candelaria Gómez Hernández. Miguel Giménez Guzmán.	2018 (20 min)
Por los ríos Noé Vive	Juan Cristóbal Velasco Pérez	2017 (21 min)
Huertos escolares y seguridad alimenticia	Alejandro Román	2012 (22 min)
Yoltak yu'un ch'ul metik (Hijas de la Luna)	Marta Azucena Vázquez Vázquez	2012 (24 min)

Elaboración propia.

Una de las principales motivaciones de las y los realizadores es compartir la relación que tienen con el tema y con el entorno, una especie de intimidad que no está marcada por frontera cultural alguna: todos estos jóvenes son oriundos de los lugares donde se hizo el rodaje. Por ejemplo, el video *Hijas de la Luna*, se filmó en el municipio de Venustiano Carranza y su realizadora, Marta Azucena Vázquez, comparte los significados presentes en los textiles a través de las voces de adultas mayores que expresan los conocimientos adquiridos a través de la tradición oral. La realizadora puso énfasis no solamente en el mundo de las formas, sino también en las motivaciones de dichas mujeres para llegar a tal conocimiento; el video comparte cómo este legado ha llegado al presente bajo una mirada femenina.

Marta tiene plena conciencia del tema, ya que algunas de las entrevistadas son sus familiares, no es totalmente ajena a dicha construcción social. El documental muestra su familiaridad con el uso del telar de cintura y la aprehensión que ha hecho de los significados de los bordados que engalan las blusas. En este sentido, cada aspecto concreto y parcial de un objeto se unifica intencionalmente en la significación ideal de ese objeto, en este caso las figuras que se hacen con los bordados, lo que da una vivencia particular del conocimiento tradicional femenino.

El video plantea subjetivamente que toda experiencia de objetos tiene lugar en un curso de experiencias vividas en el lugar de origen que se convierte en lo que denominamos coloquialmente como “escuela de la vida”, donde la percepción que se tiene de algún conocimiento u objeto producto de este, en este caso los bordados, lleva en sí las experiencias pasadas, y a la vez proyecta las posibles experiencias futuras, ya que en el video también aparece la narración hecha por una niña.

Por su parte, Hugo Nicolás Santiz, Candelaria Gómez Hernández y Miguel Gutiérrez, nos llevan en sus imágenes a las entrañas de la cueva Ni’ Ch’en, en el municipio de Huixtán, para hacer una cronología de los rezos que se realizan durante la Cuaresma y dar cuenta de ciertas transformaciones culturales de los jóvenes del lugar que ya no muestran tanto interés por estas prácticas ancestrales.

Hay en dichas producciones correlaciones entre las vivencias, lugares y otros sujetos que tienen a su vez sus propias vivencias. Realizar un video con estas características es tomar conciencia del lugar que se tiene con respecto al hecho abordado, ya sea como aprendiz de un arte como tejer o estar presente en un acto mágico-religioso. Es esta toma y ejercicio de

conciencia la que da sentido a los sujetos en su relación con los objetos y el entorno.

Quiero destacar la evocación que se hace por el pasado, tanto por el conocimiento ancestral de las bordadoras o el papel de los rezadores en la cueva. Los videos proyectan una nueva condición del presente al amalgamar una especie de nostalgia por la importancia de lo que ya pasó con lo que podría llegar. Las producciones comparten las certezas que tienen las y los realizadores acerca de las nuevas posibilidades que podrían abrir sus videos. El mensaje parece ser que hay que comprender al presente como resultado de un pasado ideal.

Hay que tener en cuenta que en el transcurso del tiempo no ha dejado intactas ciertas prácticas. No podemos comprender únicamente estas prácticas o costumbres desde el presente, y el sentido que dan ellos a sus piezas audiovisuales es de que hay que hurgar un tanto en el pasado a través de los recuerdos de los entrevistados para captar el sentido de este origen.

En el caso de Hugo, Miguel y Candelaria, estos se deslindan del modo de pensar de otros jóvenes que ya no están interesados por asistir a los rezos que forman parte de las actividades de la Cuaresma, y critican la influencia de las industrias culturales o las redes sociales por imponer otros estilos de vida que transforman ciertos aspectos de la vida cotidiana del lugar de origen.

Sin embargo, dichas transformaciones son vistas de otra forma en el video reportaje *Identidad étnica y empoderamiento de la mujer*, realizado por María Esther Sánchez Sánchez, en Chapultenango, Chiapas. Ella comparte cuatro historias de vida que caracterizan el incremento de la participación femenina en la política en un municipio zoque.

En entrevista hecha el 15 de abril de 2019, la oriunda de Chapultenango recalcó que la subjetividad estuvo presente en su trabajo al compartir a través de las voces de sus entrevistadas las vicisitudes que tienen las mujeres que intentan destacar en la política, la prevalencia de la cultura heteropatriarcal y el nihilismo que percibe en cuanto a la situación que priva en el municipio en el que ve prácticamente imposible que una mujer pueda ser electa como alcaldesa. En este caso el pasado, visto como la hegemonía del machismo y la exclusión, sigue prevaleciendo.

Para ella su motivación va más allá de una identificación con la cultura local y reconoce que también es una manera de responder como mujer a la cultura machista a través de un trabajo documental: generar conciencia, intentar propiciar la acción colectiva. Desde esta perspectiva la subjetivi-

dad de María Esther no apunta a un asunto de intentar autotranscender valiéndose de las representaciones sociales de sus entrevistadas, sino que intenta reconstruir más bien una realidad que aún afecta a muchas mujeres.

Este documental intenta caracterizar una experiencia sumamente abarcadora, al referirse a una crisis vital, a una problemática de los muchos modos que tiene el hombre para imponer su supremacía sobre las mujeres en diversos ámbitos. La subjetividad de María Esther apunta a los problemas que le interesan, los que tienen que ver con su vida personal, con sus aspiraciones y, obviamente, con el sentido que tiene de la libertad. Ella apuntó:

“En mi lugar de origen la gran mayoría de las mujeres están supeditadas a lo que mande el esposo, el destino es el cuidado del hogar o el trabajo en el campo; son pocas las que se han atrevido a pensar de manera distinta, muchas lo hacen cuando emigran por trabajo o estudio a otras ciudades, y yo intenté que estas voces se escucharan en este video.”

Estos modos de repensar las respectivas realidades de los contextos abordados por los realizadores, generan dos situaciones que vale la pena caracterizar: la historicidad del pensamiento impuesto endógena y exógenamente, y la reflexión que estos jóvenes hacen de dicha historicidad. Los videos ponen de manifiesto la subjetividad de los sujetos que los realizan, pero como actores sociales implicados en un territorio con diversidad biocultural.

Sin embargo, también aparecen temas que no son necesariamente relacionados con entornos indígenas, prácticas o conocimientos tradicionales. Juan Carlos Franco Hernández y Ana Guadalupe Hernández Ruiz (2019) hicieron un documental sobre el rock heavy metal en San Cristóbal de Las Casas, y en su trabajo exponen que lo que denominamos el lado oscuro de la cultura tiene que ver con identidades fuertes, entre ellas metaleros, góticos o darketos que gustan de una música que se identifica con lo mórbido, lo decadente y con lo más bajo de la condición humana.

El video narra el ir y venir de diversas agrupaciones de este género en un contexto conservador que aún tiene prejuicios sobre la figura del Maligno, el bien, el mal o ciertas formas de pensar de corte autonómico. El video ayuda a comprender los motivos que pueden llevar a un joven a asumirse como metalero, a conocer su forma de pensar y cómo coexiste con otros jóvenes pertenecientes a movimientos distintos, para traspasar así

los prejuicios que llevan a imaginar un escenario de ritos satánicos, sangre, demonios, vampiros, suicidios etc, que alimentan el estereotipo negativo con que algunos sectores conservadores suelen verlos.

Este video es una suma de subjetividades producto de la interacción de los realizadores con los grupos que integran el círculo metalero y los simpatizantes de esta música. La experiencia fenomenológica se visibiliza en el asunto de asumirse como una identidad juvenil poderosa tanto en imagen como en su música. Los protagonistas de la movida heavy en San Cristóbal sí marcan fronteras culturales con jóvenes que prefieren la música gruperá o el reggaetón. Sobre estas formas de establecer fronteras culturales entre identidades distintas, Bauman (2007: p.161) apunta:

“Su “identidad” es una idea completamente ambigua y una espada de doble filo. Puede ser un grito de guerra de individuos o de comunidades que desean que los primeros las imaginen. Unas veces el filo de la identidad está dirigido hacia “presiones colectivas” por individuos resentidos por la conformidad y que aprecian sus propias creencias (que el “colectivo” tachará de prejuicios) y sus propias formas de vida (que el “colectivo” condenaría como casos de “desviación” o “estupidez”, o al menos de anormalidad que requiere cura o castigo).”

El video de Juan Carlos Franco y Ana Hernández Ruiz enfatiza —sin justificar el acto— las actitudes individualistas, sombrías y taciturnas de los metaleros bajo toda una gama de simbologías relacionadas con la muerte, lo macabro, lo sobrenatural, lo apolítico, incluso lo satánico, que les brinda una identidad muy diferente otros movimientos.

La experiencia de Juan Carlos, principalmente, con el fenómeno abordado en el video fue puesta en una secuencia que caracterizó a jóvenes que pese a asumirse como poderosos con respecto a otras identidades, tienen una desolada percepción de la existencia, afición por cierto tipo de literatura, marcadas actitudes antirreligiosas que rayan en el satanismo y una atracción por el género terror y lo sobrenatural.

Sin embargo, Ana Hernández no es metalera y podría decirse que simplemente ella contribuyó a producir el video, pero durante las asesorías que se dieron durante la escala temporal, ella reconoció que el género heavy le era atractivo tanto en música como en imagen y que le llamaban la atención los exponentes noruegos. Ella dio cuenta de un acto en el que la subjetividad se constituye como aprehensiva de los sujetos filmados en su

absoluta universalidad y, fenomenológicamente hablando, ella es un ser que se abrió a otros seres.

Las fronteras entre identidades son laxas y las experiencias con un fenómeno no son necesariamente homogéneas en tanto configuradoras de las representaciones que se tienen de lo observado. La subjetividad se connota al aprehender otro ser y tener experiencias en común. Ana y Juan Carlos no solamente fueron a conciertos, también fueron a ensayos que se constituyeron como acontecimientos que unificaron a sujetos con diferentes papeles: unos levantando un documental y otros contando su historia.

Podría decirse que interactuaron en calidad de distintos, es decir, sin componer entre ambas partes una tercera entidad. El video podría constituirse como una especie de síntesis de la presencia de ambas instancias: la de ellos como testigos de la presencia de una tribu urbana y los jóvenes que forman parte de ella. Las imágenes no solamente muestran la materialidad del asunto como la vestimenta, la música o elementos como accesorios, lo inmaterial también estuvo presente a través de las ideas vertidas en las entrevistas.

Existe en el acervo de la UNICH otro video que abordó el heavy metal pero desde la perspectiva de la identidad étnica, y se trata de la pieza *Ik'al Ajaw: metal oxchuquero*, producido por Marco Antonio de la Cruz Pérez, Eréndira Fernández Martínez y Enós Dedán Gómez Méndez, este último originario del municipio de Oxchuc. El video comparte la trayectoria y experiencia del grupo Ik'al Ajaw en un entorno en el que aún tiene cierto auge la música tradicional y en el que los medios de comunicación y redes sociales instituyen preferencias por otro tipo de música como la grupería.

A diferencia del video anterior, las fronteras culturales son marcadas por las generaciones adultas y jóvenes afectos a otro tipo de música. Enós bromeó un tanto al afirmar que el grupo Ik'al Ajaw era una especie de lunar en la piel del municipio de Oxchuc y que eso generó que la agrupación buscara simbólicamente otra piel donde pudiese estar sin tantos prejuicios de por medio.

Los realizadores de este video tuvieron durante su producción un contexto con una visión absolutista limitada por la identidad étnica que a su vez no está encapsulada debido al empuje de las redes sociales, plataformas musicales y la influencia de jóvenes que inmigraron a los Estados Unidos. Ik'al Ajaw se constituyó, de acuerdo a su experiencia, como una representación de lo más cercano a ellos en cuanto a sus preferencias musicales o consumo cultural.

Tanto el grupo abordado como los realizadores llegan a asumirse en ciertas partes como incomprendidos y el video demarca una línea entre los “diferentes” y tiene cierto nihilismo en cuanto a una especie de reconciliación. Los metaleros indígenas son vistos como una instancia abierta mientras que otros sectores son vistos como cerrados.

Este tipo de contradicciones entre instancias distintas también aparecen en el video *Mundos Clandestinos* hecho por Pável Nava Carreón y Deymar Abarca Villatoro, quienes exploran este lado autonómico a través de las voces de jóvenes que integraron el colectivo Rockkultura, que tuvo presencia en San Cristóbal de Las Casas a finales de los años noventa y la primera década del siglo XXI. En entrevista hecha el 1 de junio de 2019, Pável Nava expuso ampliamente la importancia que tiene la contracultura en la vida cotidiana de una ciudad porque marca formas de pensar muy distintas a las de la parte instituyente.

Aparte de haberse titulado con el video *Mundos Clandestinos*, Pavel y Deymar son baterista y guitarrista, respectivamente, del grupo punk “Los Terror”, cuyas letras tienen un corte autonómico y anarquista. Pavel precisó que su video más que narrar el ambiente de represión y censura de diversas administraciones municipales priístas, es una invitación a los jóvenes para organizarse, trabajar en pos de una ideología, hacer eventos alternativos y tener siempre un pensamiento crítico.

Pues me identifico con mis compañeros, todos ellos amigos míos, sobre todo porque aún comparten la misma ideología y coincidimos en que el proceso que construyó rockkultura fue vital para la vida contracultural de San Cristóbal y sentó un precedente para otros grupos de jóvenes.

El video *Mundos Clandestinos* ya es parte del acervo audiovisual del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, y es un material que se sigue exhibiendo en otros espacios a nivel nacional. La construcción del sentido de autonomía es un elemento central que delimita la experiencia de los autores con el fenómeno abordado.

En este sentido, los realizadores son trascendentes a su propia conciencia, porque a través del testimonio de las y los entrevistados, la subjetividad proporciona varios testimonios a su vez fenomenológicos sobre las contraculturas y modos alternativos de visibilizar sus ideas. El documental expone muchos elementos sobre la censura y el conservadurismo de la parte instituyente de San Cristóbal de Las Casas, y los realizadores reconocen incluso que sus interpretaciones sean absolutas, que el asunto da para más.

Se puede agregar que la experiencia de sí mismos de los realizadores no puede entenderse sin el contexto mundano: la contracultura se explica a sí misma en confrontación con la cultura dominante. Los rasgos fenomenológicos aparecen en la secuencia del video y la parte más fuerte es la que describe el asesinato del grafitero conocido como “Burla”, en la administración del priísta Mariano Díaz Ochoa.

De esta manera, la conciencia de la propia experiencia no es determinable más que por algo enlazado con la propia existencia, y más si se ve censurada o amenazada. Cabe destacar que Pavel Nava hace activismo social. El realizador comentó en entrevista realizada el 1 de junio de 2019:

“La relación que me unió al proyecto cumplió uno de mis objetivos a largo plazo que es la sistematización de todo el trabajo realizado con otros jóvenes en la lucha política y social por las libertades de expresión y lucha por espacios públicos. Mis principales emociones, en un primer momento fueron los recuerdos, revisar el material audiovisual, pero también darme cuenta de que este proceso nunca termina pues continúo organizándome con mis amigos, para generar espacios de esparcimiento, reflexión, y sobre todo acción directa.”

La fenomenología concede un valor esencial a las relaciones de los realizadores con sus contextos y situaciones, y cada video caracteriza la peculiaridad de los fenómenos. Los trabajos ponen de manifiesto la capacidad de ver al mundo de frente teniendo como referente las propias historias de vida. Pavel Nava es activista y Cristóbal Velasco Pérez, quien realizó en el estado de Veracruz el video documental *Por los ríos Noé vive*, también plasma su experiencia en su paso por organismos no gubernamentales.

Cristóbal Velasco viajó en 2013 a Amatlán de los Reyes para filmar un encuentro nacional del Colectivo Defensa Verde Naturaleza para Siempre, con el apoyo del MAPDER. El 2 de agosto, el activista Noé Vázquez Ortiz fue asesinado y el egresado de la UNICH se vio ante un suceso inesperado. Cristóbal refiere que en esa consternación decidió dejar de hacer imágenes de apoyo para el evento y dedicarse a filmar un documental que narrara este artero crimen.

Noé fue asesinado de forma salvaje, degollado, maniatado y colocado en posición ritualística, el pasado 2 de agosto de 2013 en Amatlán de los Reyes, Veracruz, cuando preparaba la ceremonia que ofrecería como inicio de inauguración del X Aniversario del MAPDER. En este asesinato

participaron al menos tres pobladores locales, los cuales fueron identificados por un testigo e interceptados cuando pretendían escapar del lugar de los hechos. Actualmente se encuentran detenidos en el penal de La Toma (Amatlán de los Reyes) y sujetos al debido proceso legal (Boletín de prensa del CENCOS, 2013).

El video no solamente describe el crimen o el sentir de la esposa, familiares, amigos y activistas defensores de los ríos, cuencas o mantos acuíferos, también pone de manifiesto el sentir particular de Cristóbal respecto a la inseguridad que rodea a los activistas sociales, su nihilismo respecto a las investigaciones, la exigencia de justicia, y el desenlace que tendría en este caso la oposición del activista asesinado hacia el proyecto hidroeléctrico El Naranjal. En entrevista realizada el 31 de mayo de 2019, Cristóbal compartió:

“Mi intención original era realizar un documental sobre los pormenores del universo del MAPDER (Movimiento Mexicano de Afectados por las Presas) durante su décimo encuentro nacional que siempre aporta temas de investigación científica y de interés social en el ámbito ecológico-ambiental, hasta el filosófico. Sin embargo, el asesinato de Noé Vázquez Ortiz dio un viraje a mi intencionalidad. El tema del agua ha estado presente en mis diversas formas de expresar ideas, así como la irremediable simpatía por la rebeldía y un profundo aprecio por la dignidad humana traducida en resistencia de pueblos, comunidades y personajes que en su andar por proteger lo que no es suyo sino de todos arriesgan el propio pellejo y la vida.”

El video de Cristóbal destaca por la conciencia de la propia finitud derivada por la identificación con el activista asesinado. En la conciencia de la finitud del ser, la subjetividad abre paso en este caso a la trascendencia de Noé Vázquez Ortiz y ponerlo como un ser infinito tal y como se plasma en el título: *Por los ríos Noé vive*. El video comparte una angustia no solamente por el ser propio o la tragedia en sí misma sino por lo que podría pasarle a otros activistas. Cristóbal expone así esta sensación:

“En lo particular, el tema de Noé me causó en su inicio un tremendo vacío existencial además de indignación, ira, rabia y frustración por su asesinato. Estas presiones me hicieron dudar de seguir acompañando al MAPDER y demás movimientos sociales que acompañaba Koman illel y sobre todo el hacerme dar cuenta de la fragilidad de la vida humana. Noé era maestro de artes de su localidad y artesano, el cual me hacía simpatizar con su pensar y

sentir, además tuvimos una pequeña platica de lo que sucedería en la inauguración del encuentro y noté su entusiasmo por el encuentro, no sabía que jamás lo volvería a ver. Me gusta la lucha social y la participación activa: yo lo hago desde mi formación académica de la comunicación intercultural y de intereses en temas medio ambientales, así como saber que mi existencia es un acto rebelde, y que mucho de esa rebeldía se la debo a la poesía.”

La experiencia de Cristóbal al realizar el documental no fue placentera, el lamentable acto le impactó considerablemente por percibir directamente en su relación con el hecho, el entorno y otros personajes, de que a los autores intelectuales o materiales no les importaba sacrificar una vida con tal de mantener sus intereses. Cristóbal reconoció que ese hecho le provocó en ciertos momentos replantear su caminar en el colectivo Koman Illel y que estaba lleno de incertidumbre sobre a dónde le llevaba la producción de videos documentales.

Consideraciones finales

La influencia de egresados y egresadas que se dedican al documentalismo, así como de algunos docentes que dejaron un legado significativo, sentaron las bases para el interés de los estudiantes no solamente para titularse con un video documental, también para dedicarse a esta actividad, principalmente en organismos no gubernamentales donde hay mayor libertad de expresión.

La elaboración del Proyecto Integrador durante cinco semestres de esta licenciatura, y la adquisición de experiencia en las observaciones participante y no participante, entrevistas a profundidad, entrevistas semiestructuradas o historias de vida, fortalecen las habilidades de las y los estudiantes interesados en este ámbito.

La producción de videos documentales o video reportajes dejó la etapa incipiente para constituirse como una forma de producir historias que muestran distintas realidades. Unas están más en el corte etnográfico, otras enfatizan historias de vida, profundizan en conocimientos tradicionales o muestran diferentes hechos de corte político, cognitivo, ideológico, con testatario, etc. Dichas producciones muestran a jóvenes que no se asumen como subalternos respecto a sus condiciones políticas o los estereotipos que imponen las industrias culturales. A su manera, cada video tiene sus rasgos de empoderamiento, autodeterminación, la concepción de un yo social

ante otros actores de los contextos en los que se trabajó, y un deslinde de la parte instituyente.

Para apuntalar más estos logros es necesario fortalecer ciertos aspectos como la modernización de la Sala de Edición, adquisición de cámaras de mayor calidad, contratación de más personal especializado en el ámbito, establecer convenios de colaboración interinstitucionales para efectos de financiamiento (generalmente las y los realizadores trabajan con recursos propios), invitar a realizadores de otras universidades del país o internacionales, eficientar los canales de divulgación y organizar eventos aprovechando la infraestructura de la universidad con el auditorio existente.

Hay que recalcar que son estos jóvenes los que se han autofinanciado sus producciones y las han divulgado en sus respectivas redes sociales y canales de video, hace falta aún ciertas condiciones para hablar de un total apoyo institucional. Un buen paso fue haber incluido a estos jóvenes en el Ciclo de Cine Alemán en la edición de 2019 pero hacen falta algunas condiciones que podrían ser solventadas con personal técnico y académico calificado.

Las fortalezas metodológicas están presentes y se reflejan en la delimitación de los temas que están íntimamente relacionados con los lugares de origen, la elección de las y los actores sociales que cuentan sus historias en las entrevistas, en el tratamiento de los temas donde la fenomenología y la intersubjetividad se hacen presentes, y hasta en los aspectos estéticos que acompañan a las producciones.

Agradezco a las y los estudiantes que confiaron en mí para la dirección académica de sus producciones y espero que estas aumenten su presencia al ser compartidas en otras universidades y organismos no gubernamentales.

Bibliografía

- Alcaraz, Yetlaneci (2015). México en la Berlinale “indígena”. Revista Proceso. Recuperada de <https://www.proceso.com.mx/395992/mexico-en-la-berlinale-indigena>
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2006). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Identidad*. Losada. Buenos Aires.

- CENCOS (2013). Boletín de Prensa. OSC y familiares exigen justicia para el defensor Noé Vázquez Ortiz asesinado en Amatlán de los Reyes Veracruz. Recuperada de
- Festival Internacional de Cine de Morelia (2009). Página oficial. *La pequeña semilla en el asfalto*. Recuperada de <https://moreliafilmfest.com/peliculas/la-pequena-semilla-en-el-asfalto/>
- Medina Cuevas, Mónica y Jiménez Arrazquito, Alejandro (2015), Apropiación del video documental: Una experiencia en Zacatelco, Tlaxcala, México. ComHumanitas: Revista Científica de Comunicación. Recuperada de <file:///C:/Users/ferna/Downloads/ARTICULO%20VIDEO/Dialnet-ApropiacionDelVideoDocumental-5896209.pdf>
- Notimex (2015). “Bankilal, de María Dolores Arias, participa en NATI-
Ve de la Berlinale. Recuperada de <https://www.20minutos.com.mx/noticia/b237376/bankilal-de-maria-dolores-arias-participa-en-native-de-la-berlinale/>
- Rascaroli, Laura (2014). *El cine subjetivo y el ojo de la cámara*. Revista Cine Documental. Recuperada de <http://revista.cinedocumental.com.ar/el-cine-subjetivo-y-el-ojo-de-la-camara/>

Regreso y nacimiento de un Moai

*Alejandra Florencia Olivares González*¹

En diciembre de 1995, la UNESCO declaró al Parque Nacional Rapa Nui Patrimonio Mundial de la Humanidad. A partir de este momento se inician una serie de proyectos dirigidos a preservar la memoria histórica y cultural de este pueblo que ha logrado sobrevivir a lo largo del tiempo. Surge entonces la pregunta ¿qué sabemos de Isla de Pascua?, y la respuesta nos lleva inmediatamente a que el nombre actual fue dado por el holandés Jacob Roggeveen que llegó a la isla un día antes del día de Pascua de Resurrección en el año 1722. Sin embargo los habitantes originarios señalan que la isla habría sido llamada Mata Ki Te Rangi (“isla cuyos ojos hablan al cielo”), Tamariki (“isla de los nobles”), siendo los más conocidos Te pito Te Henua (“El ombligo del mundo”) y Rapa Nui (“Isla grande”). A partir de este punto, se puede concluir que lo que sabemos de este lugar, en gran medida, responde a lo que la mirada occidental ha contado sobre ella. En septiembre del año 2017 se inició un viaje a esa tierra para observar y oír desde los habitantes locales lo que saben de su historia. Aparte del paisaje y la belleza indiscutible de ese lugar, uno de los temas que más llamó la atención es que en general con quien se converse, puede contar mucho de la historia de su pueblo, el respeto indiscutido que tienen por sus ancestros o “tupuna”, y su patrimonio. Esa conciencia impacta profundamente en los que visitan este lugar. Por esto no fue extraño ver a través de la prensa al presidente de la comunidad indígena Ma’u Henua haciendo un llamado a que les sean devueltos los Moai y que les permitan regresar a su isla. La pregunta que muchos se hacían era ¿por qué los piden ahora y no antes?. Para lograr una respuesta a esto es necesario conocer un poco de su historia y en los siguientes capítulos se irá dando respuesta a la interrogante recientemente planteada.

Un acercamiento a la historia de la isla y su gente

El investigador de ESMOI, Martin Thiel, al hablar del origen de Rapa Nui nos dice “El lugar más remoto en el mundo -a miles de kilómetros

1 Profesora de la Universidad de la Serena, Chile. Correo: aolivares@userena.cl

del continente más cercano: eso es Rapa Nui en el centro del Pacífico Sur, (...) Rapa Nui nace del centro de la tierra, del magma caliente del manto superior de la tierra. Hace unos 800.000 años, del así llamado “Easter Hotspot”, el ombligo del mundo dio origen a los tres volcanes que formaron Rapa Nui (Poike, Rano Kau y Terevaka)” (Thiel, p. 10. 2016). De esta manera explica la ciencia el surgimiento de la tierra que donde reside la cultura Rapa Nui, la que es parte del triángulo polinésico, siendo la isla más oriental de este archipiélago, desde ahí vienen los primeros pobladores y con ellos las tradiciones, costumbres e idioma. Es hacia allá hacia donde miran constantemente, y de dónde se sienten realmente parte, y lo que se esfuerzan por seguir transmitiendo a través de los relatos orales, los que van contando como llegaron los primeros pobladores a esta tierra.

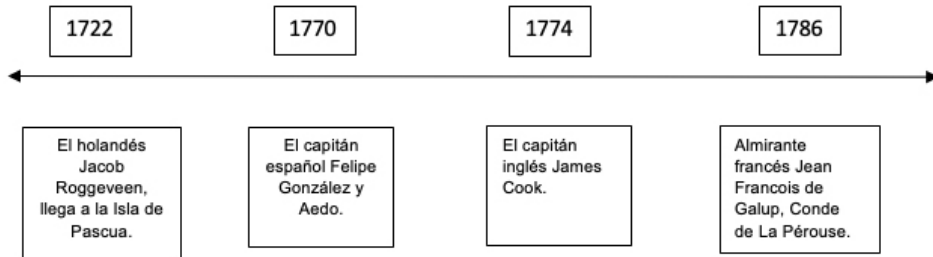
¿Cómo llegó el pueblo Rapa Nui a la isla?

La tradición relata que se sabía que una catástrofe ocurriría y que sus tierras quedarían inundadas, era necesario buscar un nuevo lugar para vivir. Entonces “Un hombre, Hau Maka de Hiva, soñó en la noche y su espíritu llegó a Rapa Nui, arribando a los islotes Moto Nui, Motu Iti y Motu Kaokao, al suroeste del volcán Rano Kau. (...) Volvió a Hiva y despertó (...) Hay una isla en dirección al sol (naciente). Id vosotros y ved la isla a donde irá a vivir el rey Hotu Matu’a. Se fueron siete mozos...” (Fonk, O. p. 75 y 76. 1973). De esta manera habrían llegado a la isla, comenzando el primero de muchos viajes que los llevarían a navegar por miles de kilómetros para poder transportar a las personas y alimentos que necesitarían para vivir en este nuevo lugar.

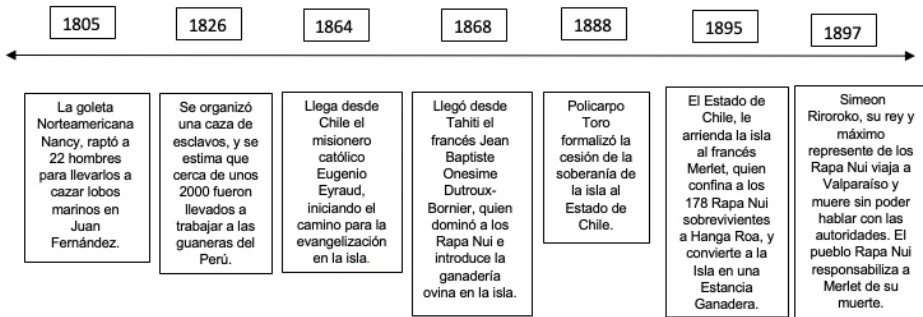
Vivieron en un relativo aislamiento, hasta que en 1722 Roggeveen la “descubre”. Este sería el primero de una serie de viajes europeos hacia la isla. Durante los siglos siguientes, la isla fue visitada por muchas expediciones que ya sea por noticias recibidas de la existencia de este lugar, o por mera casualidad llegaban a este punto del océano. La tradición oral señala que la violencia de estos encuentros fue aumentando, con la constante llegada de las embarcaciones tanto europeas como americanas, las que no solo fueron aprovisionándose de alimentos, sino también de mujeres, hombres y niños Rapa Nui. Lo que llevó que en uno de estos encuentros se capturara incluso a uno de los Ariki (rey) y a gran parte de los “tangata

rongo rongu” (hombres que dominaban la escritura Rapa Nui), motivo por el cual en la actualidad sólo se puede replicar el texto de las tablillas antiguas, pero nadie puede interpretar su texto. Tal como se muestra en las cronologías que están a continuación.

Viajes de europeos a Rapa Nui durante el Siglo XVIII



Hasta este momento, estos encuentros no serían tan violentos para la vida de los Rapa Nui. Ya en el S. XIX se comenzarían a desarrollar contactos con efectos negativos para ellos:



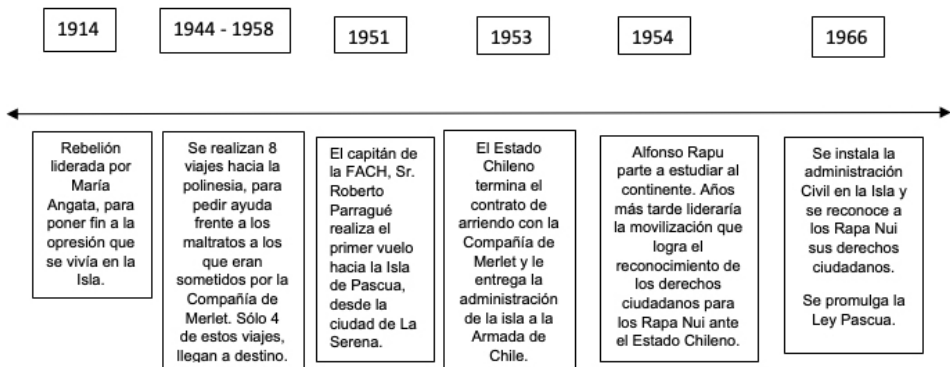
Es en el año 1888 cuando el pueblo Rapa Nui firma con Policarpo Toro (representante del Estado de Chile) un **Acuerdo de Voluntades**, por el que cedían al Estado de Chile la soberanía de la superficie de la tierra, pero la tierra seguiría siendo de su pueblo. Así lo expresa Amorós (2018),

“El 9 de septiembre, el capitán Policarpo Toro firmó con los jefes de Rapa Nui la cesión de la soberanía a Chile. A diferencia del pueblo mapuche, sometido e incorporado a la República por la fuerza de las armas, la anexión

de la isla fue decidida de manera libre y voluntaria a través del llamado Acuerdo de Voluntades (...) Los abajo firmantes jefes de la Isla de Pascua declaramos ceder para siempre y sin reserva al Gobierno de la República de Chile la soberanía plena y entera de la isla, reservándonos al mismo tiempo nuestros títulos de Jefes de que estamos investidos y que usamos actualmente (...) Juntos el Consejo de Jefes de nuestro territorio de Te Pito o te Henua, hemos acordado escribir lo superficial. Lo de abajo del territorio no se escribe aquí” (Amorós, p.101,102. 2018)

Sin embargo el Estado chileno no lo interpretó de esa manera y decide arrendar las tierras a compañías extranjeras, las que se apoderaron de todo el territorio Rapa Nui y esclavizaron a su gente, llegando casi al exterminio total de este pueblo. Diferentes investigadores calculan la población Rapa Nui en cerca de cuatro mil quinientos habitantes, hacia 1860, quince años más tarde apenas sobrepasaban los 100 (Amorós. 2018).

Durante gran parte del S.XX los Rapa Nui intentaron reclamar al Estado Chileno la usurpación de sus tierras y denunciar los maltratos que recibían por parte de los empleados de la Compañía de Merlet. Algunos de estos hechos están presentes en la siguiente línea de tiempo.



Tal como se presenta en la imagen anterior, el siglo XX tuvo de “dulce y de agraz” para este pueblo, pues se van desarrollando hechos que lo acercan al mundo continental y paralelamente siguen intentando contar al mundo los sufrimientos que vivían bajo la administración de la Compañía Merlet. Quizás un hecho fundamental para comenzar a salir de esto fue el primer vuelo realizado por un Capitán de la FACH (Fuerza aérea de Chile), quien a su vez fue piloto del presidente de la época, don Gabriel

González Videla, serenense de nacimiento, quizá un motivo más para que el vuelo partiera desde esta ciudad. La aeronave elegida fue el anfíbio Consolidated PBY “5 Catalina N° 405”, nave que fue bautizada con el nombre de “Manutara” (haciendo referencia al ave central de una competencia en la que los “tangata manu” debían nadar hasta los Motus, obtener el primer huevo del Manutara y regresar a la isla para coronar a su Ariki como el nuevo Ariki Henua). Así este viaje que se inició el 19 de enero de 1951, y después de 19 hrs y 22 minutos, logra aterrizar en la isla. A partir de este momento, se comienza a abrir el mundo ante el pueblo Rapa Nui, y viene un período en el que con mucho trabajo logran ir preparando a su gente para este nuevo encuentro con la cultura occidental. Desde este momento no solo el mar ayudaría a la población Rapa Nui a salir de la isla, ahora el aire también les serviría para conectarse con el exterior.

Sin embargo aún quedaban años en los este pueblo tendría que seguir “escapando” de su tierra en embarcaciones precarias para navegar miles de kilómetros en dirección hacia la polinesia, buscando el apoyo de la tierra que reconocen como su origen y junto a ella exigirle al gobierno de Chile de la época que volviera a investigar sobre el maltrato que se seguía aplicando al pueblo. Estas gestiones hacen que el Estado de Chile termine el contrato de arriendo con la Compañía Merlet (1953) y que la Armada de Chile pase a hacerse cargo de la Administración del territorio insular. Sin embargo la vida de los Rapa Nui seguía sin grandes cambios, y aún nuestras leyes no los consideraban con derechos ciudadanos. Es por esto que la figura de Alfonso Rapu surge con tanta fuerza, quien es enviado a estudiar al “continente” y se forma como profesor, así al volver a la isla comienza a educar a su gente y a cuestionar también el que no tengan los mismos derechos que el resto de los chilenos y así lo hace saber. Este hecho finalmente logra que en 1966 el Estado de Chile, bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva reconozca a los Rapa Nui como ciudadanos chilenos y que promulgue la Ley Pascua (1966). Ley que establece las distintas oficinas del Estado que deberían instalarse en la isla y permite, por primera vez desde su anexión, que la población Rapa Nui participe de las distintas elecciones sufragando.

Lo anterior coincide con los vuelos que se están empezando a realizar entre Rapa Nui – Tahiti (1965), y el primer vuelo comercial del continente a la isla (1967). Esta conexión aérea con sus orígenes culturales y étnicos, le permite al pueblo Rapa Nui recuperar sus tradiciones y fortalecer su

cultura. Así se hace cada vez más frecuente el que estos habitantes salgan de la isla, ya sea para estudiar en el continente o bien para desarrollar giras en las que comienzan a dar a conocer a través de sus bailes y música la cultura Rapa Nui.

En la actualidad el pueblo Rapa Nui sigue buscando mejorar sus condiciones de vida y su posición frente a la legislación chilena, algunos de los temas que están interesados en seguir desarrollando son:

- * Aspiraciones de una mayor Autonomía.
- * Sustentabilidad y manejo adecuado de la basura.
- * Recuperación de su lengua, a través de la enseñanza de esta a los niños.
- * Ley de residencia, permanencia y tránsito, como una manera de proteger a la isla y su cultura (2018).
- * Investigaciones sobre la riqueza submarina que posee el mar que rodea la isla (con apoyo de ESMOI y CEAZA, por ej.)
- * Recuperación de los Moai que se encuentran en diferentes partes del mundo.

¡Qué vuelvan los Moai!

Volviendo a la pregunta que generó este breve recorrido por la historia del pueblo Rapa Nui, es que se puede entender por qué es en este momento en que comienzan a solicitar que sus Moai regresen. Pues es muy reciente la época en que pudieron volver a organizar a sus antiguas instituciones, y además lograr convencer a las autoridades chilenas de que podían hacerse cargo del cuidado del parque que se encuentra ahí. Así en el Segundo Gobierno de Michelle Bachellet (noviembre de 2017), la comunidad Indígena Ma'u Henua logra que se le entregue la concesión del Parque Rapa Nui por un lapso de 50 años. Y es precisamente esta institución la que a menos de tres años de existencia, comienza a solicitar que los Moai que fueron sacados de la isla, sin la autorización de sus habitantes, les sean devueltos.

En una entrevista dada por Camilo Rapu, presidente de la comunidad indígena Ma'u Henua a un medio de prensa escrita de Chile, plantea que,

“Cerca de 20 estructuras se encuentran fuera de la isla, en Santiago, La Serena, Viña del Mar, Estados Unidos, Inglaterra, Francia, el Vaticano,

Noruega y Rusia, entre otros lugares”, expresó. “Los moáis no deben ser vistos solo como una pieza arqueológica. Son parte de una cultura a la que se ha arrebatado parte de su historia. Los moáis son de Rapa Nui. En las vitrinas de un museo, no demuestran lo que son en tu realidad mística y cultural. Es acá, en su tierra, con su gente y sus tradiciones, donde deben estar”. (La Tercera, 6 de agosto de 2018)

Al leer esta entrevista surgen preguntas sobre el significado de un Moai, pues el mundo occidental suele ver en ellos el desarrollo de un maravilloso y/o quizás extraño arte en piedra de grandes dimensiones, sin la tecnología de hoy, ni las maquinarias que se pueden tener en la actualidad para facilitar su traslado e instalación en los “ahu” (plataformas). Pero al conversar con ellos o leer textos de occidentales que convivieron con el pueblo Rapa Nui a principios del siglo XX, queda claro que un Moai, es mucho más que una escultura de piedra, así lo expresa el padre Sebastian Englert.

“(.) los moai ma’ea no representaban a dioses, sino a difuntos; por eso los llamaban “aringa ora”, que literalmente traducido significa: “rostros vivos”, o sea, retratos vivos, retratos al natural, recuerdos de personas difuntas. Eran pues efigies de personas de rango, de los Ariki y jefes, de los hombres de influencia y miembros de familias pudientes. Cada moai llevaba el nombre de la persona que representaba. (...)” (S. Englert, 1948)

Routledge (reedición 2016), una británica que vivió en la isla a principios del siglo XX, también observa esto en sus apuntes de viaje, que debajo de cada Moai, se encuentra un ahu (plataforma) en cuyo interior se encuentran los restos del difunto que es representado por el Moai que está sobre él. “Bajo la edificación de la plataforma, entre el pavimento de a superficie y las losas de piedra volcánica se construían cámaras mortuorias (...)” (Routledge, p. 152. 2016).

Actualmente aún se pueden visitar algunos Moai cuyos nombres han sido transmitidos a través del tiempo, el Moai Piropiro es uno de ellos, que se encuentra ubicado en la falda del volcán que lo vio nacer, Rano Raraku.

El pueblo Rapa Nui está consciente del interés que suscitan sus Moai en el mundo, por esto entienden que para aquellos que han mantenido algunos Moai en sus museos, es importante no “perderlos”. Por este motivo es que proponen el que al llevarse a su Moai, dejarían un nuevo Moai, el que sería tallado por sus escultores.

El tallado de La Serena Rangi Tea

En agosto de 2018 se inician las conversaciones entre Ma'u Henua y el Municipio de La Serena, a través de dos concejales que forman parte de las comisiones de cultura y patrimonio de la municipalidad. Así se inician conversaciones para que el Moai que se encuentra en el Museo Arqueológico de La Serena, pueda regresar a la Isla. De esas reuniones, resulta el ofrecimiento de entregarle al municipio serenense un Moai original, tallado en una piedra local, para agradecer el tiempo en que la Municipalidad de La Serena se hizo cargo de su Moai.

A fines de noviembre de 2018, viajan dos de los escultores Rapa Nui a ciudad de La Serena, a visitar diferentes lugares de la zona y definir qué tipo de piedra usarán. Finalmente optan por trabajar con la misma piedra que se usó en la época colonial para construir las iglesias de la ciudad: la piedra caliza de la cantera de Juan Soldado.

El equipo de talladores estaría conformado por cuatro Rapa Nui, quienes llegarían a trabajar en enero de 2019 a la ciudad. Este equipo está liderado por uno de los pocos Rapa Nui que domina la técnica del tallado de Moai de grandes dimensiones. A penas llegan a la ciudad para realizar su tallado, este equipo de talladores – escultores solicitan ir a la cantera, para poder revisar los detalles de la ceremonia que vienen preparando desde la isla. Deben realizar un Umu Tahu, para solicitar el apoyo de los espíritus y del dios Make Make para que el trabajo se realice bien.

En febrero del mismo año, se les hace entrega del bloque de piedra caliza, que medía 4 metros de largo y pesaba cerca de 7 toneladas. Comienza ahí el trabajo de los talladores, que ansiosamente esperaron durante 18 días a que les fuera entregada la piedra.

Es impresionante ver la organización que tienen para trabajar, el tallador a cargo del equipo día a día se para a mirar la piedra, y va dando las instrucciones de lo que se debe trabajar ese día. Esto sucede mientras los demás van desplegando el campamento (que día a día se recoge), y van organizando las herramientas a utilizar en esa jornada. Una vez iniciada la obra, no hay días de descanso, se trabaja de lunes a domingo. De sol a sombra. Esto lleva a darse cuenta de la cantidad de prejuicios que se tienen en relación al estilo de trabajo y de vida que se suele tener del mundo indígena.

La fuerza del Moai es tan grande que Rapa Nui que vive en las cercanías al ver en la prensa local que se está tallando un Moai, comienzan a acercarse para ofrecer su trabajo para tan maravillosa experiencia. Así se llegan a ver tres Rapa Nui y dos continentales que en diferentes momentos del tallado del Moai, van acompañando a los talladores en el trabajo diario. A veces solo la compañía y el recibir noticias de su gente, basta como una inyección de energía que les permite sobrellevar lo agotador de cada jornada.

Para tallar el Moai se ayudan de herramientas modernas, pero la base de su trabajo es de la manera ancestral. En algunos momentos uno de ellos va cantando un “Pa Tau Tau”, que relata el nacimiento del primer Moai, y lo canta de tanto en tanto, acompañando el trabajo de los demás talladores.

En los últimos días el equipo de talladores se reúne y conversan sobre diferentes opciones de nombre para el Moai que está “naciendo”. Todo Moai debe tener un nombre. Uno de ellos argumenta que el día que se sacó y trasladó la piedra al lugar de tallado, una nube blanca los “acompañó”. Y que cada día de trabajo, esa nube estuvo presente en el cielo. Por esto su nombre es “La Serena Rangī Tea” (La Serena, nube o cielo blanco). Así no sólo la piedra usada para tallarlo sería blanca, también la nube que habría acompañado por catorce días este proceso.

Los ojos del Moai

Pau Hereveri, es uno de los pocos escultores que aún tallan Moai de grandes dimensiones, como en la época ancestral. Esto le da un valor adicional al Moai que ha nacido en La Serena. Ellos están conscientes de la importancia que tiene el mantener este trabajo vivo entre los jóvenes y por ese motivo han ido generando talleres que buscan transmitir sus conocimientos para que no les pase lo que sucedió con su escritura rongo rongo, de la que hoy solo se puede reproducir, pero no interpretar.

El escultor Hereveri traía de la isla los ojos del Moai, los que talló en coral, con una pieza de basalto en su centro. Él sabe que cada Moai necesita de sus ojos para poder transmitir el mana, pero los ojos de un Moai no van pegados al cuerpo. Se talla la cuenca del ojo y en ella se ponen los ojos, cuando el Moai tenga que “despertar”. El pueblo Rapa Nui es un pueblo que sabe agradecer la ayuda y el cariño que recibe de otros, así el jefe del

equipo de talladores decide regalarle estos ojos a dos mujeres serenenses que los acompañaron y apoyaron durante todos los días que estuvieron en la ciudad, como una forma de reconocer y agradecer toda la ayuda que ellas les brindaron. Además se les encomienda la misión de que en ausencia de este grupo de Rapa Nui, sean ellas las que visiten y cuiden del Moai, y que faciliten los ojos del Moai cuando las autoridades los requieran, para que él pueda despertar, y compartir su mana con el pueblo que lo vio nacer. Así cada 20 de enero el pueblo serenense podrá ver como el Moai “La Serena Rangī Tea” despierta, para recordar la primera vez que un avión llegó a la Isla de Pascua desde La Serena (1951), lo que habría motivado a que al año siguiente llegara a la ciudad un Moai, “regalado” por quienes administraban la isla (hoy está claro que el pueblo Rapa Nui nunca generó ese regalo) y se espera que repitiendo esa hazaña, hoy sea el Moai que ha permanecido cerca de 67 años en la ciudad de La Serena, el primero de los Moai que regrese a su tierra, para reencontrarse con su gente y poder compartir con ellos su mana. Abriendo así una época en que este pueblo pueda llevar de regreso a sus tupuna a su hogar.

Bibliografía

- Aburto, J. y Rapu, S. (2016). Rapa Nui Ancestral: Los Pueblos Polinésicos y su Relación con el Mar. En Thiel, M., Narváez, S., Thieme, H. (Edit). Mata ki te Moana. Explorando los secretos del mar de Rapa Nui. (pp.15 – 18) Chile – A Impresores S.A.
- Amorós, F. (2010) Rapa Nui. Un mundo perdido al este de la Polinesia. La última expedición de Thor Heyerdahl (1987). Barcelona - España. Sirpus.
- Amorós, M. (2018). Rapa Nui una herida en el océano. Santiago – Chile. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Arredondo, A.M. (2018). Rapa Nui Takona Tatu. Santiago – Chile. Editorial Rapanui Press. 6° edición.
- Bahn, P. y Flenley, J. (2018). Isla de Pascua, Isla Tierra. Santiago – Chile. Editorial Rapanui Press.
- Chappuzeau, B. (2017) Ko paru te tátou. Mandalas. Chile, Imprenta Atelier.

- Hernández, A. Ramos, N. (2006) Rapa Nui. Lengua y Cultura. Diccionario Rapa Nui – Español – Francés. Santiago – Chile, R&R Impresores.
- Heyerdahl, T. (2015) Aku – Aku El Secreto de la Isla de Pascua. 1957. Santiago – Chile. Editorial Rapanui Press.
- Fonk, O. (1973). “Rapa Nui: el último refugio. (El origen de los pascuenses)”. Santiago – Chile. Edit Zig – Zag.
- Fortin, M. (2016). Teatro y narraciones orales, música, danza, takona y kaikai. En Fajreldin, V. (Comp.), Lengua, Arte y Artesanía en Rapanui, una perspectiva crítica. Vol. 2 (pp. 177 - 139). Colección Cultura y Patrimonio Inmaterial en Rapa Nui. Chile. Ocho Libros.
- Haoa, M.V., (2016). Estado de situación de la Lengua y la Educación en Rapa Nui. En Fajreldin, V. (Comp.), Lengua, Arte y Artesanía en Rapanui, una perspectiva crítica. Vol. 2 (pp. 17 - 38). Colección Cultura y Patrimonio Inmaterial en Rapa Nui. Chile. Ocho Libros.
- Paoa, C. Cordinadora de edición (2018) Guía, Programa y afiche Tapati 2018. Chile, Larrea Marca Digital
- Pauly, S. (2004) Rapa Nui. Eine Liebe auf der Osterinsel. München (Alemania), Knaur.
- Ramírez, M. (2007) Historia de Rapa Nui. En Hevia, R. (Editor). Rapa nui. Pasado, Presente, Futuro (pp. 11 – 31) – Unesco. Santiago-Chile. Salvat Impresores.
- Routledge, K. (2016) El Misterio de Isla de Pascua. Santiago – Chile, Rapanui press.
- Seelenfreund, A. (2016). Patrimonio botánico cultural Rapa Nui. En Fajreldin, V. (Comp.) (2016). “Lengua, Arte y Artesanía en Rapanui, una perspectiva crítica. Vol. 3 (pp. 59 - 98). Colección Cultura y Patrimonio Inmaterial en Rapa Nui. Chile. Ocho Libros.
- Shepardson, B. (2017). Moai una nueva mirada a los rostros antiguos. Santiago-Chile. Editorial Rapanui Press.
- Sierra, Y. (10-08-2018) Mongabay. Carlos Gaymer: El planeta Tierra debería llamarse palneta Océano. Recuperado de <https://es.mongabay.com/2018/08/chile-carlos-gaymer-oceanos/>

- Thiel, M. (2016). Todo está en movimiento. Una Isla en el medio del Océano. En Thiel, M., Narváez, S., Thieme, H. (Edit). *Mata ki te Moana. Explorando los secretos del mar de Rapa Nui.* (pp.10 – 14) Chile – A Impresores S.A.
- Thieme, H (2015) *Hable Rapa Nui. Una lengua viva.* Chile, Conadi.
- Vargas, P. (2003) Empleo de Astronomía y Geometría Básicas en el Emplazamiento de Sitios y en la División Territorial durante el Reinado de Hotu Matu'a en Rapa Nui". Publicación electrónica Instituto de Estudios Isla de Pascua, U. de Chile. Santiago - Chile. https://www.isladepascua.uchile.cl/arqueoastronomia_rapanui.html

Este libro forma parte de la colección *Pensares Interculturales*, proyecto elaborado conjuntamente por la *Universidad de La Serena* (ULS, Chile) y el *Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa* (CRESUR, México), merced a un *Convenio de Cooperación* firmado por ambas instituciones el 14 de noviembre del 2016, que ha rendido otros frutos, tales como la inauguración el 28 de julio de 2017 de la Cátedra Internacional de Educación Intercultural dedicada al filósofo argentino, “Rodolfo Kusch” (1922-1979), la cual encuentra su lugar natural en el Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.

Se trata de una de las cuatro colecciones de *Pensares* que verán la luz en los próximos meses. Las otras serán: *Pensares Filosóficos*, *Pensares Políticos* y *Pensares Pedagógicos*. Sentimos que, de esta manera, estamos contribuyendo a generar un espacio reflexivo esencial para el desarrollo de las ideas en el contexto latinoamericano.