



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CENTRO PENINSULAR EN HUMANIDADES Y EN CIENCIAS
SOCIALES

LA *RELACIÓN* DE MI PUEBLO.
UN MODELO APLICADO PARA LA DIVULGACIÓN DE
FUENTES COLONIALES ENTRE LA POBLACIÓN ESCOLAR
PENINSULAR

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN DESARROLLO Y GESTIÓN
INTERCULTURALES

PRESENTA
JULIÁN MIGUEL DZUL NAH

ASESOR:
DR. DAVID DE ÁNGEL GARCÍA

MÉRIDA, YUCATÁN
DICIEMBRE 2016





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Agradecimientos	3
A modo de introducción	4
Capítulo 1	
“Mi pueblo no está en el libro”. De cómo surge el proyecto	7
1.- Algunos resultados de las observaciones	9
2.- Algunas nociones sobre <i>interculturalidad</i>	11
3.- Sobre políticas de interculturalidad	15
4.- Divulgación de fuentes coloniales ¿un proyecto oportuno?	19
Capítulo 2	
Sobre la conformación de los talleres	21
1.- Algunos antecedentes	21
2.- ¿Por qué divulgar las <i>Relaciones Histórico-Geográficas de la Gobernación de Yucatán</i> ?	25
2.1.- Breve contexto de la redacción de las <i>Relaciones</i>	28
2.2.- Conformación y contenidos de las <i>Relaciones</i>	30
3.- Consolidando los contenidos de los talleres	34
3.1.- Aprecio por la interculturalidad	35
3.2.- Importancia de la historia	35
3.3.- Cuidado del medio	35
3.4.- Diversidad epistemológica	36
3.5.- Incentivar la conservación del patrimonio	36
3.6.- Estima por las lenguas locales	36
4.- Escuelas y sesiones	36
4.1.- Primera sesión	38
4.2.- Segunda sesión	38
4.3.- Tercera sesión	39
5.- ¿Por qué aplicar una metodología de Investigación-acción participativa?	39
6.- Paleografiando textos coloniales	43
Capítulo 3	
Redactando nuevas <i>Relaciones</i> : el entorno natural y su aprovechamiento	46
1.- Representaciones visuales del entorno	48
2.- Descripciones climáticas	54
3.- Cenotes y aprovechamiento del agua	56
4.- Árboles frutales y plantas curativas	59
5.- Animales	62
6.- Pescar aves, cazar venados	65
7.- Breve recapitulación: el uso de la biodiversidad	68

Capítulo 4	
El entorno social	71
1.- Representaciones visuales del entorno social	71
2.- Paisaje construido y otros espacios públicos	76
3.- Figuras de autoridad	81
4.- Sobre salud	82
5.- Uso de la lengua maya	85
6.- Indumentaria	88
7.- Catolicismo y diversidad religiosa	92
8.- El universo sobrenatural	99
9.- Breve recapitulación: Aspectos sociales de ayer y hoy	107
Reflexiones finales	110
Bibliografía	119
Anexo. Manual de procedimientos	133

Agradecimientos

En este momento que por fin ha llegado, quiero expresar mi primer agradecimiento al Dr. Mario H. Ruz, por quien acabé amando el trabajo etnográfico y archivístico. Nunca serán suficientes las palabras de agradecimiento por haberme invitado a participar en el proyecto *Domesticar la biodiversidad. Concepción y empleo de los recursos naturales en la costa norte y sur de Yucatán* (Fomix-Conacyt 108-904), y por todos los aprendizajes que a partir de él —y al día de hoy— sigo teniendo.

También agradezco al Centro Estatal de Capacitación, Investigación y Difusión Humanística de Yucatán, a través del cual se realizó el proyecto de divulgación de fuentes coloniales peninsulares. Nada hubiera sido posible sin las Mtras. Karla Berrón Cámara —directora del Centro—, Alicia Pérez Ramos, Mónica Chávez y Aurora Correa, y el C. P. Alejandro Briceño. Reciban una mención especial las colaboradoras en el desarrollo de los talleres, Fernanda Suárez, Gabriela Yah, Susana Tun y Antonia Rodríguez, así como el personal docente de las escuelas en las que el proyecto se llevó a cabo.

Mi gratitud se dirige también al Dr. David de Ángel García por su paciencia y acompañamiento en la elaboración de esta tesis, así como a quienes amablemente fungieron como lectores: el Dr. Arturo Taracena, las Dras. Rosa Torras y Fernanda Valencia, y la Antrop. Daniela Maldonado Cano. Gracias por sus comentarios, observaciones y gentiles correcciones.

Obviamente doy las gracias a mi familia: mi mamá Lulú y mi papá Miguel, mis hermanitos Joaquincito y Majo, mi mamá Nancy y mi papá Elmer, Nancyta, Elmer Diego, Francis, Natahy y Nayha, por su cercanía y apoyo.

Por último, no quiero dejar pasar la oportunidad para expresar mi agradecimiento a dos personas especiales: Abrahan Collí Tun, mi eterno compañero de camino, que ideó y coordinó junto conmigo el proyecto de divulgación de fuentes coloniales, y Raúl Lugo Rodríguez, padre, amigo, guía, apoyo y acompañante nuestro por todas las sendas que hemos querido caminar, aún después de tantos años.

A modo de introducción

El presente trabajo pretende exponer tan sólo una parte del proyecto *Elaboración de materiales educativos bilingües para la difusión de fuentes coloniales peninsulares en contextos actuales*, realizado a lo largo de 2015. Éste tuvo la intención de aproximar a los niños a fuentes coloniales peninsulares del siglo XVI —en específico, las *Relaciones Histórico-Geográficas de la Gobernación de Yucatán* (RHGGY)—, a través de un ejercicio de divulgación. Del mismo modo, tiene la intención de servir de memoria, dando testimonio de los antecedentes, vivencias, retos y, por supuesto, sus resultados.

La exposición que hago del trabajo es sencilla: en el primer capítulo intento narrar brevemente cómo surge el proyecto en cuestión, mismo que fue ejecutado entre marzo y junio de 2015 a través del Centro Estatal de Capacitación, Investigación y Difusión Humanística de Yucatán (CECIDHY).¹ En este apartado refiero cómo surgió después de conocer los resultados del análisis de un libro de texto gratuito encargado a dicho Centro por las entonces autoridades educativas a nivel estatal, tuvo lugar la oportunidad de echar a andar un proyecto de divulgación de historia que se enfocase en el acercamiento de los niños a las fuentes coloniales.

El proyecto se planteó desde una perspectiva intercultural. En este capítulo se discuten algunas ideas sobre el concepto que proponen teóricos del tema, intentando

¹ Como se dirá más adelante, el proyecto fue ideado y estructurado en conjunto con Abraham Collí Tun.

contrastarlas con las directrices de algunos programas educativos gubernamentales a nivel nacional y estatal. Además, se incluye un razonamiento de por qué la divulgación de fuentes coloniales es una empresa oportuna.

En el segundo capítulo continúo con la justificación del proyecto que nos ocupa, señalando algunas experiencias que sirvieron de antecedentes a la actividad de divulgación, y explicando el por qué las RHGGY fueron consideradas como un documento valioso para ser dado a conocer entre el alumnado que fungió como destinatario de los talleres que conformaron el proyecto, a saber: niños de 6° de primaria de algunas localidades que figuran en las RHGGY. Asimismo, se esboza brevemente el contexto histórico en que fueron conformadas dichas *Relaciones*, y se incluye una reseña del modo en que sus contenidos se ordenan. En esta misma sección, enunció los contenidos de los talleres de divulgación de las fuentes según algunos elementos que señalé como directrices, así como las escuelas en las que se desarrolló el trabajo y datos sucintos de lo que se obtuvo de las sesiones del taller de divulgación, que se presentan con mayor detalle en el manual de procedimientos que se incluye al final de esta tesis a modo de anexo. Posteriormente, discurro sobre el por qué desarrollar los talleres bajo la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP). Puesto que, como enunciaré más adelante, el proyecto se sujetó a la hipótesis de que los niños son capaces de aproximarse a textos coloniales, discutirlos, analizarlos diacrónicamente y actualizarlos, presentaré cómo fue el primer acercamiento del alumnado a los textos coloniales.

Dada la consideración de que los niños tienen la capacidad de analizar textos de antaño, valorarlos, apropiárselos e involucrarse con ellos, presentaré en las siguientes secciones cuáles fueron los resultados de los datos proporcionados por los niños al comparar sus localidades ahora con aquella de hace poco más de 400 años. Para el efecto, tras comentar el primer acercamiento de los destinatarios a los textos divulgados, pasaré a exponer brevemente la información etnográfica concedida por los menores. En el capítulo 3 trataré de enlistar algunos de los datos más significativos que los niños proporcionaron con respecto del entorno natural y el aprovechamiento del medio actual, a la luz de los contenidos de las *Relaciones*: las representaciones visuales de su entorno natural y fantástico, además de presentar datos sobre el medio

físico, el clima, la hidrología, la flora y la fauna. En el cuarto y último capítulo presentaré aquellos datos relacionados con el orden social, las representaciones visuales del espacio habitado y los paisajes construidos, así como aquellas figuras de autoridad que identifican en sus comunidades. Incluyo aquí aspectos de salud, indumentaria, uso de la lengua maya y diversidad religiosa, para concluir sobre el universo sobrenatural con el que se convive de manera cotidiana.

Finalmente, presento algunas cuestiones relativas a la experiencia de la divulgación de fuentes coloniales y sus resultados, ante las circunstancias que le dieron origen. ¿Pueden los niños apropiarse de fuentes documentales coloniales? ¿De qué manera logran analizarlas? ¿De qué modo pueden hacer reflexión histórica a la par de realizar trabajo etnográfico? ¿Es la divulgación de la historia una oportunidad para fomentar la educación intercultural? Sobre los temas que permean estas interrogantes me propondré reflexionar.

Capítulo 1

“Mi pueblo no está en el libro”. De cómo surge el proyecto

A inicios de 2014 fue formalmente creado el Centro Estatal de Capacitación, Investigación y Difusión Humanística de Yucatán (CECIDHY). Según el decreto que le dio origen, la institución es un “órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (SEGEY), el cual tiene por objeto preservar y fortalecer la cultura e identidad del estado, a través de la investigación, promoción y difusión de conocimientos humanísticos” (*Diario Oficial del Estado de Yucatán*, 20 de marzo de 2014: 4). En tiempos más recientes, el Centro se adscribió a la Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior, también del Estado de Yucatán.

El año de su creación, el Centro recibió el encargo de revisar el libro de texto gratuito *Yucatán. La entidad donde vivo* (2012), a fin de realizar comentarios y observaciones sobre él. Esta publicación es el apoyo y referencia bibliográfica de cabecera en la asignatura del mismo nombre que se imparte en el tercer grado de educación primaria, siendo asimismo una de las primeras aproximaciones que tienen los educandos a la historia y geografía, partiendo del contexto más cercano posible, en este caso, la entidad federativa en la que el alumnado radica. La asignatura tiene por propósito la identificación espacial y temporal del territorio y vida cotidiana de los habitantes de la entidad a lo largo del tiempo, el empleo de fuentes para conocer las características y cambios de componentes naturales y sociales de la entidad, así como

fomentar el cuidado, la valoración y preservación del ambiente y el patrimonio, tal cual se dicta en la *Guía para el maestro de los Programas de estudio 2011* (2011: 111).

Los comentarios y observaciones que derivasen del análisis solicitado tendrían por objetivo conocer el impacto que genera el libro entre el alumnado usuario —niños de 3° de las escuelas primarias de Yucatán—, los docentes y los padres de familia. Entre las justificaciones que impulsaron la encomienda se encontraba el propósito de “fortalecer, por medio de los libros de texto, la identidad yucateca, la identidad peninsular, la interculturalidad, el uso de la lengua maya...”, así como la necesidad de “rescatar el patrimonio yucateco”, voluntades expresas del gobierno estatal y del Dr. Raúl Godoy Montañez, entonces secretario de Educación (Barriga, 2015: 12).

Para el efecto, la dirección del CECIDHY solicitó a tres especialistas sus apreciaciones con respecto del libro de texto gratuito. Ellos fueron las Dras. Rebeca Barriga Villanueva (El Colegio de México) y Graciela Cortés Camarillo (SEGEY) y el Mtro. Ricardo Porras (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP). Se recibieron sugerencias metodológicas de la Dra. Lilián Álvarez Arellano (IIF-UNAM). Posteriormente, el personal del Centro diseñó una guía de entrevista semiestructurada en formato de encuesta para conocer las opiniones que docentes, alumnos y padres de familia tienen con respecto de la publicación educativa a analizar.

Se propuso, en un primer momento, que el formato del cuestionario fuese aplicado en la zona de Izamal, en escuelas seleccionadas de manera aleatoria, para ser más adelante comparada con otra región del Estado. Los resultados tanto del análisis de los especialistas como de las encuestas aplicadas fueron sistematizados en un informe que en su momento fue presentado a la SEGEY (CECIDHY, 2015a). Éstas escuelas fueron: “Manuel Rodríguez Acosta” de Citilcum, Izamal (2 alumnos entrevistados); “Miguel Hidalgo y Costilla” de Hochtún (3 alumnos entrevistados); “Juan Álvarez” de Homún (5 niños entrevistados); “Chacpuczical” de Huhí (9 alumnos entrevistados); “Crescencio Carrillo y Ancona” de Izamal (7 alumnos entrevistados); “Felipe Carrillo Puerto” de San José Oriente, Hochtún (2 alumnas); “Ignacio Allende” de Sanahcat (3 alumnos); “Lázaro Cárdenas del Río” de Tunkás (3 alumnos) y “José Jesús Patrón” de Xocchel (6 alumnos).

No hay que perder de vista la complejidad que caracteriza la evaluación de un libro de texto, de manera especial por los obstáculos devenidos del descrédito que suele generarse al señalar los vínculos del Estado con la publicación, haciendo de lado la valoración de los elementos positivos incluidos en la obra o los esfuerzos implicados en su elaboración, lo que le convierte en un genuino “peligroso reto” (Barriga, *op. cit.*: 11). Hubo un gran esfuerzo por mantener la objetividad durante la empresa, teniendo en mente que las señalizaciones fueron puntualizadas en vistas a la mejora de la obra y en beneficio del alumnado usuario, sin menoscabar los aciertos de *Yucatán. La entidad donde vivo*. Ha de tomarse en cuenta que el recabado de datos en otra región del estado con el propósito de hacer un comparativo de los resultados, por cuestiones distintas, aún está pendiente de llevarse a cabo.

1.- Algunos resultados de las observaciones

El ejercicio de encuestar en las escuelas correspondientes al alumnado, docentes y padres de familia, correspondió a un equipo en el que colaboré, conformado por Abraham Collí Tun, Mashelli Contreras Hernández y Ana Karina Puga Rodríguez, egresados de la licenciatura en Gestión y Desarrollo Interculturales (CEPHCIS-UNAM), y Natalia D’Acosta Flores, alumna de la licenciatura en Antropología (UADY).

Entre los datos que figuran en el informe destaca el poco interés que docentes, alumnos y padres de familia tienen hacia las ciencias sociales. De los 264 alumnos entrevistados, tan sólo un 10% refirió que los temas consignados en el libro de texto *Yucatán. La entidad donde vivo*, que configuran la asignatura con este nombre, les permitirían considerar a la asignatura como “materia favorita”. Por otro lado, además de que 8 de los 12 docentes entrevistados señalaron que el libro presenta inconsistencias, los análisis de los especialistas y del equipo del CECIDHY parecen dejar en claro que el fondo y la forma de muchos de los temas incluidos en libro no son los adecuados para difundir contenidos de historia y geografía regional. No pasa desapercibido el hecho de que muchas de las imágenes y datos se refieren a Mérida, Valladolid y Chichén Itzá, dejando de lado estampas y elementos de la forma de vida de un sinnúmero de localidades yucatecas. Una buena parte de alumnos entrevistados expresaron que su localidad no figura en el libro. En el caso de Izamal, siete alumnos

reconocieron una fotografía del convento franciscano del siglo XVI sito en el lugar; sin embargo, el emblemático edificio es la única imagen de la localidad que figura en la publicación. Los demás alumnos mencionaron que su población tan sólo figura en un mapa que señala la ubicación de las cabeceras municipales del Estado. Más que parecer un libro de texto destinado a dotar de conocimientos a los alumnos, parecen formarles en vistas a un futuro desempeño en el ámbito turístico. Salta también a la vista que las secciones del libro que evocan la época prehispánica son numerosos, frente una rala consideración a los mayas contemporáneos y un superficial trato al periodo colonial vivido en Yucatán. Se señala en el informe que la bibliografía propuesta en *Yucatán. La entidad donde vivo* pasa por alto publicaciones recientes en disciplinas arqueológicas, antropológicas e históricas, en especial, aquellas que versan sobre el devenir colonial en la Península, desarrolladas por institutos nacionales y regionales de investigación (CECIDHY, 2015a.: 41, 45, 48; 2015b: 127-278).

Uno de los primeros cuestionamientos que surgieron a la luz de las observaciones al libro de texto —tanto en las encuestas como en el análisis de los especialistas— fue si los temas y elementos presentados en la publicación educativa permiten la reflexión y valoración de saberes que son parte de la vida cotidiana de los niños, tales como los sistemas de medición utilizados en comunidades rurales, el amplio conocimiento de la fauna local —desde elementos taxonómicos hasta los simbólicos—, técnicas de orientación y todos aquellos conocimientos, entre los que se incluyen, por supuesto, la lengua maya. Desde las observaciones realizadas a *Yucatán. La entidad donde vivo*, pareciese que la educación escolarizada ha hecho a un lado muchos conocimientos locales,² situación que resalta al tratarse de un texto dedicado a profundizar en cuestiones históricas y geográficas de Yucatán. Podría discutirse que tales saberes, al ser recibidos en la vida cotidiana, no tendrían por qué ser retomados en el aula; sin embargo, podría afirmarse los conocimientos locales tienen valor, además de tener en cuenta que no todos los saberes son transmitidos de padres a

² Coincidiendo con Ramírez (2014: 57), procuraré “hablar de *conocimientos locales*, en lugar de recurrir a términos como *conocimiento tradicional* o *etnoconocimiento*”, en el entendido de que “la emergencia, justificación y aceptación de cualquier clase de conocimiento descansa en una tradición”. Conuerdo también con el hecho de que el uso de tales términos “parece ignorar la dependencia cultural de la ciencia y de la técnica, herederas de las revoluciones científica e industrial, trazando una demarcación no justificada”.

hijos o de abuelos a nietos por diversas razones, entre las cuales destaca el poco interés o desvaloración de determinado conocimiento, como puede suceder, por ejemplo, con la lengua maya.³

2.- Algunas nociones sobre *interculturalidad*

Conviene recordar que, como hemos mencionado líneas atrás, la encomienda de revisar los contenidos de *Yucatán. La entidad donde vivo* tuvo como primer móvil la preocupación de las autoridades del Estado porque los libros de texto fuesen una herramienta útil para “fortalecer” tanto la interculturalidad y el uso de la lengua maya como la “identidad yucateca” y “peninsular”. Trato de discurrir sobre las propuestas de algunos teóricos sobre el concepto de Interculturalidad, y sobre la postura de autoridades estatales en torno a ella, especialmente desde el rubro de la educación.

No son pocos los teóricos que han disertado sobre la Interculturalidad, especialmente analizando la situación actual de América Latina. Para algunos se trata de una herramienta que debe contribuir al establecimiento de relaciones sociales más justas; para otros, es el estado final de una sociedad pluralista e ideal, no sin cierto sesgo de utopía.

Luis Claros y Jorge Viaña consideran que una “cultura” es más que una simple “unidad diferenciable que posee su propia lógica de funcionamiento y que determina el comportamiento de cada individuo que se encuentra al interior de ella”;

³ No es nuestro propósito profundizar en los elementos que han provocado la exclusión de conocimientos locales, ya en las aulas, ya en otros aspectos de la vida cotidiana. Quizá podríamos señalar como una de las muchas causas del racismo en México, cuyo devenir ha transitado por distintos estratos: desde las ideas europeas sobre los indígenas y sus formas de vida —calificadas como *bárbaras*— hasta nuestros días, pasando por la Colonia y la conformación del México independiente. En cada estadio, las conceptualizaciones sobre el indígena se han construido y cambiado según las condiciones históricas: antaño era un salvaje que amenazaba el *statu quo*; después, un sujeto “idólatra pero domesticable; hoy, un ente ilustrado” (Barabas, 2000: 9-14), cuya idealización —a mi juicio—, no exime la marginalidad. De cualquier modo, a pesar de los esfuerzos por la erradicación del racismo, es cada vez más difícil advertir cuándo se hace patente, pues a pesar de la popularización del lenguaje políticamente correcto, éste se encuentra bastante interiorizado (Iturriaga, 2011: 15; Iturriaga y Rodríguez, 2015: 67). Más recientemente, instituciones gubernamentales han sumado “esfuerzos” por la valoración de las formas de vida indígena, especialmente tras “la planificación del cambio cultural inducido”, a partir de lo cual, comenzaron a “respetar, e incluso, promover, las costumbres y tradiciones ‘positivas’ de los indígenas” (Barabas, 2000: 15). Sin embargo, el sesgo negativo hacia la forma de vida indígena ha sido ya tan interiorizado que, al menos en Yucatán, el descrédito por ser maya, hablar la lengua, vestir y vivir como tal, continúa siendo una realidad cotidiana no sólo desde cuerpos institucionalizados y poblaciones de élite, sino desde las mismas poblaciones indígenas (Barabas, 2000: 19; Quintal, 2005: 306). Esto quizás ha podido devenir en la renuncia a hablar la lengua y reproducir distintas costumbres (Sima Lozano *et al.*, 2014: 172-173).

argumentan, frente a posiciones universalistas, que un grupo cultural no es homogéneo y que sus estructuras no determinan completamente a los seres humanos sujetos a ella. Esta consideración podría antojarse contradictoria: por un lado, los autores afirman que la “cultura” es una *unidad diferenciable* capaz de *determinar* al ser humano, aunque de inmediato aseveran que ésta no la *determinan completamente*. Quizá lo señalan así en un intento por atribuir a los constructos culturales “rigidez” para continuarse, al mismo tiempo que flexibilidad para cambiarse. Los mismos autores manifiestan que suponer lo contrario imposibilitaría que la interculturalidad tenga lugar, la cual infieren como una “lucha contrahegemónica”, la “inevitable construcción de un proyecto post-orden dominante” (2009: 100, 122-123).

Para Catherine Walsh, la interculturalidad es el esfuerzo por la promoción de “relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión; la formación de ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural” (2010: 76); concepto que, en América Latina, toma vigor en la década de los 90 a partir del impulso por brindar una atención nueva a la diversidad étnico-cultural. La autora no deja de aseverar que el discurso que aboga por la interculturalidad se convirtió en una suerte de moda, presente en políticas públicas, reformas constitucionales y educativas; advierte que si bien la atención gubernamental al tema de la interculturalidad puede ser fruto de movimientos sociales y políticos que desde tiempo atrás demandan reconocimiento, participación y transformación social, dichos movimientos pueden estar al mismo tiempo —tramposamente—, ligados a “diseños globales del poder, el capital y el mercado” (2010: 75-76).

Para una mejor comprensión del concepto, Walsh enumera tres perspectivas del modo en que puede ser abordado. Llama a la primera *interculturalidad relacional*, considerándola el modo más simple de “contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas”. Dado que esta perspectiva no repara en los atisbos de desigualdad o igualdad que pudiesen enmarcar los intercambios culturales, las estructuras sociales que jerarquizan una u otra forma cultural en términos de superioridad o inferioridad son

dejadas de lado. Denomina a la segunda perspectiva *interculturalidad funcional*; señalando que el fomento a la tolerancia, el diálogo y la convivencia entre los individuos de diferentes sistemas culturales se hace con el propósito de incluirlos en la estructura social establecida, sin cuestionar las causas de la asimetría y la exclusión. De este modo, dado el uso que se atribuye a la interculturalidad —meramente *funcional*, como el epíteto lo expresa—, cualquier tipo de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierte “en una nueva estrategia de dominación que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social”, ampliando el sistema neoliberal de acumulación capitalista pero “*incluyendo* a los grupos históricamente excluidos” al interior de determinada sociedad. La autora señala que las recientes políticas gubernamentales de reconocimiento multiétnico y plurilingüístico de numerosos países responden a esta lógica de *interculturalidad funcionalista* (Walsh 2010, 76-78). Frente a las anteriores perspectivas, Walsh propone la *interculturalidad crítica*, que no parte de la problemática que supone la diversidad en sí misma, “sino del problema estructural-colonial-racial”. Desde su visión, la interculturalidad debe entenderse como “designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica” (2010: 79).

Raúl Fonet-Betancourt describe la interculturalidad como una “base para la interculturalidad de nuevo tipo”, es decir: el punto de “equilibrio epistemológico de la humanidad” que tiene por característica la “recuperación y reivindicación de los muchos conocimientos contextuales”, saberes locales a los que llama “sabiduría lugareña” (2009a: 18). Por su parte, Josef Estermann aduce el carácter “liberador” de la interculturalidad que deviene en una sociedad sin asimetrías sociales ni económicas. Este autor agrega entre los sujetos de interculturalidad a las mujeres, valorando los esfuerzos por alcanzar la equidad de género (2009: 65-66).

Todos los autores coinciden en que la desigualdad que actualmente se vive en América Latina —la que pretende superarse a través de la interculturalidad— tiene su génesis en los procesos coloniales establecidos durante el tiempo de la dominación europea sobre los vastos territorios de nuestro continente. Para Fernando Garcés, los

actuales esfuerzos por la promoción de la diversidad a través de la interculturalidad tienen como uno de sus orígenes el “encontronazo” entre el mundo español —que también era diverso, hecho que tiende a dejarse de lado— y los pueblos nativos, que tuvo como resultado una clasificación jerarquizada de la sociedad en el orden “nosotros los cristianos españoles *versus* ustedes los indios/los negros”. Así, a lo largo de los períodos coloniales en América operó de distintos modos que llegaron a subsistir en la actualidad y se evidencian en múltiples facetas de la vida cotidiana. Algunas de ellas son el ámbito religioso (los pueblos originarios no tienen religión sino supersticiones y espiritualidades), epistémico (no poseen conocimiento o filosofía sino etnosaber o conocimiento local), social (los indios son sociedades “simples” y no “complejas”) y política (son incapaces de tener participación política, y si la llevan a cabo, lo hacen bajo manipulación), entre otras (Garcés 2009: 22).

Debido a la colonización vivida durante siglos en América Latina, entendida como un “proceso imperialista de ocupación y determinación externa de territorios, pueblos y economías y culturas por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas”, el devenir de las sociedades del continente —grupos culturales en general, pueblos originarios y pueblos mestizos resultantes— quedó marcado con una impronta de colonialidad, donde el sometimiento de un grupo social a otro determina diversas expresiones de su forma de vida, relegándola a la marginalidad y al subdesarrollo (Estermann, 2009: 54-55). Quizá por ello los autores concuerdan en que es preciso llevar a cabo un proceso de descolonización. Éste no consistiría en la erradicación de cualquier rasgo heredado del poder colonial —idea a todas luces absurda y purista—, sino en el análisis de los procesos históricos de colonización y las condiciones —ya pretéritas, ya contemporáneas— que han originado o hecho perdurar las asimetrías sociales (Estermann, 2009: 56). Tal vez sea éste el motivo de la advertencia de Walsh al señalar que la interculturalidad no se agota en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino que ha de ser un ejercicio con miras a permear a todos los sectores sociales. Para tal efecto, cobra importancia la educación intercultural (Walsh 2010: 79, 87).

3.- Sobre políticas de interculturalidad

No expongo aquí las políticas públicas mexicanas cuyo establecimiento sugiere —al menos en el discurso— un enfoque intercultural, especialmente en el ámbito de la educación; tan sólo enuncio algunas que, a mi juicio, resultan ilustrativas para el problema que nos atañe.

Las condiciones sociales adversas han planteado la necesidad de incluir políticas educativas que respeten la diversidad cultural, y que se presentan —al menos en el ideario— no como un mero instrumento para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino como un eje transversal que garantice el respeto a pueblos y expresiones culturalmente diversas, para la formación tanto del personal docente como del alumnado, en distintos niveles y contextos educativos. Lo anterior ha sido propuesto tanto en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (2013: 46) como en el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* (2013: 30, 56, 63) del Gobierno Federal y Estatal de Yucatán, respectivamente.

A nivel nacional, la *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe* (CGEIB) es la encargada de velar que las necesidades educativas de la población indígena se vean satisfechas con un “alto nivel de calidad”. Su establecimiento en 2001, durante el gobierno de Vicente Fox, tuvo como punto de partida el reconocimiento y la valoración de la “diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano” (*Diario Oficial de la Federación*, 22 de enero de 2001: 58). La CGEIB reconoce que el campo en el que le corresponde incidir —la educación intercultural— es novedoso y, por ende, carece de pautas establecidas para obrar, señalándola de manera general como una “fórmula que supone prácticas de respeto y equidad en las relaciones entre culturas en el ámbito educativo”.⁴ La CGEIB toma como guía los tres principios de la educación intercultural ofrecidos por la UNESCO, a saber: que la educación intercultural ha de respetar “la identidad cultural del educando”, debe proporcionar “los conocimientos, actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y

⁴ Así lo presenta el comunicado del responsable de la CGEIB en el sitio web oficial del organismo (<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-interculturalidad/>, consultada el 17/01/16).

activamente en la sociedad” y “contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y entre naciones”; el organismo internacional concibe a la cultura como “el núcleo de la identidad individual y social”, “elemento importante en la conciliación de las identidades grupales”, “todos los factores que configuran los modos en que un individuo piensa, cree, siente y actúa como miembro de la sociedad”, entre cuyos principales aspectos de interrelación se encuentran la educación, el lenguaje, la religión y el patrimonio (UNESCO, 2006: 12, 34). Se ha previsto que los alcances de este organismo tengan lugar más allá del sector educativo (alumnado, docentes, y demás), abarcando a la población en general, sea o no indígena.⁵

Quizá las muestras más palpables del trabajo de la CGEIB sean las referentes a la promoción de la interculturalidad por medio de la divulgación a través de, por ejemplo, la edición y publicación de materiales educativos destinados a promocionar el enfoque intercultural en el aspecto educativo. El catálogo de estos materiales asciende a 357 títulos, ya en español, ya bilingüe con alguna lengua indígena a las que llama “nacionales”. Los títulos se agrupan en distintas categorías según la naturaleza de los textos (propuestas educativas en educación intercultural bilingüe, material didáctico, investigaciones, documentos, literatura, migrantes, divulgación). Otro logro es la ejecución del programa *Ventana a mi comunidad*. Desde 2003, este proyecto se ha enfocado en presentar material pedagógico con enfoque intercultural dirigido a niños y niñas de primaria y secundaria. El objetivo del proyecto ha sido fomentar el respeto a los derechos humanos y comunitarios, mostrando el desarrollo y la actualidad de los distintos pueblos de México como portadores de valores y tradiciones que enriquecen y particularizan las características culturales del país. En los productos audiovisuales y bibliográficos que fueron entregados a todas las escuelas del país se muestran experiencias de la vida cotidiana de niños y niñas de diferentes pueblos indígenas y no indígenas de México, relatados por ellos mismos. En éstos exponen cómo son sus fiestas, tradiciones, vivienda, ambiente y lengua, entre

⁵ Puede consultarse el catálogo completo de obras editadas por le CGEIB a través del programa *Editar para la diversidad* disponible en su portal electrónico (<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/biblioteca-virtual/editar-para-la-diversidad/>, consultada el 17/01/2016).

otros elementos propios. Los receptores y receptoras conocen, a través de este material, otras formas de vida que se forjan en diferentes espacios del país, de modo que se propicia la discusión en el aula, permitiendo el ejercicio del diálogo y la no discriminación, fomentando la comprensión de lo valiosas que son todas y cada una de las formas y expresiones culturales que hay en México en la actualidad. La idea original de la serie corresponde a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y a Videoservicios Profesionales, S.A. de C.V. A esta última corresponde también su realización. Sobresale que, como se ha mencionado, la serie no se limita a presentar formas de vida indígena, pues también expone la cotidianidad de otros grupos sociales, como la población migrante (Verdejo París *et al.*, 2007).

En Yucatán, el *Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018* que dirige las políticas vigentes, señala la pertinencia del fomento a la interculturalidad, aunque la limita al sector salud, a la impartición de justicia y al sistema educativo. Con respecto del primero, propone el establecimiento de “una política social de inclusión” que ha de “volver prioridad la atención a quienes más han sufrido la marginación en su propia tierra, esto es los grupos indígenas originarios; el pueblo maya, al que se le deben ofrecer todas las oportunidades de prosperidad, de activación y de atención respetando siempre su idiosincrasia y riqueza cultural milenaria. Y equidad e inclusión implican, por sí mismas, el combate frontal a cualquier forma de discriminación y la apuesta decidida a la equidad de género” (2013: 17-18). Se establece como estrategia la promoción de “relaciones entre la medicina institucional y la medicina tradicional en el marco de la salud intercultural” (2013: 98). En relación al segundo ámbito, se propone el fortalecimiento de acciones que garanticen la presencia de intérpretes en lengua maya en los procesos de procuración de justicia, “propiciando contar con elementos propios del lenguaje, idiosincrasias y cosmovisión de esta cultura en los mensajes, papelería y actos oficiales del Gobierno. En cuanto al sistema educativo, se habla, generalmente, del establecimiento del enfoque intercultural en todos los niveles de la educación, especialmente, en las escuelas indígenas y localidades marginadas (2013: 160).

Sobre educación e interculturalidad, el *Plan* estatal suscita la inclusión de “modelos educativos interculturales que refuercen e incorporen contenidos históricos

y promuevan la identidad de nuestra cultura” (2013: 160). Pese a que el documento discurre mucho sobre la “identidad yucateca”, no deja en claro qué es lo que entiende por este concepto: “La identidad y fortaleza cultural de la cual gozamos, además de ser motivo de orgullo, deben ser vistas como una oportunidad histórica que contribuya a ubicar al estado como líder en convivencia armónica, patrimonio cultural y tradiciones”, apunta el citado *Plan* (2013: 163). Enseguida, sugiere una estrategia para la promoción de “acciones que fortalezcan la identidad cultural yucateca, a través de la difusión y el conocimiento de nuestras manifestaciones artísticas, históricas y culturales” (2013: 167).⁶ Inquieta que se hagan tantas referencias a la señalada “identidad yucateca”. Desde los discursos cotidianos e institucionales, este concepto acaba siendo, aparte de vago, excluyente y hegemónico, “encarnación de un mestizaje no cuestionado entre españoles y mayas”. Esto deviene en un sesgo ideológico y epistemológico para valorar los distintos grupos culturales en la conformación de la sociedad yucateca, como los afrodescendientes (Cunin, 2009: 34) y los mayas, tanto quienes vivieron en tiempos prehispánicos como los contemporáneos.

Sin afán de demeritar los esfuerzos gubernamentales en materia de interculturalidad, éstos parecen limitarse a cuestiones que redundan en la promoción y preservación de la lengua maya. Algunos de ellos podrían encajar en la visión de interculturalidad *funcional* que describe Walsh. A juicio de esta autora, la educación intercultural propuesta por los gobiernos de distintos países latinoamericanos parece agotarse en tareas que inciden primordialmente en el quehacer lingüístico. Walsh va más allá argumentando que las políticas públicas de interculturalidad abordan y promueven la interculturalidad como la relación que los pueblos indígenas “deben tener con la sociedad dominante y no viceversa” (2010: 81-82).

Volviendo al análisis del libro de texto que dio pie a mi trabajo, una de las especialistas destacó no haber encontrado “en el abigarrado conjunto de información y de ejercicios” intenciones de colaborar para que el alumnado destinatario se interesase en pensar, sentir y hacer “dentro de la comunidad diversa que le circunda y que conforma su entidad”; en efecto, a juicio suyo, *Yucatán. La entidad donde vivo*

⁶ Ponemos, como ejemplos, la creación del Bachillerato Intercultural y el Bachillerato Intercultural a Distancia, la entrega de más de 10 mil diccionarios *Maya popular, español-maya, maya español*

“alcanza otros objetivos más didácticos, pero está muy lejos de alcanzar los objetivos de la interculturalidad” (Barriga, 2015: 15).

4.- Divulgación de fuentes coloniales ¿un proyecto oportuno?

Tras la participación en el ejercicio de encuesta que sirvió para evaluar una parte del libro de texto *Yucatán. La entidad donde vivo*, surgieron una serie de cuestionamientos. Si consideramos que los contenidos del libro son eminentemente de corte histórico, que se trata de un material de apoyo a la enseñanza oficial impartida por el estado, que las mismas directrices de educación pública aseveran que la enseñanza de la historia en el nivel básico precisa de la promoción de la memoria colectiva, la valoración de formas de pensar de personas pertenecientes a distintos grupos culturales y el uso del testimonio como herramienta para la comprensión de temas de índole familiar, local o actual (Arista, 2011: 120), se antoja que la aparente falta de atención a estas señalizaciones en el libro de texto se torna contradictoria. Recordemos que un número apreciable de niños expresó que sus localidades de origen no aparecen en el material bibliográfico. Además, en el libro de texto, la presencia del pueblo maya contemporáneo está revestida con estereotipos folclóricos, hecho que desmorona cualquier tipo de perspectiva intercultural (CECIDHY, 2015a: 45; Fonet-Betancourt, 2009b: 78; Estermann, 2009: 59).

A partir de esta cuestión, surgió la inquietud de desarrollar con niños en edad escolar una serie de tareas que permitiesen ponderar los conocimientos y elementos propios de la forma de vida de sus localidades de origen, que valorasen la palabra de los niños y que lograra acercarlos a fuentes directas en las que apareciesen sus poblaciones, aproximando a los pequeños a, cuanto menos, a un aspecto de la historia local.

Para tal efecto, en conjunto con Abrahan Collí, se elaboró un proyecto que ejecutase tales tareas. Dado el poco trato que presta el libro al período colonial en Yucatán, propusimos hacer difusión de textos de este periodo en diferentes localidades con niños de 6° de primaria.⁷ Decidimos que se tratase de documentos de

⁷ Elegimos trabajar con 6° ya que consideramos que los aprendizajes de geografía e historia a nivel nacional y regional obtenidas durante toda la educación primaria —al menos en el ideario—, les permitirían recibir

la época, considerando los argumentos que sugieren que la interculturalidad ha de ser descolonial, atendiendo a los procesos que originan la actual subalternidad de diferentes grupos sociales. Por eso, sugerimos que fuese un ejercicio descapitalizado, centrado en las apreciaciones del alumnado sobre su propia localidad y forma de vida. Decidimos que las fuentes a difundir fueran las *Relaciones Histórico-Geográficas de la Gobernación de Yucatán* (2008), cuya justificación se detallará más adelante. Se partió de la hipótesis de que los niños son capaces de aproximarse a tales fuentes, analizar sus contenidos, actualizarlos según sus capacidades y plasmar, a través de sus medios particulares, sus impresiones y concepciones de sus localidades y formas de vida que en ellas están presentes. No se pretendió en ningún momento que el proyecto en cuestión resolviese las carencias del libro de texto señaladas por los especialistas; antes bien, al partir del diagnóstico realizado, propusimos el ejercicio de divulgación —entendiendo este concepto como “popularización del saber”, una suerte de “facilitación” del conocimiento de determinado tema especializado (Blanco-López, 2004: 79-80)— como un experimento de promoción de la historia local con una perspectiva intercultural, cuya formación y desarrollo se abordará en el capítulo siguiente, atendiendo, además de lo anterior, a que la divulgación es una tarea importante en vistas a que el alumnado se sensibilice con respecto de su propia localidad o formación social (Prats y Santacana, 2011: 36).

mejor la divulgación de las fuentes coloniales. Además, las presuntas habilidades de lectura y redacción facilitarían su participación durante las actividades. Los estándares curriculares de educación primaria en México que sirvieron de base para tal decisión (SEP, 2011), se encuentran disponibles en la página virtual de la Secretaría de Educación Pública, en la liga <<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>> (consultado el 29 de agosto de 2015).

Capítulo 2

Sobre la conformación de los talleres

Hemos mencionado ya de qué manera el análisis del libro de texto *Yucatán. La entidad donde vivo* fue el punto de partida para la elaboración de un proyecto de divulgación de fuentes coloniales, basado en la metodología de investigación acción participativa (IAP), y cuyo producto final fuese un material bibliográfico con un contenido que difundiese la diversidad de formas de vida que tienen lugar —al menos para efectos del proyecto— en el Estado de Yucatán. Tras el esbozo del mismo, se presentó para su eventual aprobación al Centro Estatal de Capacitación, Investigación y Difusión Humanística de Yucatán, cuyo dictamen fue favorable.

1.- Algunos antecedentes

Sin duda —como ya se ha dicho— la propuesta realizada no significaba de ninguna manera la resolución absoluta de las limitaciones del libro de texto analizado, aunque sí tuvo como primer móvil llenar algunas de las lagunas que éste presentaba. De suma importancia fueron las opiniones de docentes, padres de familia y, especialmente, el alumnado, que destacó que las ilustraciones y los contenidos del libro *Yucatán. La entidad donde vivo* poco abordaban sus respectivas localidades. No fue, por lo tanto, un proyecto que buscara subsanar carencias o complementarlas. Más bien, quisimos

experimentar proponiendo herramientas que pudiesen fomentar la discusión en torno a las prácticas educativas con perspectiva intercultural desde el ámbito local.

No olvidemos que para promover una perspectiva de interculturalidad es preciso hacer a un lado la idea de que una “cultura” es una “unidad acabada” que determina a rajatabla la forma de vida de los individuos, incapaz de ser modelada. Es por eso que, en buena medida, pretendimos reivindicar el lugar de los niños y niñas como agentes activos en el proceso de forjar nuevos esquemas axiológicos y de incidir en la construcción de su propio sistema cultural; la interculturalidad, al ser un proceso consciente de su historicidad, ha de permitir enriquecer y transformar (Fornet-Betancourt, 2009b: 78; Claros y Viaña 2009: 100).

He presentado con anterioridad algunas posturas teóricas que vinculan la educación con procesos de reconstrucción social en los que la interculturalidad se hace presente como discurso y como proyecto de acción. Preciso es mencionar también que existen múltiples trabajos y proyectos educativos con un enfoque intercultural, es decir: aquel que incluye y promueve el respeto a la diversidad epistémica, étnica, lingüística, religiosa e incluso sexual. En el plano educativo, al vincular los valores emanados del respeto a la diversidad y la apertura a la interculturalidad, se puede aducir la importancia del impulso por la implementación de nuevas estrategias, planes y materiales pedagógicos orientados a la deconstrucción de estereotipos y prejuicios que dividen a la sociedad en general. Es por eso que, antes de elaborar la propuesta de proyecto que desarrollamos, fue necesario aproximarse —al menos de manera sucinta— a otros esfuerzos que fungieron como antecedentes y que sirvieron de base para la estructuración de nuestra propuesta.

Un ejercicio que destaca el uso de fuentes directas para la comprensión del mundo colonial es el desarrollado con alumnos de 5° de educación primaria en una escuela de Bogotá, Colombia (Ojeda *et al.*, 2007). El ejercicio consistió en poner al alcance del alumnado participante archivos coloniales que les sirviesen para aproximarse a determinados hechos de la Nueva Granada —cultura, política, economía y sociedad—, a fin de reconstruir eventos del pasado desde una diferente perspectiva. La paleografía fue una herramienta indispensable en esta actividad, y el alumnado la utilizó con singular destreza. En el proyecto que planeamos, la

paleografía habría de ser también un instrumento para la aproximación de los alumnos a los documentos coloniales, una motivación para que los destinatarios hiciesen sus propios análisis del texto, construyendo sus propias propuestas hermenéuticas y ejercicios históricos diacrónicos de su particular realidad.

También hemos hecho ya mención del proyecto *Ventana a mi comunidad*; no hemos dicho, sin embargo, que entre los materiales que conforman esta colección bibliográfica y audiovisual no se encuentra un ejemplar que relate la forma de vida del pueblo maya en la península de Yucatán. Al respecto, decidimos considerar esta laguna como una oportunidad para realizar un material que signifique una experiencia de educación intercultural en la región maya peninsular.

Otra de las muchas experiencias exitosas en el campo del diseño de materiales con perspectiva intercultural fue *Uantakua*, derivado del proyecto *Lengua, cultura y educación. Desarrollo de programas pedagógicos en soporte multimedia para apoyo a la educación intercultural bilingüe*. Éste proyecto, desarrollado en Michoacán, tuvo como uno de sus productos la publicación del libro *Sapichueri uantakua. La palabra de los niños* (Rodríguez Sánchez y Villavicencio Zarza, 2006). El texto consiste en un vocabulario elaborado “por los niños para los niños”, el cual incluye palabras que los pequeños purépechas consideraron dignas de ser plasmadas en dicho diccionario bilingüe. Su riqueza consiste en que las palabras y sus definiciones son propias de cómo los pequeños y pequeñas explican su espacio sociocultural. La edición del texto se limitó a corregir puntuación y ortografía. La obra de los niños fue recabada en la primera fase del proyecto mediante la implementación del software *Addizionario*, un laboratorio lingüístico destinado a promover la lengua materna permitiendo que niños y niñas construyan su propio vocabulario en áreas semánticas específicas que manifiesten su propio universo,⁸ como flora, fauna, ambiente, entidades sobrenaturales, vivienda, parentesco, juegos, salud, labores y ocupaciones. En la primera fase del plan participaron la CGEIB, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en

⁸ Así se describe en “Addizionario: a Pupil’s Innovative Tool for Language Learning”, el artículo de Giovanna Turrini, Laura Cignoni y Alessandro Paccosi disponible en http://www.ifets.info/journals/4_2/turrini.html, consultado el 17/01/16.

Antropología Social (CIESAS), el Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto de Lingüística Computacional-CNR Pisa y las escuelas y alumnos de la Jefatura del Sector 2 Michoacán (Rodríguez Sánchez y Villavicencio Zarza, 2006: 6-8). Propusimos retomar la idea de que los niños describieran su entorno social y natural que rodea sus localidades, tomando como ejemplo los documentos coloniales que habrían de divulgarse, no sólo desde el lenguaje empleado para describir el entorno —sea en maya o en la variante regional del español— sino en el modo particular en que estas descripciones e ideas fuesen plasmadas.

Por otra parte, destacan las obras bibliográficas coordinadas por Feliciano Sánchez Chan, a través del Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya (INDEMAYA), el Instituto de Cultura de Yucatán (ICY) y la UNESCO. Aquéllas son compilaciones de leyendas e historias narradas por adultos mayores de diferentes poblaciones de Yucatán —Cansahcab, Santa María, Xaya y Akil, entre otras—, reunidas en una serie de cuadernillos: *Del sabucán del abuelo* (2001), *Ba'alche'ob yeetel Ch'iich'o'ob, Animales y pájaros* (2002) y los tres volúmenes de *Ja'asaj óol, kilí'ich kúuchilo'ob yéetel yumtzilo'ob, Espantos, lugares sagrados y dioses* (2007), entre muchos otros. Aunque las narraciones fueron recabadas en lengua maya, los textos publicados y difundidos son ediciones bilingües. Tienen también ilustraciones que niños y niñas de esas poblaciones realizaron. Los textos fueron repartidos en escuelas del estado y bibliotecas municipales, y suelen ser consultados por alumnos y alumnas en tareas relacionadas con la tradición oral. Los ejemplares también les fueron obsequiados a los abuelos y abuelas que participaron en el proyecto compartiendo sus relatos, leyendas y conocimientos en su lengua materna.

En el marco del Festival Independiente de la Cultura Maya, mejor conocido como *Cha'anil Kaaj*, en octubre de 2014, se presentó un pequeño libro de 60 páginas denominado *In lu'unkabil, in kaajal, in kuxtal*, es decir, *Mi tierra, mi pueblo, mi gente*. Éste es resultado de dos años de trabajo—incluyendo seis meses de talleres— con niños y niñas de Komchén Martínez, comisaría de Motul, Yucatán. En los talleres, los participantes aprendieron a escribir pequeñas frases en maya y a recopilar saberes de sus abuelos y abuelas, lo que permitió la conformación de los contenidos del libro. De

éste destacan cuentos y leyendas traducidas al maya por los promotores y promotoras del proyecto.

Mención particular merecen los materiales didácticos, audiovisuales y bilingües preparados por un reconocido especialista, Fidencio Briceño Chel, y colaboradores, tales como *K'ak'alt'aano'ob o k'alkalak t'aano'ob =Trabalenguas mayas* (2013) y *Na'at le ba'ala' paalen, Adivina iluminando* (2006), dedicados a difundir adivinanzas y trabalenguas en idioma maya, ambas obras acompañadas con un disco compacto que permite escuchar la pronunciación correcta. Loable es también su edición bilingüe del *Póopol wúuj*, en conjunto con Rubén Reyes (2012). Estos son los antecedentes más importantes de nuestra propuesta de proyecto.

Finalmente, es digno también de señalar Fondos Documentales —públicos y privados— imprescindibles para los estudios regionales, que realizan trabajos de difusión de sus colecciones archivísticas, poniéndolos no sólo a disposición de investigadores especializados, sino a la población en general. Por citar algunos casos ejemplares, contamos, a nivel regional, con la Biblioteca Yucatanense —antes Centro de Apoyo a la Investigación Histórica de Yucatán— a través de su portal www.bibliotecavirtualdeyucatan.com.mx y el Archivo General del Estado de Yucatán. Otro caso es el Portal de Archivos Españoles (PARES), que desde su página⁹ ponen a disposición material digitalizado que se resguarda en el Archivo General de Indias.

2.- ¿Por qué divulgar las *Relaciones Histórico-Geográficas de la Gobernación de Yucatán*?

Una vez que sentamos algunos antecedentes como base, y teniendo ya una breve directriz teórica, quedaba pendiente elegir qué fuente documental de la época colonial sería la más adecuada para hacer divulgación entre el público infantil en el grado escolar con que se tenía previsto trabajar.

El ejercicio de paleografía que citamos con anterioridad (Ojeda *et al.*, 2007) tuvo por objetivo —como se ha dicho— el uso de esta herramienta para abordar fuentes documentales coloniales y permitir así una interpretación novedosa a la

⁹ www.pares.mcu.es

historia de la que en su tiempo fue la Nueva Granada; los documentos utilizados en el aula con los alumnos de 5° fueron una instrucción para congregar indios, un antiguo mapa de Bogotá, un registro de esclavos, un certificado de manumisión y un tratado sobre constituciones y formas de gobierno.

Ante la ya señalada queja de la centralización de datos en Mérida, Valladolid y Chichén Itzá en una publicación pedagógica —en específico, *Yucatán. La entidad donde vivo*—, intentamos divulgar aspectos de la Colonia considerada por los niños como “aburrida”, “atrasada”, “de esclavitud”, como si el pueblo maya y sus asentamientos hubieran sido componentes pasivos, incapaces de marcar sus propios destinos (CECIDHY, 2015a: 41-48; 2015b: 127-278; Ruz, 1992: 86). Ante ello, decidimos que los documentos utilizados en nuestro proyecto sirviesen para ilustrar un momento de este periodo en Yucatán, limitándonos al territorio peninsular. Consideramos que las fuentes más apropiadas eran las *Relaciones Histórico-Geográficas de la Gobernación de Yucatán* (RHGGY). La decisión se dio con base en la sencillez y calidad de muchas de las descripciones que estos documentos presentan sobre aspectos de la vida de los mayas del siglo XVI y del entorno natural que les rodeaba, así como su aprovechamiento. Si bien son documentos españoles, en su redacción participaron mayas cuyos conocimientos son patentes en no pocos textos (Bustos 1988: 39; RHGGY, *Estudio introductorio*, 2008, I: XXXIV-XXXV); además, fueron conformadas en un contexto de colonización. Ello les convertía —a juicio nuestro— en una fuente histórica ideal para divulgar con niños habitantes de algunos de los pueblos que fueron reseñados, invitándoles a analizar y comparar el contexto de aquel entonces con la situación actual de sus comunidades.¹⁰

Aunque nos propusimos facilitar un material educativo que conjuntase historia y oralidad de algunos pueblos de Yucatán ante la demanda de los niños de que sus localidades figuraran en un libro educativo elaborado por ellos y dirigido a sus congéneres, es indiscutible la imposibilidad de agotar todos los asentamientos del

¹⁰ Quisimos, además, aprovechar la edición facsimilar publicada en dos tomos por el Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM (2008), bajo la coordinación de Mercedes de la Garza y paleografía a cargo de María del Carmen León.

Estado en una publicación, aunque es más que evidente el interés de los infantes en que sus pueblos apareciesen, aun vagamente, en un libro.

Antes del diseño y la ejecución de los talleres, un sondeo nuestro hizo percatarnos de lo poco conocidas que son las *Relaciones*, incluso entre el profesorado. Muchas veces, los habitantes de alguna comunidad, para aproximarse al devenir de su población originaria, recurren a monografías que compilan datos de fuentes secundarias, usualmente institucionalizadas por su accesibilidad, como la *Historia de Yucatán*, de Eligio Ancona (1889), o la *Enciclopedia Yucatanense* (2010); ambas obras normalmente presentes en bibliotecas públicas municipales o escolares. En monografías o ensayos históricos alusivos a distintas localidades, fuentes primarias alusivas a la comunidad registrada —como las *Relaciones*— suelen encontrarse ausentes, quizá por la escasa divulgación que se ha hecho de ellas. Estos trabajos monográficos son muy apreciados en las poblaciones que cuentan ellos, lo que habla del aprecio e interés que los locales tienen por sus propias comunidades, así como el valor que atribuyen a obras bibliográficas que brindan información sobre la historia de sus lugares de origen. Si bien los esfuerzos de tales productos son plausibles, convendría señalar que las más de las veces éstos han sido elaborados por vecinos que ostentan algún cargo simbólico, siendo profesores o “cronistas” de la localidad, lo que deviene en la utilización de un discurso más o menos oficialista —no exento de cierto etnocentrismo— en toda la obra, en la que, como se ha dicho, las referencias a fuentes primarias se encuentran ausentes. De este modo, las *Relaciones* pasan desapercibidas para la reflexión histórica no sólo de los propios mayas, sino de todos los habitantes de la región en general. Incluso, como se ha dicho, en libros de texto pocas veces se refieren fuentes archivísticas suficientes, y si se hace, las *Relaciones* no figuran (CECIDHY, 2015a, 41-42).¹¹

¹¹ Por ejemplo, el Ayuntamiento de Sotuta encomendó a un profesor y cronista la redacción de la historia de la localidad. La publicación final (Xiu 2014) fue un texto donde el sustento histórico y bibliográfico es ínfimo. Además, su autor asegura a lo largo de la obra ser heredero el trono de Tutul Xiu, pretensión que se manifiesta sin argumento alguno. Otros ejemplos de trabajos de tipo histórico o monográfico sobre localidades yucatecas que figuran entre las *Relaciones*, aunque carecen de referencias a éstas, son los correspondientes a Uayma (Balam Nah, 1994), Hunucmá (Cetina, 1996) —a diferencia de León Cob, que habla vagamente sobre la “posible existencia” de una *Relación* relativa a esta localidad, “perdida en alguna biblioteca” (2003: 42)—, Tixpéual (Chalé Mex, 1997), y Tekantó (Centurión, 1998), entre otros. Borges Castillo refiere la *Relación* de Tekit en una sucinta remembranza histórica de la devoción a san Antonio de

2.1.- Breve contexto de la redacción de las Relaciones

No es la intención profundizar aquí en el proceso de conquista de la península de Yucatán; basta con recordar que las estrategias hispánicas para el sometimiento del territorio no fueron las mismas en todas las latitudes, como tampoco la resistencia maya fue igual en todos los espacios, lo que dificultó o favoreció la consolidación del dominio español, según sea el caso. Algunos autores señalan que los mayas del linaje Itzá se mostraron moderados y colaboradores, mientras que el resto de los pobladores nativos presentaron una resistencia tenaz; otros señalan que la división de la Península en cacicazgos, “entidades políticas tan encerradas en sí mismas y que buscaban consolidar su identidad en oposición a los vecinos” (Ruz, 2009: 31) fue una gran dificultad para que la conquista se consolidara.

Como fuese, la conquista hispana de Yucatán sólo pudo darse tras el tercer intento, entre 1540 y 1547,¹² refrendado el sometimiento a la Corona de los señoríos que habían sido amables a los invasores españoles y atacando a quienes se habían mostrado hostiles. A esto se sumaron las fundaciones de la villa de San Francisco de Campeche, en 1541; la ciudad de Mérida, sobre el antiguo asentamiento maya de T-Ho, en 1542; Valladolid, en 1543, y la villa de Salamanca de Bacalar, en 1544. Francisco de Montejo, además de fungir como alcalde de Tabasco, había ostentado el cargo de gobernador desde que emprendió la conquista de Yucatán; puesto que el territorio a su cargo era significativamente extenso —comprendía Chiapas, Honduras y las Hibueras, además de la Península— vio necesario nombrar tenientes de capitán

Padua en el lugar (2016), mas no lo hace con la relativa a Tekal en otro trabajo alusivo a este pueblo (2006), quizá por ser ésta una obra más bien de corte devocional y no histórico. Por otra parte, aunque Maní carece de *Relación*, cuenta con otro tipo de fuentes documentales coloniales, como los *Papeles de los Xiu de Yaxá* (2001), los cuales no son mencionados en ninguna parte de la *Monografía de Maní, Yucatán* (Burgos, 2000).

¹² El primer intento (1527-1529) parte de la capitulación concedida por el emperador Carlos V a Francisco de Montejo en 1526 “para conquistar y poblar las [...] islas de Yucatán y Cozumel” con recursos de su propio peculio, a cambio de beneficios económicos, la titularidad de la gubernatura y capitanía general, así como los oficios de adelantado y alguacil mayor de los territorios sometidos. Esta primera empresa incluyó la iniciativa de crear la villa de Salamanca de Xelhá —abandonada posteriormente— y solicitudes de apoyo a la Audiencia de la Nueva España. En el segundo intento (1530-1535), Francisco de Montejo emprendió el sometimiento de poblaciones asentadas en las riberas de los actuales ríos Grijalva y Copilco; la fundación de la Villa Real de Chetumal en el poblado de Oxtankah, sitio del que huiría tras la resistencia de los nativos mayas rumbo a Honduras. Mientras tanto, su hijo Francisco de Montejo llamado “el mozo” fundó en 1532 el asentamiento que llamó Ciudad Real de Chichén Itzá, de la que igualmente tuvo que huir tras el descontento que entre los mayas suscitó la exigencia del pago de tributos (Ruz, 2009: 18-21).

general y tenientes de gobernador; teniendo que ceder los cargos tras el dominio del territorio (RHGGY, *Estudio introductorio*, 2008: XIX, XXI; Ruz, 2009: 22-26).

Afianzado el sometimiento de Yucatán, tuvo lugar una serie de cambios en la vida de las poblaciones mayas a fin de adecuarlas a la manera de organización hispana. Autoridades civiles y religiosas se dieron a la tarea de establecer nuevos patrones de asentamiento y organización social. De entrada, obligaron a los mayas que vivían dispersos por los montes en los que tenían sus cultivos, a formar pueblos, y asentaron en poblaciones grandes a aquellos que residían en localidades pequeñas. Estas acciones —llamadas “reducción a poblado” y “congregación” respectivamente— tuvieron como propósito facilitar actividades de cambio ideológico y explotación económica: el adoctrinamiento de los mayas en el catolicismo¹³ y la exigencia del pago de tributos. Los españoles pronto cayeron en la cuenta de que Yucatán carecía de los metales preciosos que motivaron la conquista; no obstante, advirtieron que “la gran riqueza de la región radicaba en la fuerza de trabajo de los mayas”, de modo que, como ya se hacía en el altiplano central y en las Antillas, emplearon el recurso de la encomienda. Ésta consistía en la merced que el rey concedía a algunos españoles de recibir de balde bienes producidos por los nativos: productos vegetales fruto de las cosechas, mantas, artefactos de barro y mano de obra gratuita, entre otras cosas, sistema que, en Yucatán, duró hasta bien entrado el siglo XVIII. A cambio de esta merced —vista como una suerte de retribución de la Corona a los soldados que participaron en el proceso de conquista—, los españoles encomenderos tenían distintas obligaciones, entre ellas, la defensa del territorio sometido, la vigilancia de las tareas de adoctrinamiento y el funcionamiento permanente del culto religioso católico. No está de más señalar que no son pocos los registros de abusos a los mayas por parte de los españoles encomenderos, en buena medida denunciadas por frailes (RHGGY, *Estudio introductorio*, 2008, I: XXI; Ruz, 2009, 29-37).

Es en este contexto en el que Felipe II solicitó la información que se compiló en las referidas *Relaciones*, documentos que fueron propuestos para su divulgación.

¹³ Las intervenciones coloniales han tendido, por lo general, a alegar motivaciones de índole religiosa para lograr su cometido. Recuérdese que la Iglesia católica justificó el expansionismo español en el continente con el propósito de difundir este sistema religioso, considerado como “único” y “verdadero” (Herrera, 2006: 31; Ruz, 2009: 29).

Como ha de saberse, los textos que nos ocupan fueron elaborados a finales del siglo XVI, en el contexto anteriormente reseñado, y forman parte de un *corpus* mayor, las *Relaciones de Indias*,¹⁴ solicitadas por mandato el monarca, interesado en conocer mejor las tierras de sus dominios no sólo para poder explotarlas sacando el mejor provecho de ellas, sino también para aproximarse a las formas de vida que llevaban los pobladores originarios y establecer medidas de administración y control. Para tal efecto la Corona solicitó al cosmógrafo real el diseño de un cuestionario con más de 40 preguntas, conocido como *Instrucción y memoria*, solicitando información geográfica e histórica de los diversos territorios ocupados. *Relación*, en este caso, se refiere a descripción. Las correspondientes a Yucatán abarcan el amplio espacio de lo que hoy son las entidades federativas de Yucatán, Campeche, Quintana Roo y Tabasco, es decir, la Península completa. Su redacción fue una responsabilidad político-administrativa de las autoridades coloniales, si bien la colonización española no tuvo lugar al mismo tiempo ni bajo las mismas estrategias en los territorios que fueron ocupados, variando también los modos en que éstos fueron administrados (RHGGY, *Estudio introductorio*, 2008, I: IX, XIX; Bustos, 1988: 37-38).

2.2.- Conformación y contenidos de las Relaciones

La *Instrucción y memoria* que Felipe II encargó está fechada el 29 de mayo de 1577. Al iniciar 1579, el entonces gobernador y capitán general de Yucatán, Guillén de las Casas, tenía ya copias impresas del cuestionario para ser repartidas. El procedimiento para su respuesta es como sigue: primeramente, los gobernadores u otras autoridades habían de hacer “lista y memoria de los pueblos de españoles y de indios que hubiere en su jurisdicción”;¹⁵ posteriormente, se repartiría a las autoridades civiles de tales

¹⁴ Entre las *Relaciones* sobrevivientes de territorios novohispanos que se encuentran en archivos españoles figuran las correspondientes a las entonces provincias de Michoacán, Oaxaca, Nueva Vizcaya, Villa de Durango y Reino de León, además de las referentes a territorios de la Corona en la península ibérica, como Castilla (RHGGY, *Estudio introductorio*, 2008, I: LXV).

¹⁵ Recuérdese que los españoles debían residir en las villas destinadas para ellos —en el caso de la gobernación de Yucatán, las cabeceras de las provincias, Mérida, Valladolid, Campeche, Salamanca de Bacalar y Santa María de la Victoria—, pues tenían prohibido morar en pueblos de indios. Incluso los titulares de pueblos de encomienda no podían legalmente residir en ellos. De ahí que algunos poblados, según su tamaño e importancia, tenían un edificio civil conocido como “mesón de avío, donde se proveía de comida y animales de carga o de transporte a los forasteros” (RHGGY, *Estudio introductorio*, 2008, I: XXXIV; Ruz, 2009: 29).

pueblos, o en su ausencia, los religiosos “a cuyo cargo fuere la doctrina” (RHGGY, *Estudio introductorio*, 2008, I: XXII).

El gobernador decidió encargar la contestación del cuestionario a los encomenderos. Esta determinación se debió tal vez, además de a la vasta extensión del territorio, al significativo número de españoles que tenían esta merced, lo que hacía que la organización política y social girase en torno a este sistema. En Mérida, 60 de 100 pobladores eran encomenderos, y en Valladolid, lo eran 36 de 60. Ello ocasionó que las localidades reseñadas se limitasen a los pueblos de encomienda. Por razones desconocidas, las únicas provincias que respondieron la solicitud real fueron las de Tabasco, Mérida y Valladolid.¹⁶

Hacia 1574, el Consejo de Indias¹⁷ había registrado 177 pueblos contribuyentes para la Gobernación de Yucatán, de los cuales se compiló información de 93 asentamientos por medio de las *Relaciones* que fueron compuestas en las provincias de Mérida y Valladolid.

Aunque la tarea de consignar información se delegó a los encomenderos, sobresale la participación de mayas en la facilitación y compilación de datos. La contribución indígena se debe, en buena parte, al vasto y mejor conocimiento que la población nativa tenía sobre su propio territorio, así como de las costumbres previas a la dominación hispánica. Los encomenderos dieron mérito y crédito a sus informantes, muchos de los cuales rubricaron el documento en cuya formación colaboraron, generalmente, los de las localidades en que éstos residían. Destaca la participación de Gaspar Antonio Xiu en la conformación de varias *Relaciones*, quien fue conocido también como Gaspar Antonio Chi y Gaspar Antonio de Herrera, oriundo de Maní y de estirpe noble por ser el linaje de Tutul Xiu. Los mayas que ayudaron en la redacción de las *Relaciones* eran, generalmente, hijos de caciques y principales que habiendo sido adoctrinados desde niños en el catolicismo e inculcados en las

¹⁶ Se apuntan, por ejemplo, las tempranas rivalidades entre los colonos de Campeche y los del resto de la gobernación, ocasionadas en buena parte por su puerto, lo que favoreció el comercio y la comunicación de manera directa con Europa. Salamanca de Bacalar se encontraba demasiado lejos y sólo contaba con diez encomenderos (RHGGY, *Estudio introductorio*, 2008, I: XXV-XXVI).

¹⁷ El Consejo de Indias fue el más grande organismo de administración de los territorios de ultramar que la monarquía hispánica había sometido y conquistado. Las atribuciones que el Consejo tenía eran amplias, desde la jurisdicción criminal y civil en todas las instancias, hasta la recaudación de impuestos y montaje de flotas (González, 1978: 165-168).

costumbres españolas, colaboraron con los frailes en las tareas de evangelización. No debemos pasar por alto la condición del sometimiento político y cultural que sufrían los mayas; es preciso, sin embargo, apreciar el valor de la información ofrecida por ellos sobre sí mismos y sus antiguas costumbres (RHGGY, *Estudio introductorio*, 2008, I: XXXI-XXXVII-XXXV).

Una breve síntesis de la información que se inquiriere en la *Instrucción y memoria* es la siguiente (RHGGY, 2008: *Estudio introductorio*, 2008, I: XLVI-LVI). El topónimo de la provincia en la que se hallan los pueblos habitados por españoles es la primera cuestión; la segunda, quién fue el español que la conquistó y en qué año. Los puntos 3 y 4 del cuestionario pretenden conocer acerca del clima de la provincia, el tipo de tierra que hay en ella y el relieve que la caracteriza, respectivamente. La cuestión número 5 indaga sobre el número de indígenas que hay en la provincia y la lengua que hablan, si hubo más en otros tiempos y a qué se debe su disminución.

Las preguntas 6 y 7 tratan de conocer cuál es la “altura o elevación del polo” que tienen los pueblos de Yucatán que son descritos.¹⁸ Los geógrafos y astrónomos eran especialistas en obtener este dato basándose en movimientos estelares y sombras proyectadas por el Sol en distintas temporadas. La distancia que hay entre los pueblos habitados por españoles son requeridas en la pregunta 8. Las preguntas 9 y 10 indagan sobre el topónimo de pueblos y ciudades fundadas, el número de habitantes con que cuentan y disposición que tienen, el relieve en que se encuentran y, de ser posible, presentar un plano que dé idea de la distribución de calles y edificios importantes.

Las cuestiones 11 y 12 solicitan información sobre la distancia que guardan los pueblos de indios con respecto de la localidad en la que residen las autoridades civiles y religiosas a las que están sujetos, así como de otras poblaciones de indios o españoles. Los puntos 13, 14 y 15 versan sobre el topónimo de los pueblos de indios a describir, la lengua que se habla en ellos y las costumbres que tenían antes del sometimiento español.

¹⁸ Se refiere a la latitud que tiene determinado lugar sobre la Tierra con respecto del polo norte.

Las preguntas 16, 17 y 18 requieren datos sobre el relieve en que se ubican los pueblos de españoles y de indios, la calidad de la tierra y las formaciones montañosas más cercanas a ellos. Los puntos 19, 20 y 21 solicitan información sobre si hay cuerpos o afluentes de agua, así como formaciones terrestres tales como grutas o cuevas. A través de las preguntas 22 a la 26, se solicita información de los recursos vegetales que hay en el lugar y su aprovechamiento, cuáles fueron traídos por los españoles, cuáles sirven de alimento y qué hierbas son medicinales o peligrosas.

Por su parte, la cuestión 27 es relativa a los animales del lugar, tanto los originarios como los que fueron traídos por los colonizadores españoles. Por medio de las preguntas 28, 29 y 30 se inquiera si hay piedras preciosas en la provincia, y de qué manera se extraen y aprovechan otros recursos minerales como las rocas de cantera y la sal. Los puntos 31 y 32 indagan sobre las casas de los pueblos y su construcción, y si hay grandes edificios que sirven de resguardo. La cuestión 33 solicita información sobre las cosas que producen los indios del lugar y que son dadas como tributo a los encomenderos y al rey.

Durante el dominio español, el catolicismo era la única religión permitida, por lo que los pueblos originarios sometidos fueron obligados a bautizarse y convertirse a ella. Es consabido el papel que en la península de Yucatán tuvo la Orden Franciscana en las tareas de cristianización de los mayas. Dada la importancia que la religión tenía, quienes elaboraron la *Instrucción* consideraron substancial que fueran señaladas cuáles eran las iglesias parroquiales, qué comunidades atendían y cuántos religiosos o monjas había en los conventos. Puesto que la Iglesia católica también fundaba y administraba hospitales, escuelas y obras de beneficencia, la información concerniente a estos temas era solicitada a través de las preguntas 34 a 37.

En caso de que el poblado a describir se encontrase en la costa, el rey pide especificaciones sobre cómo es el mar de la zona y qué profundidad tiene, qué fenómenos atmosféricos suceden, qué accidentes geográficos hay y la capacidad de los puertos para recibir embarcaciones. Las preguntas 38 a la 45 interrogan sobre estos puntos. Además, La pregunta 46 requiere información sobre qué tan cómodas o incómodas son las poblaciones costeras para que los barcos atraquen en sus puertos,

con base en los recursos que éstos tienen. La número 47 solicita descripciones de las islas cercanas y las especies animales y vegetales que en ellas habitan.

Los pueblos fundados por los españoles al llegar a nuestras tierras muchas veces tuvieron que ser desalojados o reinstalados en otros lugares, algunas veces por la esterilidad de la tierra, por epidemias o porque los pobladores originarios no les permitieron asentarse. Por medio de la pregunta 48, el rey solicita saber cuáles de los pueblos de españoles se encuentran deshabitados y las causas de ello.

Dado que Felipe II tuvo un verdadero interés en conocer las tierras que conformaban sus dominios, solicitó en el punto 48 que ningún dato quedara fuera de las *Relaciones* que ordenó, demandando finalmente que éstas fueran firmadas por sus redactores.

Como puede verse, el contenido de las *Relaciones* —según la información proporcionada por los redactores de cada una— puede dividirse en dos grandes rubros: aspectos físicos y aspectos humanos. El primero consta primordialmente de características morfológicas: se describe el relieve, los aspectos litológicos, características de las costas, clima y precipitación, temperatura, vientos, hidrografía superficial y subterránea. También se apunta sobre la vegetación de los montes que circundan la población reseñada y los animales que los habitan. El segundo rubro condensa información sobre geografía de la población y distribución de las localidades indígenas, aprovechamiento del medio —actividades primarias, secundarias y terciarias— detalles sobre la urbanización de las poblaciones, actividades religiosas, organización política y lengua utilizada, además de costumbres y tradiciones en general (Bustos, 1988: 53-159).

3.- Consolidando los contenidos de los talleres

Habiendo decidido las fuentes primarias que habrían de ser divulgadas, se procedió a otorgar una dirección a los talleres del proyecto propuesto y el enfoque con el cual se pretendía llevar a cabo.

Se ha dicho ya que los destinatarios de los talleres y de los productos bibliográficos resultantes de éstos fueran niños que cursaban 6° de educación primaria. Lo anterior en atención a que los aprendizajes adquiridos después de haber

cursado toda la primaria, les permiten interesarse no sólo en la propia cultura y patrimonio, sino también en la interacción y convivencia de ésta con otras, valorando las diferencias entre una y otra forma de vida no sólo en el presente, sino a través del tiempo, a propósito del análisis de las fuentes propuestas. Para brindar una mejor atención a los destinatarios del taller, decidimos trabajar con un único grupo de cada escuela, incluso en aquellas donde hubiese dos.

Decidimos que los ejes que sostuviesen y caracterizasen al proyecto, tanto en el diseño y ejecución de los talleres como en la edición del material didáctico resultante de éstos, fueren los siguientes:

3.1.- Aprecio por la interculturalidad

Presentar distintas formas de vida como modos valiosos de ser en el mundo, pasado y presente, y respondiendo a los propios contextos, sean rurales o urbanos. Se pretendió que los niños reflexionen con respecto de distintos elementos que son representaciones de la diversidad en la forma de vida de sus propias localidades, por ejemplo: la apreciación y valoración de la diversidad religiosa frente a la hegemonía del catolicismo, instaurado como sistema religioso excluyente y promovido como tal desde el período colonial (Bonfil Batalla, 1972: 111; Ruz, 2009: 29).

3.2.- Importancia de la historia

Fomentar en los participantes del taller y en los receptores del material bibliográfico final el aprecio por la historia de la propia localidad y de Yucatán, promoviendo ejercicios de diacronía y análisis comparativos entre la actualidad y el pasado de las comunidades de origen, a través de contraste entre las fuentes documentales presentadas y la oralidad.

3.3.- Cuidado del medio

Las fuentes documentales señaladas contienen no pocas descripciones del entorno natural del Yucatán colonial. Sin duda, los actos humanos a través del tiempo y la sobreexplotación de recursos de la biodiversidad han hecho mermar la riqueza del medio. Por ello, se decidió procurar que los talleres y los materiales resultantes

inviten a los destinatarios a preservar la flora, la fauna y los yacimientos acuíferos que hay en su entorno, así como el ambiente en general.

3.4.- Diversidad epistemológica

Mostrar cómo el conocimiento se construye según las necesidades históricas, y que todos los distintos modos en que éste toma forma son “respetables y contienen valiosos aportes para todos” (CGEIB, s/a: 4).

3.5.- Conservación del patrimonio

Promover, cuidar y preservar el patrimonio cultural propio, sea tangible —inmueble y mueble, como en el caso de los documentos históricos— o intangible, como la lengua. Se propuso invitar tanto a los participantes en los talleres como a los receptores del material bibliográfico final a hacer sus propias consideraciones sobre el patrimonio y aquello que es susceptible de preservarse, vinculando el concepto a su vida cotidiana y desligándolo de actividades turísticas y comerciales. Por ejemplo, fomentando el valor de la casa —ya de manufactura “tradicional”, ya de otro género— como patrimonio propio

3.6.- Estima por las lenguas locales

Fortalecer el aprecio por la lengua materna —sea el maya o el castellano— e inculcar en los niños y niñas la disposición para la valoración y el aprendizaje de la otra. Por eso, se propuso que los textos sean bilingües, y no sólo en una u otra lengua. Si bien el taller se enfocó a niños y niñas mayas, no necesariamente éstos habrían de ser hablantes de la lengua, además de que no eran los únicos destinatarios del proyecto en general. Así, buscamos que a través de nuestra propuesta, se promoviese la lengua maya como un “factor de cohesión cultural” y patrimonio lingüístico “eficaz para sus hablantes” (Lluís i Vidal y Palacios Alcaine, 2004: 121; CGEIB, s/a: 5).

4.- Escuelas y sesiones

Tras las consideraciones anteriores, solamente quedaba por elegir los lugares en los que llevaría a cabo el proyecto. Decidimos, en primer lugar, que las localidades en las

cuales los talleres se realizarían, debían ubicarse en distintas latitudes geográficas del estado de Yucatán, ponderando los diferentes contextos ambientales y sociales, de modo que la participación de los destinatarios y los resultados de los talleres fuesen lo más diversos posibles.

Por otro lado, apelando a la propuesta de que en los talleres se fomentase el aprecio y uso del maya y el español de Yucatán, así como de los materiales bibliográficos resultantes fuesen bilingües, optamos también por que las escuelas en las que los talleres se llevarían a cabo fueran diversas. Es un hecho que en las primarias rurales —y aun en las indígenas— hay niños y niñas que tienen al castellano como lengua materna, mientras que en no pocas escuelas urbanas están inscritos alumnos y alumnas que hablaron el maya como primer idioma. Proponemos por ello hacer a un lado los esencialismos que pueden sugerir las categorías administrativas que se conceden a las escuelas para encomiar la diversidad lingüística y cultural.

Las poblaciones y las escuelas en las que decidimos trabajar se señalan en el cuadro siguiente:

Conjunto de escuelas propuestas					
	Localidad	Escuela	Ámbito y servicio	Población total ¹⁹	Población mayor a 5 años que habla lengua indígena
1	Chocholá	Vicente Guerrero	Urbana General	4,511	1,300
2	Mérida	Ramón Osorio Osorio	Urbana General	777,615	59,837
3	Pixoy	Rafael Cházaro Pérez	Rural General	1,054	851
4	Uayma	Felipe Eloy Alcocer	Urbana General	3,126	2,501
5	Sudzal	Narcedalia Montalvo de G	Urbana General	1,261	681
6	Sitilpech	Niños Héroes	Rural Indígena	1,799	857
7	Mama	Melchor Ocampo	Urbana General	2,876	1,973
8	Sotuta	Pedro Pablo Echeverría	Urbana General	5,548	2,371
9	Dzidzantún	Benito Juárez	Urbana General	7,393	649
10	Hocabá	Alberto Echeverría	Urbana General	4,127	1,951

Fuente: *Directorio general de escuelas primarias* e INEGI, 2010.

¹⁹ Se refiere únicamente a la población que habita en la localidad, excluyendo comisarías y otras poblaciones que dependen a la municipalidad.

Con lo anterior en mente, nos dimos a la tarea de seleccionar los contenidos de los talleres, diseñarlos y elaborar el respectivo manual de procedimientos.²⁰ Los talleres se dividieron en tres sesiones que se resumen como sigue:

4.1.- Primera sesión

Presentación del curso, exposición de la situación de viajeros del siglo XVI y muestra de ejemplos cartográficos de la época. Como actividad, se invita a los participantes a elaborar un mapa de su localidad en el que señalen los elementos que sean importantes para ellos mismos, y en el que pongan de manifiesto sus conocimientos. Por ejemplo, los montes de los alrededores, los caminos escondidos que llevan a milpas o localidades vecinas, templos, oratorios, asentamientos arqueológicos en terrenos ejidales, sitios fantásticos donde viven seres sobrenaturales o acontecen hechos extraordinarios, etcétera.

4.2.- Segunda sesión

Repaso breve al proceso de conquista de Yucatán y los principales cambios sociales que para la vida de los mayas implicó la llegada de los españoles. Describir la situación peninsular de finales del siglo XVI para contextualizar la solicitud y redacción de las *Relaciones*, explicando en qué consisten. Como actividad, repartir fotocopias del documento facsimilar relativo a la localidad en la que se esté trabajando, invitando al alumnado participante a paleografiar el texto y registrar su propia interpretación sobre el contenido de la fuente. Después, dar a conocer la transcripción del mismo y, tras su lectura, animarlos a discutir los contenidos, reflexionar sobre el devenir de su población y analizar de manera diacrónica su localidad, a la luz del texto y en la actualidad.

²⁰ Como se apunta en la introducción, una copia del manual de procedimientos se presenta como anexo al final de este trabajo.

4.3.- Tercera sesión

Recapitular, continuar con la invitación para analizar la población. Proponer a los niños la redacción de una nueva *Relación* de su localidad, donde consignen cuanto para ellos sea significativo en la lengua en la que deseen, maya o castellano.

Para desarrollar el proyecto, optimizando tiempo y recursos financieros, propusimos que los talleres se llevasen a cabo con el apoyo de un equipo dividido en dos, cada uno conformado por tres personas. Se planeó que, con esta estrategia, se pudiesen incluso efectuar talleres simultáneos en dos lugares diferentes. Se sugirió que al menos un integrante de cada equipo sea mayahablante, para facilitar los trabajos de traducción e interpretación en caso de que así se requiera. El equipo final quedó conformado por Fernanda Suárez, con formación en Historia (UADY); Gabriela Yah, especialista en Lingüística y cultura maya (UNO); Antonia Rodríguez y Susana Tun, con formación en Educación básica (UPN), además de Abrahan Collí y quien suscribe, egresados de la licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales (CEPHCIS-UNAM). Gabriela Yah, Antonia Rodríguez y Susana Tun son mayahablantes.

Hubo una serie de factores que tomamos en cuenta al momento de proponer los talleres a los directivos de las escuelas en las que se eligió trabajar. Aunque afortunadamente no hubo negativa alguna por parte de las autoridades de los centros escolares, hubo que trabajar con el grupo de 5° de la escuela de Hocabá a petición del entonces director de la misma, pues los destinatarios originales —6° grado— se encontraban, en las fechas propuestas, en evaluación.

5.- ¿Por qué aplicar una metodología de Investigación-acción participativa?

Sin caer en el localismo excesivo, es preciso reconocer la importancia de la historia local en el aprendizaje de la historia general, pues a partir de ella adquieren sentido los eventos acontecidos en niveles más amplios, como los regionales (Prats y Santacana, 2011: 34; 63). Sin embargo, con la divulgación de las *Relaciones* tampoco pretendimos optar por las fuentes escritas de “los dominantes” y subestimar las de los “vencidos”. Simplemente lo quisimos dar a conocer como documentos que hablan de

las propias localidades y a partir de las cuales es posible reflexionar sobre su devenir histórico.

Como se ha mencionado, una de las principales consideraciones para la construcción del proyecto de divulgación —a la luz de los intereses expresados por los niños, entre otros resultados del citado estudio realizado por el CECIDHY—, fue considerar la importancia de las historias locales en el aprendizaje de la historia en general. En la escuela, las pequeñas poblaciones no suelen ser mencionadas, y aun cuando eventualmente puedan serlo en alguna clase, quedan demeritadas frente a otros eventos considerados más importantes.

Quizá la historia, en su calidad de asignatura de educación primaria, es impartida y asumida con aburrimiento por ponderar relatos políticos y bélicos, exaltando fechas y héroes que poco o ningún impacto tiene en la vida del alumnado, alejándose de la valoración de la cotidianidad como un proceso importante de historiar (Zaraida, 2011: 13). He apuntado ya que en las escuelas de los niños, muy raramente son mencionadas sus localidades como espacios dignos de historiarse, pues se privilegian tópicos donde la intervención de las comunidades de origen es escasa, cuando no nula; de ese modo, la historia como disciplina se torna descontextualizada, lejana y de poco interés. En efecto, los libros de texto oficiales están orientados a transmitir una versión del devenir histórico del país y sus regiones en cuanto conjunto nacional, desconociendo otras versiones sobre un hecho situación que podrían dinamizar y enriquecer el abordaje de determinado suceso (Torras y Alfaro, 2003: 23).

Es por eso que nos animamos a ponderar, a partir de la reflexión y discusión sobre fuentes documentales, las opiniones y saberes de los niños sobre sus propias localidades, considerándolas asimismo como fuentes etnográficas. Con ello, pretendimos hacerles valorar su papel en la construcción de la historia y de la historia local, es decir, como hacedores de discursos historiográficos que cobijan distintos modos de considerar lo acontecido en comunidades o núcleos particulares de análisis, con perspectiva interdisciplinaria y en el que intervengan distintos tipos de fuentes y puntos de vista, no necesariamente especializados (Zuluaga, 2006: 113-114). Al concederles la importancia referida a través de los talleres de divulgación,

pretendimos ofrecer una propuesta de ejercicio pedagógico en la disciplina de historia, presentándola no como una serie de acontecimientos acabados, sino como un cuerpo de acontecimientos en construcción (Prats y Santacana 2011: 18).

Frente a ello, optamos por poner a disposición de los infantes una fuente histórica colonial que trata sobre sus propias localidades, apelando a que el conocimiento —en este caso, de índole histórica— y la sociedad se construyen mutuamente (Ramírez, 2011: 84) y que los niños son agentes que tienen mucho que decir sobre sí mismos y sus pueblos.

Consideramos conveniente estructurar los talleres según la metodología investigación-acción participante, pues tuvimos el propósito de que los niños fueran conscientes de su papel activo como protagonistas de la historia, con la certeza de que en la reflexión sobre ésta ocupan un papel primordial (Mena, 2005: 15). Asumimos que la aplicación de talleres diseñados según esta metodología permitiría valorar la participación de los niños en el proceso de reflexión, al mismo tiempo que pudiese generar acciones para transformar la realidad en la que viven, a partir de sus conclusiones frente a las *Relaciones* de sus pueblos; así lograrían no solamente ser agentes activos, sino descapitalizar la historia de héroes y próceres, concediendo mérito al papel subjetivo de los niños en cuanto a intérpretes de la historia (Balcázar, 2003: 60-62; Torras y Alfaro, 2003: 21).

Implementar los talleres de divulgación según el modelo IAP implicaría, entre otras cosas, lo siguiente:

- 1.- El ejercicio de investigación por parte de los niños, la documentación sobre su entorno social sea según material archivístico, bibliográfico u oral, les concedería el papel de etnógrafos.
- 2.- La formación de una conciencia crítica sobre su propio devenir histórico, identificando, a partir de los textos coloniales y sus reflexiones, las causas que han conformado la actualidad de sus poblaciones.
- 3.- La decisión por parte de los destinatarios de proponer, si es el caso, acciones que puedan responder a problemáticas locales (Balcázar, 2003: 62-63).

Habiéndonos propuesto recopilar lo que los niños dicen de sus propias localidades, podría quedar en discusión la validez de sus propias palabras, como productos de la investigación. En efecto, la metodología IAP no está exenta de limitaciones; una de ellas es con respecto de los resultados finales de la investigación —entre los que destacan los de tipo “científico-popular”—, los cuales pueden decantarse en activismo político, sin ser necesariamente conocimientos científicos (Balcázar, 2003: 69-70). Pero por otro lado, la IAP permite entrever la diversidad epistémica, es decir, visibiliza conocimientos surgidos en diferentes contextos y situaciones (Balcázar, 2003: 61-62). Sin embargo, tampoco se trata de conceder la misma categoría a las conclusiones de los niños ni parangonarlos con el conocimiento científicamente obtenido bajo el argumento de que “todo vale”, apostando por un laxo relativismo epistémico. Se trata, según lo que intentamos hacer, de ponderar las palabras de los niños y enjuiciarlas según el contexto en que fueron aprendidas y escritas, y en el que son ejecutadas. Por ejemplo, el conocimiento por el cual los niños atribuyen a un humano la capacidad de convertirse en animal, los saberes para curar el *mal de ojo* de causa sobrenatural, o la idea de cómo los gigantes construyeron los enormes edificios coloniales, responde a situaciones y contextos particulares. De manera general, el conocimiento popular que los niños plasmaron durante los talleres de divulgación y el conocimiento científico *per se*, son elaboraciones construidas desde diferentes campos con productos de procesos racionales, y constituyen discursos coherentes, de modo que han de considerarse válidos, aunque desde su propio contexto, y para la comprensión del mismo (Ramírez, 2011: 74-80). Además, consideramos que es necesario prescindir del concepto de “verdad”, pues se torna imperioso reconocer el carácter multifacético del mundo social y su devenir histórico, de modo que lo que una persona dijo en un momento no será repetido como tal posteriormente (Carretero, 2011: 97). Al aplicar la metodología IAP no pretendíamos mezclar o hibridar formas de conocimiento en aras de la interculturalidad, sino brindar a los saberes de los niños un espacio en el que pudiesen ser dados a conocer y apreciar, y en el que, además, sirviese como una ventana etnográfica para quienes los conocieran desde otros planos (Walsh, 2007: 52), y que tuviese como punto de partida una fuente colonial.

Tras lo anterior, propusimos una serie de consideraciones antes de llevar a cabo los talleres, tales como:

- 1.- Que su puesta en marcha de no afectase la planeación y horarios del profesorado al frente de los grupos.
- 2.- Que los contenidos de los talleres pudiesen servir a los docentes para retroalimentar aprendizajes esperados de otras asignaturas.
3. Que sea posible vincular los contenidos y objetivos del presente proyecto y materias como Ciencias Naturales, Geografía, Historia, etcétera, propias del plan de estudios de sexto de primaria.
- 4.- Que tanto los materiales como las formas de impartir los talleres fueran flexibles para la adecuación de los distintos contextos educativos, ya sean de orden lingüístico y de calidad del tiempo, así como en las capacidades de los niños y niñas participantes en los trabajos.
- 5.- Favorecer el enfoque intercultural desde el equilibrio epistémico al recuperar y reivindicar conocimientos contextuales, o sea: saberes locales, a fin de facilitar el cambio social a través del análisis histórico de sus propias localidades a partir de un documento colonial (Fornet, 2009a: 18; Walsh, 2010: 76-78).

6.- Paleografiando textos coloniales

Como consta en el manual de procedimientos que se anexa al final de esta tesis, durante los talleres de divulgación, y tras un breve repaso sobre las condiciones del Yucatán colonial, los alumnos recibieron un facsímil de la *Relación* de su pueblo, el cual, divididos en equipos y apoyándose en el uso de lupas, debían intentar interpretar.

Si bien no esperábamos que los niños leyesen o comprendiesen todo el texto, pretendíamos que este acercamiento los animara a cuestionar sus nociones sobre el pasado desde el incógnito documento colonial, involucrándolos como parte activa en la construcción del conocimiento (Ojeda *et al.*, 2007: 29-30).

Les facilitamos papel albanene para, si así lo decidían, calcaran las palabras o signos que lograsen entender o llamaran su atención. Les solicitamos que llenasen una

ficha descriptiva en la que, tras paleografiar y discutir, pudiesen plasmar por escrito sus impresiones y deducciones, anotando las palabras o frases que consideraran legibles, así como opiniones con respecto del autor, datación, destinatarios, contenidos e importancia del documento. El ejercicio permitió entrever la posición que los alumnos asumieron frente al texto: la mayoría asumió que era un escrito “viejo”, “un libro escrito en letra manuscrita”. Hubo quien alegó que su abuela, por tener caligrafía manuscrita, lograría descifrar el texto.

Algunas de las voces que los niños hallaron fueron consideradas como “antiguas”, palabras “del pasado” que son poco usuales en el presente, como *femíneo*. Otros tuvieron facilidad de hallar vocablos en maya, particularmente los referentes a especies vegetales, como *ya, tsalmuy, chulul, habin*. Unos más decidieron hallar letras simples y aisladas antes de ubicar palabras o frases complejas. Algunos signos llamaron particularmente la atención: durante la recapitulación del periodo colonial vivido en Yucatán, algunos se interesaron en el signo /ɔ/, usado hasta principios del siglo XX para señalar el sonido /ts/ de la lengua maya; a la luz de las *Relaciones*, otros se sintieron atraídos por la cedilla. Al describir el uso de tales signos en la escritura del maya o del castellano antiguo, hubo quien decidió incorporarlas a su escritura al momento de redactar su nueva *Relación*. De manera general, se atribuyó la autoría del documento a Guillén de las Casas, gobernador del Yucatán de entonces, aunque no faltó quien mencionara a “los mayas antiguos” como autores de los textos.

Los niños lograron hallar palabras clave como *encomenderos, encomienda*, el nombre de sus localidades, entre otras relacionadas al entorno natural. Con estos documentos no se les presentó un periodo colonial encabezado por “héroes” o “próceres”, sino desde la vida cotidiana.

En los resultados de este ejercicio, mucho tuvieron que ver la claridad de la caligrafía de la *Relación* y la calidad de las fotocopias, además de la dedicación y el interés de los niños en el desarrollo de la actividad. No cabría dudar de la habilidad de muchos de ellos para la paleografía y el empeño que pusieron para descifrar un documento que habla de su propia localidad. El dejarles acercarse a estos documentos como *detectives*, lupa en mano, intentando descifrar un texto misterioso, hacerles saber de primera mano cuál es el trabajo que realizan muchos historiadores y

antropólogos, invitándoles a efectuarlo por sí mismos, influyó positivamente en su interés por el acercamiento a las fuentes. El esfuerzo invertido se tornó en alegría cuando se les facilitó la transcripción del facsímil para leer, analizar y discutir; con presteza, antes de iniciar la actividad siguiente, los niños se dieron a la tarea de comparar sus aproximaciones paleográficas con el texto transcrito, celebrando jubilosos sus aciertos.

Cabe aclarar, antes de concluir este capítulo, que con el propósito de que las respuestas de los niños fuesen lo más fieles posibles, procuramos que la participación del profesorado durante los talleres fuera la mínima. Esto fue decidido después de que, tras la ejecución de algunos talleres, era evidente que el profesorado pretendía influir en las respuestas que los niños presentaban. En algunas ocasiones, los docentes al frente de los grupos trataron de viciar las respuestas o redacciones de los niños en aras de que plasmaran en sus textos lo que, suponían, “queríamos escuchar”: exaltaciones a “lo maya” y a la “identidad yucateca”. Incluso, en ocasiones, algunos docentes quizá con el propósito de “quedar bien” ante quienes fungíamos como facilitadores —máxime si llegábamos con carta de presentación del entonces secretario de educación—, se adelantaban a sugerir al alumnado a redactar entusiastas panegíricos de las “tradiciones yucatecas” y del “orgullo de vivir en Yucatán”. Hubo profesores que adelantándose a nuestras indicaciones, señalaban a los niños la importancia de “rescatar” las tradiciones y costumbres. Intervenían en ocasiones con exclamaciones desafortunadas tales como “recuerden, niños, que ya vimos las leyendas del pueblo”; “niños, ustedes hablan maya y esos muchachos vinieron a que ustedes les cuenten historias en maya”, entre otras. Teníamos entonces que aclarar al profesor —siempre con discreción— que nuestro trabajo no pretendía “rescatar” absolutamente nada. Ante ello, recomendábamos que, si deseaban permanecer en el aula, colaboraran de manera disciplinaria manteniendo el orden del grupo, lo que casi siempre fue innecesario. A los niños recomendábamos evitar utilizar libros de texto en clase; confirmamos la pertinencia de continuar excluyendo de nuestro vocabulario palabras como “rescatar”, “cultura maya”, “lo típico”, u otros términos demasiado amplios que, a nuestro parecer, predisponían las respuesta de los niños.

Capítulo 3

Redactando nuevas *Relaciones*: el entorno natural y su aprovechamiento

Concluida la primera etapa, los niños analizaron comparativamente la actualidad de su pueblo y lo consignado en las *Relaciones*, señalando algunos cambios y permanencias en sus pueblos. Así como algunos de los textos coloniales son más prolijos que otros, también lo son las nuevas “relaciones” redactadas por los niños. Tal como los encomenderos del siglo XVI, el alumnado compuso textos diferentes, según el peso que concedieron a tal o cual tópico: mientras unos se dieron a la tarea de escribir sobre aspectos sobre el ambiente, otros optaron por señalar aspectos de tipo religioso o social (Sudzal y Uayma); algunos dieron a conocer las mejoras que han tenido lugar en el pueblo al ver en el devenir histórico como un factor de progreso (Mama), en el que la agricultura ha quedado “relegada”, cambiando las formas de consumo (Mérida). Resulta interesante cómo hubo quienes se enfocaron en describir el entorno natural (Sotuta y Chocholá), frente a otros que se entusiasmaron al abordar sobre la geografía sobrenatural²¹ (Pixoy, Hocabá y Dzidzantún). Así como los

²¹ Benjamín Maldonado utiliza el término *geografía sobrenatural* para señalar el modo en que pueblos originarios y comunidades rurales apuntan la habitación de seres sobrenaturales en distintos espacios geográficos de las localidades o sus alrededores, como cuevas, pozos, ríos, sitios abandonados, santuarios, ermitas, etc. Según este autor, “se trata de una porción de espacio en que los hombres viven y mueren en comunidad, y su vida es compartida con potencias o seres sobrenaturales que habitan en el mismo territorio, con los que se relacionan a través de rituales en lugares geográficos que muestran su carácter sagrado, pues

cartógrafos de antaño llenaron el mundo de seres extraordinarios (Bustos, 1988: 27) y las mismas *Relaciones* apuntan la presencia de gigantes (RHGGY, 2008: 109, 181), los niños consideran la presencia de entidades fantásticas, de modo que figuras míticas, como los ya señalados gigantes, siguen siendo vigentes (Sitolpech), junto a otros seres corpóreos e incorpóreos, *vientos* buenos y malos, *aluxes*, *wáayes* y fantasmas que son parte del presente. Asimismo, son significativos los portentos que acontecen en determinados espacios naturales, como cuevas o cenotes.

Los temas que sobresalen en algunos escritos, como he dicho, varían según la pluma de los niños. La vastedad de los resultados no permite que éstos sean expuestos en su totalidad. Para ofrecer alguna idea sobre los análisis diacrónicos que los niños hicieron de sus localidades, pretendo presentar algunos resultados en dos partes: en este capítulo, lo relativo al aspecto natural, y en el siguiente, lo referente a la sociedad. Conviene mencionar que, pese a que intento exponer en dos secciones distintas los elementos consignados por los niños —naturaleza por un lado y sociedad por otro²²— la demarcación entre ambos aspectos no es absoluta. La relación entre el ser humano y la naturaleza va más allá de la consideración a esta última como proveedora de recursos, lo que sería reduccionista y predatorio. El vínculo entre la naturaleza y la sociedad parece ser indisoluble y más complejo de lo que parece: no sólo suele aducirse que la diversidad cultural va de la mano con la diversidad biológica, sino que los grupos humanos, según conciben el mundo natural que les rodea, construyen su forma de vida y adoptan estrategias para manejar el ambiente (Bifani, 1999: 47-49; Reyes-García y Sanz, 2007: 48-49), conviviendo —si es el caso— con las entidades sobrenaturales que habitan ya en las proximidades montuosas, ya en la misma población.

Entre las primeras comparaciones que los niños realizaron a partir de la *Relación* propia de sus localidades, sobresalen —según se ha señalado— aquellas concernientes al ambiente que rodea a las poblaciones. Como los redactores coloniales, muchos niños proveyeron ricas descripciones sobre el medio, abordando

son el lugar de residencia o manifestación de lo sobrenatural benigno o maligno” (Maldonado *apud* Bertely, 2007: 68-69).

²² Tal como propone Bustos al presentar los contenidos de las *Relaciones* en dos rubros, aspectos físicos y aspectos humanos (1988: 53-159).

aspectos edafológicos, recursos hídricos, detalles sobre flora, fauna y prácticas locales de concebir y hacer uso de los recursos naturales, según los saberes de sus propias comunidades. Algunos de los contenidos presentados por los niños —como sucedió en las *Relaciones* de la época colonial— coincidían en cuanto al aprovechamiento de la biodiversidad, a pesar de tratarse de localidades asentadas en diferentes latitudes de Yucatán.

1.- Representaciones visuales del entorno

Uno de los primeros ejercicios en el aula durante el desarrollo de los talleres consistió en que los alumnos plasmaran, en un soporte de cartulina tamaño estándar, elementos que ellos considerasen representativos de sus localidades, a modo de “mapa”. Propusimos que se llevase a cabo teniendo como metodología la cartografía social, por su carácter participativo y colaborativo y que tiene como fin invitar a la reflexión alrededor de un espacio físico y social específico (Vélez *et al.*, 2012: 62). Además, las actividades de mapeo que conjuntan aspectos del pasado con presente, asociados a la historia y oralidad, devienen en una diversidad de formas de aproximarse al propio territorio, concebirlo y registrarlo (Cituk *et al.*, 2016: 308).

Como se señala en el manual de procedimientos que se anexa, una actividad inicial de los talleres fue proyectar en el aula una serie de mapas de distintas temporalidades: la carta marina de Olaus Magnus, rodeada de monstruos y seres fantásticos, figuras sobre el aprovechamiento de recursos naturales y espacios en conflictos bélicos; una figura de los Lienzos de Tuxpan, el croquis de Yucatán elaborado por Diego de Landa, los planos de Valladolid y Motul que contienen las *Relaciones* y un par de mapas más de la provincia de Yucatán del período colonial, resguardadas en el Archivo General de Indias.²³ A partir de estas imágenes, pretendimos que los niños conociesen la importancia de las proyecciones cartográficas, ubicasen sus localidades en ellos y sintiesen emoción al encontrar sus poblaciones registradas en mapas antiguos. Asimismo, quisimos que se interesaran en

²³ Los créditos de estas imágenes se encuentran en el manual de procedimientos que se anexa.

la representación de los espacios, reflexionando cómo fueron plasmados los lugares, incluyendo aquellos que hoy ya no existen y lugares míticos.

Los resultados obtenidos no están proyectados según una escala reducida, no se ajustan a un sistema universal de coordenadas ni tampoco tienen simbolizaciones generalizadas, lo que les concede no el carácter formal de mapas, sino de croquis. Sin embargo, poseen información gráfica de elementos locales —ora de la zona habitada, ora de los espacios que rodeaban a la población, sean reales o fantásticos— que resultan significativos para los niños y que representan una visión extendida propia con respecto de sus poblaciones de origen, características que conceden a los productos no sólo valor cartográfico sino etnográfico (INEGI, s/a: 3-4; Vélez *et al.*, 2012: 62).

Ahora bien, las representaciones cartográficas tienen sentido si se leen desde el contexto social e histórico en el que se elaboraron. Las distorsiones o fallos que tengan —casi siempre de tipo técnico— no van en detrimento de la legitimidad que los materiales cartográficos —en nuestro caso, los croquis elaborados por los niños— poseen de reflejar “las visiones y dinámicas de una comunidad en un espacio dado” (Vélez *et al.*, 2012: 68).

Invitamos a los alumnos a formar equipos espontáneos con quienes desearan, es decir, con aquellos compañeros con quienes tuviesen algún tipo de afinidad. No pocas veces se formaban equipos exclusivamente de niños o niñas. Se procuró que los trabajos se realizaran en equipo con la intención de que los croquis fueran fruto de una mirada colectiva y no individual, como lo habrían de ser las nuevas “relaciones” que más adelante se les solicitaría redactar.

Como era de esperarse, el proceso de elaboración de los croquis fue para los niños, como lo pretendíamos, un momento de reflexión y discusión —muchas veces entusiasta— con respecto de su propia población, de los elementos que habrían de plasmar y, de manera especial, el espacio que éstos ocupan en la geografía local. Si bien en algunas de las localidades los niños suelen acompañar a sus padres o parientes cercanos a realizar trabajos de ganadería o agricultura en la milpa, como en Uayma, Pixoy, Sudzal y Sotuta, muchos de los lugares que decidieron representar en sus croquis —parcelas, terrenos, lugares misteriosos o caminos secretos en el

monte— eran bien conocidos por ellos a través de narraciones e historias relatadas por sus familiares, generalmente padres, abuelos o tíos, aunque no en la vida real. Esto hizo que, en no pocas ocasiones, la discusión sobre la ubicación de tal o cual espacio se enardeciera, pues cada niño aseguraba tener la razón al respecto, procurando dar crédito a lo que de oídas es por ellos conocido a través de familiares.

Los contenidos de los croquis no sólo variaron de una localidad a otra —cosa que es evidente— sino también entre los presentados por los equipos de una misma población. Por ejemplo, generalizando un poco, los niños solían ser más detallados con respecto de espacios habidos en el campo: caminos ocultos en los montes, señalización de terrenos ejidales, milpas y potreros, y espacios míticos o fantásticos. En cambio, las niñas fueron un poco más descriptivas en cuanto a las zonas habitadas, de manera especial, sitios de índole religiosa, como iglesias católicas y evangélicas. Con sus respectivas excepciones, casos que ejemplifican la afirmación anterior los tenemos en casi todas las comunidades. Algunos equipos conformados exclusivamente por niños en Chocholá, Uayma, Sotuta, Sudzal, se esmeraron en orientar el croquis según los términos mayas de los puntos cardinales, intentando nombrar *Xamán*, *Nojol*, *Lak'ín* y *Chik'ín* al Norte, Sur, Este y Oeste, respectivamente. Estos niños fueron prolijos al brindar información sobre elementos habidos en el monte: no sólo señalaron milpas de algunos vecinos de la localidad, sino también terrenos ejidales abandonados y sitios donde abundan venados cola blanca o *kéej* (*Odocoileus virginianus*), temazates o *yuk* (*Mazama americana*), conejos (*Sylvilagus floridanus*), pizote o *ch'ik* y cocodrilos (*Crocodylus moreleti*).

Algunas representaciones de las localidades que hicieron los niños consistieron en dibujar un par de elementos arquitectónicos considerados como representativos — a menudo algún monumento religioso— encerrados en un círculo, limitando así la zona habitada y separándola del resto del espacio deshabitado que es el monte, y de otras localidades. No se trata de límites exactos entre una población y otra, sino de demarcaciones que circundan el área habitada de un asentamiento. Este tipo de representaciones resultan interesantes en el sentido de que podrían significar el grado de cercanía y conexión que tienen los niños habitantes de una localidad con otros espacios, como montes o poblaciones aledañas, de modo que las delimitaciones

no resultan tan importantes, redundando en una “monovisión del territorio” (Vélez *et al.*: 66).

Otra interpretación que se antoja factible es la consideración de la propia localidad como centro del universo conocido por los niños. A pesar del contacto que éstos tienen con poblaciones aledañas —o incluso capitalizadas, como Mérida o Valladolid—, no cabe duda que los infantes, evidentemente, conocen mejor su propia población antes que otras, de modo que ordenan su mundo poniendo como primer parámetro su propia localidad. Quizá los productos cartográficos elaborados por los niños, con sus respectivas limitaciones, pudiesen ser considerados como una representación gráfica de su propio mundo (*imago mundi*), al haber plasmado en ellos no solamente elementos del entorno físico, sino también espacios donde acontecen eventos sobrenaturales o divinos (Ariza, 2009: 27).²⁴ En general, los niños dispusieron sus localidades como centro de todas las cosas; en el caso de Mérida, casi todos los niños hicieron un croquis, no de la ciudad o del centro de ésta, sino del barrio en el que la escuela se asienta, que es el mismo en el que habitan o donde pasan la mayor parte del día en compañía de sus abuelos mientras sus padres laboran.²⁵

²⁴ Ariza (2009: 27-29), hablando sobre cartografía medieval, refiere que ésta condensaba geografía y teología, y que todos los mitos bíblicos y sucesos fabulosos acontecen en el mapeado. Pienso que esta idea, si bien no está plasmada en mapas, suele hacerse presente en narraciones que se cuentan en distintas latitudes de Yucatán. Por ejemplo, haciendo trabajo de campo en Candelaria, Tekax, el hombre más anciano de la pequeña localidad contaba cómo Jesucristo, para evitar ser aprehendido por las autoridades judías, se escondía en los terrenos aledaños a la población, evento que se repetía año tras año en Viernes Santo; algo similar se narraba en Santa María, Cansahcab. Un joven de este lugar reconoce cómo, de niño, pensaba que los linderos de su casa eran el final del mundo como tal, y que tras de ellos, en el monte, se encontraba el Infierno.

²⁵ Este barrio es comúnmente conocido como “colonia Industrial”. A mediados del siglo pasado, fábricas de cordelería de henequén se ubicaban en el rumbo, y los obreros de éstas vivían en casas aledañas que conforman hoy el asentamiento urbano. Algunos de estos antiguos trabajadores son abuelos o bisabuelos de los niños que acuden a la escuela Ramón Osorio Osorio, sita en este lugar, y se encargan del cuidado de sus nietos mientras sus padres laboran.



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

Ejemplos de la localidad como centro. Detalles de los croquis de Uayma (fig. 1), Sotuta (fig. 2), Dzidzantún (fig. 3) y Sudzal (fig. 4).

Los niños, en algunos de sus croquis, unieron la dimensión ecuménica mundana terrenal, con la anecuménica, sobrenatural, señalando —sin querer— cómo en sus localidades “coexisten lo perceptible y lo imperceptible, y lo hacen en una relación indisoluble” (López Austin, 2013: 35-36). En Chocholá, por ejemplo, se ubicó en un croquis un sitio en el monte aledaño donde habitan venados pero que se encontraba “prohibido” por la cantidad de vientos y entidades sobrenaturales que podían hacer daño a los cazadores; en uno de los correspondientes a Dzidzantún se mostró un sitio en el mar de Santa Clara,²⁶ puerto cercano al municipio, donde tormentas, turbonadas y barcos fantasma se hacían presentes con frecuencia, por lo que el tránsito de lanchas pesqueras debía evitarse. En Uayma se acotó una cueva habitada por *aluxes* en uno de los montes colindantes, mientras que en el centro de la localidad, en medio de la zona habitada, se señaló el cenote que presagia el suicidio de alguno de los pobladores cada vez que su agua se tiñe de rojo. No perdamos de vista el gusto de los niños en general por las narraciones de seres y sucesos de índole sobrenatural que tienen lugar en sus localidades, pues más adelante, en el capítulo siguiente, las traeré nuevamente a colación.

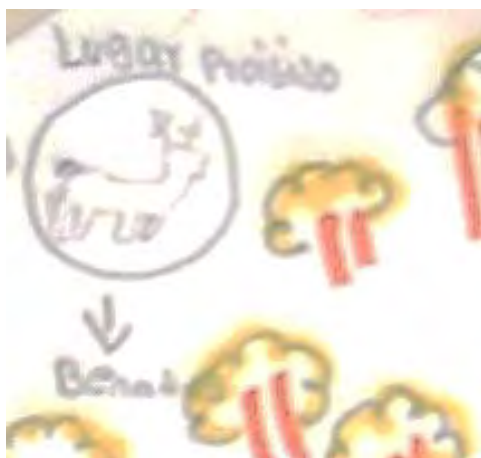


Figura 5



Figura 6

Espacios fantásticos. Un sitio aledaño a los montes de Chocholá donde habitan venados, prohibido para ejercer la cacería, so riesgo de sufrir consecuencias funestas (fig. 5); una zona en el mar de Santa Clara, donde se forman peligrosos remolinos (fig. 6).

²⁶ Una somera aproximación etnográfica al pequeño puerto de Santa Clara, en su calidad de población costera, fue realizada por Amaya Balboa (2001).



Figura 7



Figura 8

Espacios fantásticos. Una cueva cercana a Uayma donde habitan *aluxes* (fig. 7); un cenote en esta misma localidad que presagia el pronto suicidio de algún vecino del lugar (fig. 8).

2.- Descripciones climáticas

Aunque los exagerados calores primaverales de los últimos años dan a pensar lo contrario, la temperatura media en Yucatán oscila entre los 24° y 28° C; las temperaturas más altas suelen registrarse hacia el Oeste, cerca de Campeche, donde se ubica Chocholá, y las más bajas hacia Telchac y Dzilam, cerca de Dzidzantún. En cuanto a precipitaciones, éstas caen con más frecuencia hacia el centro del estado, donde se ubican Mama y Sotuta así como en el Oriente, por el rumbo de Uayma y Pixoy (Orellana *et al.*, 2010: 10-11).

Las *Relaciones* que aportan datos con respecto de este tema son las correspondientes a Chocholá y Mérida. Algunos niños de Uayma decidieron escribir también sobre el tema. Las consideraciones de los alumnos con respecto del clima yucateco —y en particular, de sus propias localidades— son sencillas. Algunos intentan emular el lenguaje “técnico” del tema según aprendieron en la escuela, en un esfuerzo por dotar de carácter “científico” a sus trabajos. También expusieron algunos cambios estacionales que se presentan a lo largo del año, colocándolos en torno a días en los cuales tienen lugar determinadas temporadas:

El clima del pueblo es cálido y subhúmedo. El frío llega en los finados de noviembre y a finales de enero; mientras que el calor en marzo y se termina en el mes de mayo. La temperatura máxima es la de 40° C (Eleni, Uayma).²⁷

El clima del pueblo de Chocholá es variado; en enero y febrero el aire es frío; en marzo y abril es soleado; en mayo, junio y julio también es soleado; en septiembre es frío y octubre y diciembre también es frío (Carlos Jesús, Chocholá).

La *Relación* de Mérida hace una interesante descripción sobre los cambios estacionales, haciendo un importante énfasis en la temporada de lluvias y las abundantes cosechas que se obtienen

Generalmente es esta tierra caliente y seca, y las aguas que dan nutrimento a la tierra son las que del cielo Dios provee en cada un año, que comienzan por mayo, y dura lo eficaz de ellas hasta fin de agosto, que son cuatro meses, en los cuales se crían los principales mantenimientos, que son: el maíz, ají y frijoles y algodón, y según vienen las aguas, pocas o muchas, con orden o sin él, así sucede la cosecha, porque en faltando el agua, a causa de tener la tierra poca humedad, luego se seca. El viento ordinario es Nordeste, que llamamos brisa, y es el más sano que corre en esta tierra, y también lo son el Este y Sureste, pero en llegando el Suroeste, Noroeste y Norte hacen gran mudanza en la gente natural y española, y es la causa ser vientos fríos y que vienen de la mar, y como vienen sutiles y hallan los poros abiertos del calor ordinario, causan enfermedades y muertes... (RHGGY, 2008: 69).

Al respecto de los calores, se hicieron comentarios que reflejan las actividades que se realizan para amainar su intensidad, como el gusto por “mojarse”, ir a las playas o albercas, o consumir congelados:

El clima en Mérida es caluroso, caliente y húmedo. En invierno son las fechas del año que llueve mucho. La temporada en que hay más calor es la primavera y el verano. Cuando hay calor van a la playa, comen bolis²⁸ y en

²⁷ Todas las referencias que apunto aquí fueron las aportaciones del alumnado que participó en los talleres. Las transcribo aquí tal cual fueron consignadas por los pequeños participantes, con todas las peculiaridades de su redacción.

²⁸ Un boli es jugo de fruta o agua de sabor, embolsado y congelado.

[época de] frío se ponen chamarras y casi no salen de sus casas. Cuando va a llover, se nubla y se pone gris el cielo. Hemos llegado a la temperatura de 40°C. Me gusta el frío porque me puedo poner el suéter. No me gusta el calor porque sudas mucho. Los vientos que soplan son un poco calurosos, y están entre enero y febrero (Gael, Mérida).

Importante resulta el tema de las lluvias, especialmente tras haber considerado la puntualidad y eficacia de las lluvias que describe el documento colonial. Los niños contrastaron las grandes diferencias entre lo que el texto expone y las condiciones climáticas actuales. Y a pesar que no faltó quien, apelando a la tradición, señalara que “cada 15 de mayo llueve”, hubo niños que rebatieron el hecho, apuntando el impacto negativo del cambio climático en la agricultura tradicional:

El clima de Chocholá, llueve. Hay calor, pero ahora ya no puedes decir cuánto es la época de calor o lluvias. Ya no se puede hacer milpa... (Moisés Rafael, Chocholá).

El clima de Chocholá es caluroso; es demasiado caliente para sembrar: se muere todo lo que se siembra... (Juan Jesús, Chocholá).

3.- Cenotes y aprovechamiento del agua

Las *Relaciones* de Uayma, Pixoy, Mama, Chocholá, Sotuta y Mérida ofrecen información sobre las formaciones naturales conocidas como cenotes, describiendo, de manera general, los bagres que vivían en sus bondadosas y frescas aguas “de donde los naturales beben”.

Al menos dos localidades deben su nombre a formaciones acuíferas, de lo que sus respectivas *Relaciones* dan testimonio. Conocer el topónimo de sus propias localidades y que éstas se encuentren detalladas en un documento de siglos de antigüedad fue para ellos de especial interés y emoción. Chocholá es referida en el documento como “agua salobre”; algunos niños dijeron conocer una aguada en las cercanías de la localidad, que recibió el mentado nombre por las condiciones del líquido. Fue asimismo inquietante para los niños de Sotuta reafirmar la significación popular del topónimo “agua que da vueltas” —muy conocido para ellos— con los datos ofrecidos por la *Relación*:

El pueblo de Zotuta [Sotuta], que los indios llaman Zututhai, que éste es su propio nombre, significa agua en círculo que tiene una isleta en medio, y de aquí tomó denominación el pueblo. Y es así, que en este asiento tienen una cueva que tendrá más de 50 pies de hueco, y en medio tiene una isleta y la cerca el agua muy en redondo, y ésta está debajo de tierra con una boca de dos o tres brazas en redondo, y beben de ella porque es agua dulce; tiene seis brazas de hondo desde la boca al agua, la cual sacan sin entrar dentro con cangilones y cordeles (RHGGY, 2008: 145-146).

De manera casi inmediata, los niños identificaron esta formación con un cenote de la localidad que recibe el nombre de Tansia o Ixtansia, cuyo dificultoso descenso se ha cobrado vidas, según expusieron los niños. Los datos ofrecidos por el documento —como su profundidad y la “isleta” en torno a la cual “gira” el agua— acabaron por confirmar las sospechas de los niños de que tal formación era el motivo del topónimo de su localidad. Los alumnos celebraron efusivamente su “descubrimiento”.

El significado de Sotuta significa “agua que da vueltas”. El nombre vino de un cenote antiguo que es un cenote hondo donde no se puede bañar nadie o algunas personas se arriesgan para conocer más. De hecho, el nombre maya del pueblo es Zutut-Ha’. Ahora el cenote se llama Ixtancia o Tansia (Celeste Guadalupe, Sotuta).

Además de éste, hay tres cenotes más, uno de los cuales se encuentra en Tabi, comisaría de Sotuta:

En el pueblo de Sotuta hay tres cenotes y en una de sus comisarías hay un cenote; los cuales se llaman Donote miis, Yaxhá y Tansia. Y el de la comisaría de Tabi es el cenote de la virgen. Tancia es el significado de Sotuta (agua que da vueltas), y el de la comisaría es llamado así porque su historia está basada en la virgen. Donote Miis es la herencia de la familia Chan. Lo descubrieron tratando de hacer un sumidero. Se llama así porque Donote es cenote en maya y Mis es gato; y como al dueño le dicen “gato”, entonces es Donote Miis, el cenote del gato. Y Yaxá se encuentra en el rancho Coxol, se llama así porque es un cenote (Odalís Candelaria, Sotuta).

Llama la atención el uso del signo /ɔ/, utilizado hasta principios del siglo XX para representar el sonido /ts/ que tiene la lengua maya, consignado también como /dz/ antes de la unificación del alfabeto de este idioma en 1984. La pequeña redactora de este fragmento conoció el signo durante los talleres de divulgación, lo halló interesante y decidió incorporarlo en su escritura. Por otro lado, cabe señalar que el cenote en cuestión se encuentra en condiciones deplorables. Otro más, que se ubica en el centro de Uayma —cuyas aguas se ponen verdes “cuando alguien va a morir”— se encuentra sumamente descuidado, lo mismo que el que, según apuntan los niños, se hallaba en el centro de Chocholá y que “ahora es un basurero”. Los niños afirmaron haber oído de sus abuelos cómo dentro de este cenote cavernoso había una campana; cada vez que ésta sonaba, la cueva se cerraba. La apertura de sumideros es también un atentado constante que padecen muchos cenotes. Ha sido mencionado líneas arriba el caso de la sotuteña familia Chan, en cuyo predio fue hallado un pozo al tratar de ser perforado un sumidero; por fortuna, los responsables decidieron detener el proyecto, acondicionar el lugar y abrirlo al público; cobran \$ 15 pesos a los niños y vecinos de la localidad para permitirles bañarse en sus aguas. El lugar es conocido como “Dzonot Miis”, en alusión al apodo en maya con que identifican al jefe de familia en la localidad.

La tenencia de cenotes en predios particulares y su apertura al público por precios módicos también acontece en Chocholá y sus localidades aledañas.²⁹ El cenote más famoso de esta localidad es San Ignacio, pero su precio ronda los \$ 90 pesos. Sin duda los propietarios del predio donde éste se encuentra han invertido en él, pues es evidente la infraestructura construida en torno a él: palapas, baños, un restaurante y alberca para uso de los visitantes previo pago de la cuota señalada. Sin embargo, en otros predios de la localidad los dueños, con mucha discreción, han tratado de acondicionar las cavernas que en éstos se encuentran, permitiendo a vecinos y demás gente de la población la entrada al cenote a un costo mucho menor; esto es apreciado sobremanera por los niños de la población, que utilizan de manera recreativa el agua en estos espacios.

²⁹ Kopomá, por ejemplo.

Por otro lado, las *Relaciones* también se refieren al agua de lluvia, la cual, según una niña de Uayma, puede beberse, además de servir para el lavado de ropa. Este mismo uso se le da al agua que se extrae de pozos.

Finalmente, se describió el uso que se les da a las formaciones acuíferas naturales para la instalación de aparatos de riego mecanizados que permiten regar las parcelas durante tiempos de sequía y calor prolongados.

4.- Árboles frutales y plantas curativas

Como parte de la respuesta al formulario de la Corona, las *Relaciones* presentan información sobre plantas y frutas. Los documentos muestran la gran variedad de vegetales que crecían en Yucatán en tiempos coloniales, lo que contrasta profundamente con la sequedad del rocoso suelo de la Península. Por un lado, de manera general, se menciona la presencia de “muchas cantidad de piedra laja”; por otro, se enuncia la abundancia de árboles silvestres, la sencillez con que se prepara la tierra para sembrar y la facilidad con la que produce:

La tierra es muy fértil, porque con ir al monte y rozar y cortar algunos árboles grandes y pegarles fuego, hacen fácilmente sus sementeras, y al tiempo de sembrarlas no hacen más que un hoyito pequeño con un palo aguzado en el suelo, y ahí echan cinco o seis granos de maíz y tres y cuatro frijoles y otras tantas pepitas que sacan de calabazas. Se les da la comida —el algodón, por el consiguiente— y todo lo que siembran, sin ararlo ni cavarlo como se hace en España. Y si suceden buenos años, tienen buena abundancia de comida y todo lo que han menester, aunque algunos años son estériles de agua y padecen necesidad de comida... (RHGGY, 2008, II: 327.

Como respuesta a lo anterior, algunos niños señalaron la continuidad de la agricultura tradicional, amén del suelo pedregoso, los cambios climáticos y la incertidumbre sobre la caída de las lluvias.

...se siembra maíz, calabaza, chile y otras cosas más. Es un poco menos caliente cuando empieza la lluvia. En tiempo de seca se chapean los terrenos y se junta la hierba verde. Cuando se seca, se quema para volver a sembrar el otro año (Juan Jesús, Chocholá).



Figura 9



Figura 10

Dibujos de milpas de Pixoy realizados por niños de la localidad (figs. 9 y 10).³⁰

También se aprecian descripciones sobre el aprovechamiento de los recursos vegetales que ponen de manifiesto el proceso de preparación de algunos de estos elementos e ilustran su posterior consumo:

Chocholá es un pueblo de Yucatán muy bonito, con suelos llanos que tienen muchas piedras, y que muchos campesinos usan para sembrar maíz o calabaza. A mí me gusta que mi abuelo lleve calabaza a mi casa porque a la calabaza se le quita la pepita, cosa que varias señoras hacen; después se pone a secar, se tuesta y se muele, queda como el polvo y esto se come. Hay muchos platillos con la pepita, incluso algunos lo comen con tortilla y café (Karen, Chocholá).

³⁰ Para echar un vistazo al estado de la milpa en esta población, la cría de animales de traspatio y otras actividades económicas, consúltese Canché Teh (2003).

Las frutas de los árboles sirven para comer; la naranja sirve para pasar el dolor de barriga y el fruto sirve para cocinar y la china sirve sólo para hacer jugo de china. El cilantro sirve para comer frijol con puerco y el rábano para comer venado. El coco sirve para hacer saborín de coco, el plátano sirve para comer, la mandarina sólo se come con chile. La papaya esperas que se madure y lo comes (Marti Adrián, Uayma).

Las *Relaciones* —en especial, la de Mérida y Mama— abundan en detalles sobre árboles maderables y frutales (RHGGY, 2008, I, 65-84; 109-116). La información presentada por los niños, además de enlistar árboles frutales —cuyo principal aprovechamiento es la alimentación— menciona plantas de ornato. Muchas mujeres —y también algunos hombres— cultivan flores y plantas con el propósito de embellecer sus solares o los frentes de sus viviendas:

Las plantas y árboles de Sudzal son las rosas, ciruelas, mamey, plátano, anona, zapote, entre otros frutos de los árboles que puedes comer. Las rosas pueden servir para adornar en las casas. Hay un tipo de plátano que sirve para hacer comida. En maya, el plátano se dice *jaas*. Para hacer madera, los árboles son el *javín*, *chucún*, cedro. Los carpinteros y leñadores usaban las maderas. Los vegetales que hay son el rábano, el cilantro, calabaza, entre otros (Marco Isaac, Sudzal).

En las localidades, además de cultivarse frutas y vegetales, éstas se consiguen en los pequeños mercados que en ellas se tienen. Esto cambia en la capital: en el barrio donde se sitúa la escuela donde se efectuó la divulgación de las fuentes coloniales, un reconocido personaje surte a algunas personas —generalmente, las abuelas de los niños— con frutas y verduras hasta sus casas.

Mis frutas favoritas son: la manzana, el plátano, la sandía, la papaya, la pera, la naranja, el mango y el coco. Las frutas que no me gustan son el melón, la uva; bueno sólo éstas, todas las demás frutas sí me gustan, las que vende don Antonio ¿por qué? porque están dulcecitas y frescas. Las verduras que me gustan son: el aguacate, la zanahoria, el tomate, la cebolla roja, el elote, el limón, la lima, etc. Mi descripción de las frutas es así: La manzana la como como un postre. La pera la pico y le echo chile. El plátano la como normal. La sandía con un poco de azúcar o hago un jugo. El mango

verde, con chile. La naranja le hago jugo. Las verduras todas las como normal (Mariana, Mérida).

5.- Animales

Según la información obtenida, los animales suelen clasificarse según el espacio en el que éstos habitan y la cercanía que se infiere que hay entre éstos y los humanos es, en el caso peninsular, la que distingue a los animales de traspatio, mascotas y de monte. Otro enfoque ordena a las especies según las esferas según el género y la edad de sus propietarios; de este modo, se habla de animales que pertenecen a la esfera masculina, como el ganado; la femenina, como las gallinas y animales de traspatio; la infantil, como las mascotas, y los “del monte”, que pertenecen a las entidades sobrenaturales que habitan en estos espacios, quienes están a cargo de su vigilancia y cuidado (Ruz, 2007: 38; 2002: 38).

Las *Relaciones* mencionan algunas especies animales de la península de Yucatán en tiempos de la Colonia. Las correspondientes a Sudzal y Dzidzantún apuntan datos sucintos y generales. De manera singular, las de Mama y Mérida enumeran una larga lista de animales, desde mamíferos y pequeños roedores hasta reptiles e insectos, con su correspondiente descripción. Quizá es oportuno echar un vistazo a un fragmento de ellas:

Hay dos maneras de puercos monteses que los indios llaman quitam [kitam]. Hay víboras que llaman *haucan* [ahaw can], y otro género de culebra que es mucho más ponzoñoso que la víbora y llámanlas *cokob* [k'ok'ob], las cuales tienen en la cola una punta muy aguda que también pican con ella, tiene tanta ponzoña que si pica, sin remedio se mueren, y por todo el cuerpo del picado suda sangre; será la mayor de una muy buena braza. Hay otras culebras que llaman *tassinchan* [taxichan]; si pica, a 24 horas muere el picado, y será la mayor de ellas de media vara. Hay arañas de dos o tres maneras, muy ponzoñosas, que si se descuida el picado de ellas muere, y el remedio que para éstas se halla es tomar chile molido que en España llaman pimienta de Las Indias, y desleída en agua y bebida es medicina contra esta ponzoña, y también se aprovechan de ésta cuando pica la víbora y es buena. Mas cuando pica el *kokob* [k'ok'ob] que arriba digo, no hay remedio. Hay otros muchos géneros de culebras que, aunque pican, no son ponzoñosas ni peligran el picado de ellas. Hay venados grandes que llaman los indios *quech* [keh] y pequeños que llaman *yuc* [yuk] que en nuestro romance quiere decir cabra, y así lo parece porque el

cuerno y tamaño es como cabra, excepto el color que es ceniciento. Tómanlos con arcos y flechas, y acaece salir de un pueblo cien indios a cazar y matan veinte o treinta. También hay unos animales que llaman los indios *halev* [*haleb*] que es muy principal comida del tamaño de un gato grande; tiene las piernas cortas y el pellejo pintado como de venado recién nacido. Hay muchas pavas, perdices, codornices. Hay otros animales que llaman los indios *baa* [*ba'*] a manera de un gran ratón; críanse debajo de la tierra y sustentanse de raíces; tómanlos con lazos en los hoyos que hacen sus salidas y es muy buena comida para los indios. Hay ardillas que llaman los indios *cuuc* [*ku'uk*]. Hay un animal que llaman *pay* [*pa'ay*] y nosotros zorrillo, pintado de blanco y negro; éstos en queriéndolos coger, despiden de sí un olor perverso y malo que no hay quien lo sufra. Hay otro animal que llaman *ahchab* que es del tamaño de la zorra, sino que tiene el hocico largo y la boca muy pequeña, tiene la lengua larga y muy delgada, sustentanse con hormigas y de la manera en que las cogen es ésta: vanse a un hormiguero y sacan la lengua y pégansele a ella las hormigas y métenla a su tiempo, y esto muchas veces hasta que comen lo que les basta (RHGGY, 2008: I, 114-115).

Los niños de diversas localidades describieron asimismo los animales que tienen en sus casas, las relaciones que establecen y el aprovechamiento que hacen con ellos. Algunos, incluso, establecieron su propia propuesta clasificatoria de animales según sus características y las condiciones en que viven:

Los animales que existen en Sudzal son de varios tipos y especies. Uno de ellos es el grupo de animales de patio, ese grupo contiene tipos de animales. Les escribiré un poco de los animales que contienen este grupo: gallinas, pavos o pavas, patos o patas, gallinolas y cochinos, estos son algunos animales de este grupo. Ahora les voy a hablar de otro grupo, los del rancho; uno de ellos son las vacas, toros, becerros pero comúnmente hay otros animales que no se lleva mucho en el rancho que es el caballo, se queda a veces en la casa. Otro grupo son de los carneros, cabras y chivos, son un grupo que se queda en la casa comúnmente. Y el último grupo es el doméstico, en el doméstico abitan los perros y los gatos comúnmente y es lo más importante en el grupo (Arely, Sudzal).

En Uayma hay muchos tipos de animales como el perro, gato, pato, conejos, gallina y pájaros; en el monte también hay animales como el toro, caballo, pájaro, conejo de monte, entre otros. Algunos de estos animales se comen: el venado, la tuza, el toro y otros. No todos estos animales puedes tener en tu casa como una mascota, sólo a algunos porque algunos son peligrosos. Pero en Uayma hay muchos animales bonitos; la gallina es la

que mayormente se come, porque está muy rico, al igual que el cochino, entre otros (Judith, Uayma).

Entre los animales “que se comen”, un niño señaló que las iguanas se siguen comiendo hoy, tal y como se hacía en la época colonial según lo describen las *Relaciones*. Por otro lado, llama la atención la concepción positiva que se tiene de algunos animales cuando se hace uso de adjetivos como “es bonito”, “es cariñoso”, lo que revela una actitud positiva hacia animales carismáticos, es decir, hacia aquellas especies cuyas características —entre las que destaca la estética— les permiten tener mayor aceptación, considerándoles “amigables, tiernos y juguetones” (Becerra *et al.*, 2015: 361). Es de resaltar cómo en el discurso de varios alumnos —niños y niñas— se presentan enunciados que aluden a la preocupación ante el maltrato animal.

Hola, buen día, les voy a dar una pequeña información sobre los animales acá en Sudzal. Hay animales perfectos, por ejemplo: bacas, cabayoz, avez, palomas, patos, gansos, perros, gatos, borregos, culebras, gallos y pollos. Les digo que no se deben matar ni maltratar a esos animales porque los animales siempre los deben atender con agua, huesos o restos de comida. No se deben matar porque son seres humanos como nosotros, tienen vida, escuchan, comen y yoran. Ellos aunque sean animales los debemos atender, ellos son como uno más de la familia (Lehilany Yasmín, Sudzal).

Los animales no están exentos de ejercer acciones sobrenaturales. Por ejemplo, si algún cazador comete maldades contra las tortolitas, estas aves podrán hacerle devolver las piezas de ciervo que hayan obtenido. Estas especies pueden, durante determinadas temporadas, transformarse en animales de otro género, como serpientes; destaca el lugar importante que las aves tienen como seres agoreros:

Yo me llamo Bartolo y sé que si matas las tortolitas, que cuando te mueras hacen que le devuelvas las plumas, la carne, los huesos, su sangre de los venados. El venado se convierte en culebra en el mes de noviembre, por eso dicen que no es bueno ir a cazar en mes de noviembre pues todos los animales se convierten en muchas cosas, y si desobedeces puedes matar a

un señor, o te puedes matar a ti mismo porque no es bueno.³¹ ...Dicen que el pájaro de noche cuando estés durmiendo boca arriba puede robar tu alma, pero si estás durmiendo de lado no te roba tu alma, *aká chich* significa el pájaro de noche (Bartolo, Uayma).

A veces que cuando duermes por la noche hay un pájaro malo que en maya le dicen *akab chich* que significa pájaro de noche. Dicen que cuando duermes de lado que cruza el pájaro y cuando amanece, si pasó arriba del techo de tu casa, hay veces que te mueres o sale en tu boca como burbujas. También hay un pájaro que avisa cuando alguien se va morir; por ejemplo, si en tu terreno hace como el sonido de una caja de muerto, cuando amanece se muere la persona (Lizzeth, Uayma).

Si una persona mata a un pájaro carpintero, y lo tomas, aparece una llave y una caja, si abres la caja con la llave, encuentras mucho dinero (Eduardo, Sitalpech).

Hay un pájaro que canta y dice que se va a morir alguien. También dice que se va a hacer popó y los señores difuntos se cagan en la caja. Es el búho, es gris, y su canto es “huo huo huo”.

A mi abuelo Gres, mi abuelo Nico y mi abuela Lata, el pájaro anunció sus muertes. Mi tío ya sabía que su papá iba a morir y ya no aguantó más el sufrimiento y se fue a cazar.

El carpintero loco anuncia que se va a morir alguien. ¡Prr prr prr!, así canta; muy recio es su sonido. Las personas agarran velas, flores, y se lo llevan a la persona enferma que se va a morir

El pájaro te pica, te deja su saliva y luego cuando se va a morir la persona ya no canta el pájaro, porque según él ya estás muerto, ya te mató la vez que te picó (Víctor y Efraín, Sitalpech).

6.- Pescar aves, cazar venados

Una actividad muy común realizada por los niños de diferentes localidades de la Península —no sólo de aquellas donde se efectuó la divulgación— es la de “pescar pajaritos”. Muchos niños emprenden durante sus ratos de ocio la tarea de atrapar aves canoras para mantenerlas en cautiverio en sus casas, “para que les canten”. Se ponderan aquellas aves que tienen plumajes vistosos, como el cardenal (*Cardinalis cardinalis*) o el dominico (*Pheucticus ludovicianus*). Ocasionalmente, si alguno de estos pájaros logra hacerse “maestro” —o sea, de trino habilidoso— y su dueño así lo desea,

³¹ Recuérdese la consabida creencia peninsular de que en noviembre las ánimas de los difuntos pueden regresar del Más Allá en forma de algún animal. Por esa razón, actividades como la cacería deben ser evitadas.

se puede vender a precios que superan los \$ 1,000 pesos. El ejercicio es sencillo: se coloca un ave macho en una “bocatrampa” —una jaula con diversos compartimentos— y se deja en medio del monte. El canto del ave alertará a otros machos que, pugnando por su territorio, se acercarán para provocarle. Al acercarse a la jaula y accionar un resorte, uno de los compartimentos se cerrará y el ave quedará atrapada:

Los pájaros se cazan en el monte con una bocatrampa. Yo los cazo con mis amigos. Nos vamos en bicicleta y llevamos un pájaro cualquiera; pero ahora es temporada de domínico, y ese pescamos. Esperamos que haya una pájara, lo que hacemos para pescar es lo siguiente: ponemos la bocatrampa donde el pájaro pueda ver al otro que está en la jaula, y nosotros nos escondemos donde el pájaro no nos vea, y esperamos a que suene la bocatrampa. Los tipos... que se cazan son los cililes, domínicos, cardenales, azulejos, mariposos, verdosos, bechilún, degollado y chichimbacal. Los pájaros que no se cazan son las torcazas, las yuyas, las tortolitas, los cau... Los pájaros se venden así: los cililes a 25 pesos; los domínicos a 25 o 30; los cardenales a 30 o 40; el azulejo o azulejos a 25; el mariposo a 25; el verdoso a 25 o 30; el degollado a 30 o 25. Los pájaros me gustan porque cantan bonito y cada uno tiene un sonido distinto (Julio, Dzidzantún).

Hay pájaros como cardenales, azulejo rey, azulejo normal, tsirilí, yuya, *sakpakal*, mariposo. En el pueblo hay otros pájaros como el *kau*, los zopilotes que vuelan por todos lados. Los zopilotes comen perros, gatos, muertos. Mi prima tiene un loro. También hay tortolitas, hay pájaros carpinteros (Eduardo, Sitalpech).

La captura de algunas de estas aves —en particular, el cardenal— se encuentra penada; hay registros de adolescentes y adultos que realizan esta práctica que son sorprendidos por agentes de la Policía Estatal, decomisándoles los ejemplares apresados. No sucede así con la cacería del venado: aunque pueda pensarse lo contrario, la cacería especies silvestres no está penada siempre y cuando se efectúe con propósitos de subsistencia; éstos pueden ser el consumo directo o indirecto, o la venta de cantidades proporcionales que satisfagan las necesidades básicas del cazador y sus dependientes económicos, según apunta la *Ley general de vida silvestre* (2000: 35). Sin embargo, suelen ser comunes los casos de cazadores amedrentados por

agentes policiales —generalmente, Estatales— que, de manera arbitraria, confiscan las piezas de caza o las escopetas bajo amenaza de apresarles.

No es la intención señalar aquí los procesos de cacería en el período colonial. Baste con citar una de las referencias a la actividad en cuanto a los ejemplares obtenidos por este medio que contienen las *Relaciones*:

Hay asimismo mucha caza de venados, conejos, perdices, codornices, tórtolas, pavas, puercos del monte que llaman los indios *quitanes* [*kitam*]; hay otros muchos géneros de caza del monte de que se sustentan los naturales (RHGGY, 2008, II: 171).

Muchos textos de los niños presentan interesantes descripciones del ejercicio de la cacería, de manera especial, de las excursiones cinegéticas colectivas conocidas como “batidas”:

Cuando se van a la cacería se debe de preparar un foco si es de noche y con su rifle para matar el venado y algunos utensilios para que no te pierdas y para protegerte de otros animales peligrosos y venenosos. La piel de venado sirve para protegerte del frío o para otras cosas, las patas de venado sirve para llavero o adorno; igual el cuerno de los venados sirve para adorno. La carne del venado se come; se prepara hirviendo agua y después de poner la carne se prepara la carne (Fernando, Uayma).

Los minuciosos detalles contenidos en algunas descripciones nos permiten vislumbrar cuán vigente es la cacería en Yucatán:

El lugar de reunión para la cacería pues a veces en casa de mi tío o la mía. Las pieles y la cabezas las conservan, y la carne la comemos, pero con todos los cazadores se hace una fiesta con botanas y a veces, cerveza. Los rifles usados por mi papá son el 12.16, y el que mayor usa es el 30-30 con mira. Mayormente va con mis tíos, pero a veces van en batida. Cuando va con mis tíos, van en caballos. Los animales que andan por ese lugar son los tigrillos, venado, conejos, pisot, oso hormiguero, lagartos, etcétera. Se dice que del venado se sabe el número de años por los tarros. Las fechas prohibidas para la cacería son en noviembre, en día de muertos; en la época de celo sí se puede ir, pero en ocasiones te

llegan a cargar³² por lo mismo que están en celo: te pueden sacar las tripas debido a que afilan sus tarros raspándolos con árboles para la pelea con otros ciervos (Carlos, Dzidzantún).

En el discurso de no pocos alumnos, además de los enunciados de actitudes positivas hacia animales carismáticos, abundan expresiones que señalan preocupación ante la cacería por propiciar la extinción de los venados.

En Chocholá existen varios tipos de animales y también en varios lugares puede haber: en el monte, en las granjas o en otros lugares, y hay cochinos de monte, venados, conejos, jabalí, gallinas, gallos, patos, gansos, perros, gatos, vacas, toros, caballos, gallinolas, ratones, ratas, pájaros, zorros, chachalacas, murciélagos, zopilotes, burros, palomas, tortugas, peces, tortulitas, carneros, ciervos, ovejas, abejas, avispa, arañas, escarabajo, *pich*, *pic*, mariposas, iguanas, etcétera. Estos son algunos animales que puedes localizar, cada uno de los animales de Chocholá. Algunos de estos animales se están extinguiendo como los venados, cochinos de monte, jabalí, los ciervos, burro, etcétera. Por eso aquí en Chocholá estamos tratando de hacer lo posible para salvar a los animales, aunque algunas personas siguen yendo a cazar en el monte por esos animales que se encuentran (Yuliana, Chocholá).

7.- Breve recapitulación: el uso de la biodiversidad

Resultan interesantes los datos obtenidos a partir de la divulgación de las fuentes, en este caso, correspondientes al aprovechamiento de los recursos naturales. En primer lugar, los diversos modos de representar el entorno de manera visual nos permiten apreciar la dinámica que la población concede al espacio en el que habita o con el que se relaciona (Vélez *et al.*, 2012: 68). La discusión de aquello que habría de ser plasmado y los elementos y espacios que fueron señalados —reales, míticos o sagrados— dan idea de la importancia que los niños conceden a tales sitios, o cuáles son las referencias que más se ponderan de la localidad o sus montes aledaños.

Se señala también cómo la percepción con respecto del clima es señalada como distinta en relación a la consignada en los documentos coloniales. Cuanto más si, a la par de la falta de lluvias o de la imprecisión por pronosticarlas ha hecho mella en el ejercicio agrícola de algunas localidades. Esto, claro, no en todas las localidades de la

³² Es decir, te pueden embestir o atacar.

Península; al menos no es unánime en las 10 poblaciones donde se efectuó la divulgación: en Chocholá, asentada en la región poniente de la zona henequenera, pareciera que, según exponen los niños, la agricultura es cada día más complicada de efectuar, a diferencia de los pueblos del oriente como Uayma y Pixoy. Parece que los suelos ásperos y pedregosos que se relatan en la Colonia no eran estériles después de todo, dada la cantidad de árboles frutales que se relatan en las *Relaciones*, tanto los endémicos como los traídos por los españoles; y si bien hoy en día la agricultura efectuada bajo el sistema milpa es cada vez infrecuente,³³ la explotación de la tierra no es una realidad menor.

Por otro lado, vinculado al aspecto climático, el agua de lluvia es de utilidad para lavar prendas de vestir. Las características que se atribuyen a los cuerpos acuíferos en general, y a los cenotes en particular, varían en distintas localidades. E incluso, por desgracia, algunas de estas formaciones naturales se han perdido por negligencia humana —como el cenote que acabó como vil basurero en Chocholá— otras permanecen formando parte del paisaje. Además, tienen funciones premonitorias, como sucede en Uayma, o sagradas, como en Pixoy. Incluso sostienen el centenario topónimo de una localidad, como en Sotuta. No por ello se hace de lado la explotación de estas linfas cuando se hallan en terrenos particulares.

Además de los aspectos botánicos, se encuentran los faunísticos. Frente a los animales hispánicos en contraposición a los autóctonos, generó gran sorpresa de considerar que no pocas de las especies que hoy conforman parte de la gastronomía “tradicional” fueron traídas de la vieja España. Pese a la continuidad y vigencia de actividades como la cacería de ciervos, aproximarse a las *Relaciones* permitió reflexionar en torno a animales como el cerdo, que posee una carne tan versátil que permite la elaboración de distintos platillos “tradicionales”. Frente a la casi dogmática señalización que la “cochinita pibil” es un platillo “típico yucateco”, subyació el conocimiento —enunciado en las *Relaciones*— de que el cerdo es un animal traído de la península Ibérica.

³³ Habría que referir a las agrupaciones que se esfuerzan por reactivarla, como la escuela de agricultura ecológica *U Yits' Ka'an*, en Maní, con subsede en distintas localidades del Estado de Yucatán.

Ello permitió reflexionar a los mismos niños sobre la consideración de que el cerdo —incluso pensando que es una “tradición” su cocción de manera adobada— es un elemento cárnico vital para el desempeño de las festividades populares de sus comunidades, que hoy son tales tras un largo y complejo proceso de adopción de elementos y conocimientos autóctonos y extranjeros durante la Colonia.

Como hemos podido observar, el acercamiento a las fuentes que fueron divulgadas permitió hallar datos etnográficos que nos conceden atisbar en la vida cotidiana de los niños, en este capítulo en particular, referentes al uso de la biodiversidad. En el siguiente, presentaré los datos concernientes al aspecto social de los niños, siempre en relación a sus propias reflexiones en consonancia con lo contenido en los documentos coloniales.

Capítulo 4

El entorno social

Tras haber hecho un recuento de las comparaciones hechas por los niños sobre el ambiente que rodea a sus localidades, quedan por presentar aquellas relativas a las formas de vida de los habitantes de tales poblaciones, sus costumbres y tradiciones, entre otros aspectos de esta índole.

1.- Representaciones visuales del entorno social

Rememorando el hecho de cómo en algunos productos cartográficos pudiese interpretarse la consideración de la propia localidad como centro del universo conocido por los niños, remitimos algunos ejemplos de la localidad de Mérida, en la cual el lugar principal fue ocupado por el barrio donde habitan o pasan tiempo bajo el cuidado de sus abuelos, que es donde se asienta la escuela de la zona.

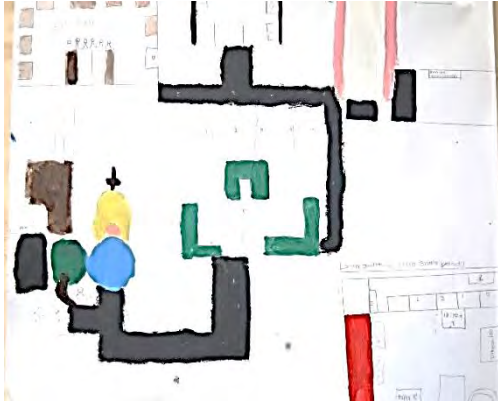


Fig. 11



Fig. 12

Uno de los croquis elaborados por los niños de Mérida, que representa al barrio donde la escuela se ubica (fig. 11). En un detalle se aprecia la secundaria Agustín Vadillo Cicero, representada como "LA Vadillo, como se le conoce popularmente en la zona (fig.12).

Un grupo de niños imitó la estructura de uno de los planos que figuran en una *Relación* —de manera específica, la relativa a Motul— disponiendo algunas zonas de la ciudad según se hace en el croquis referido. Pudiera pensarse que, por el simple hecho de vivir en la ciudad, todos los habitantes participan de igual manera de las múltiples opciones de esparcimiento que ésta ofrece, aprovechando la amplia red de transporte público de Mérida. Sin embargo, el testimonio de los niños de la escuela en la que se impartieron los talleres en la capital apunta hacia lo contrario. A pesar de que en uno de los croquis fue señalada una plaza comercial —Altabrisa— ésta no es frecuentada por los niños; de hecho, de 17 alumnos que recibieron el taller, casi todos aseguraron no haber ido nunca a un centro comercial que no fuese Sendero, vecino a la colonia Industrial. Asimismo, ninguno de ellos había ido al zoológico Animaya, creado hace más de dos trienios por el Ayuntamiento municipal.



Fig. 13

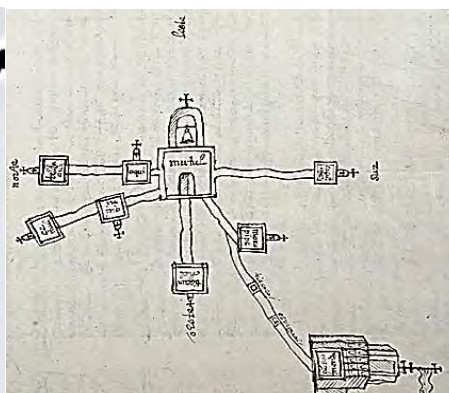


Fig. 14

Un croquis elaborado por un equipo de niños de la ciudad de Mérida (fig. 13) emuló la disposición del correspondiente a la guardianía de Motul (fig. 14), contenido en las *Relaciones* (RHGGY, 2008, I: 257), y presentado a ellos en la primera sesión del taller.

Fuera del ámbito urbano, los niños de las demás localidades señalaron en sus mapas elementos propios de la ruralidad. Hubo mapas en los cuales se ponderaban los caminos en los montes. Si bien tenían como centro la propia localidad, ésta no se encuentra ajena a relacionarse con otras localidades, sean éstas más grandes o pequeñas. En algunos poblados como en Uayma o Sudzal, niños de pequeñas rancherías aledañas acuden a la escuela del lugar por no haber establecimientos escolares de educación primaria en sus lugares de origen. Niños que colaboran en actividades del campo con sus padres o abuelos transitan muchas veces por vías alternas en los montes que les facilitan el camino hacia su destino, sea la milpa, el potrero o, inclusive, otras localidades cercanas.

Algunas *Relaciones*, según la indicación de la *Instrucción y memoria*, señalan ciertos pueblos circunvecinos a la localidad descrita. Si bien no podemos asegurar con certeza que los caminos para llegar a éstos hayan sido los mismos que hoy existen, podemos al menos intuir que había relación entre estas poblaciones mucho antes de la época colonial. Tras el paso del tiempo, el número de habitantes en muchas de estas poblaciones fue cambiando, disminuyendo en el mayor de los casos, de manera que en la actualidad hay localidades que se encuentran abandonadas. La *Relación* de Sudzal incluye en el mismo texto a la de Chalamté, también encomienda de Alonso de Rojas hacia 1581. A la fecha, según dijeron algunos de los niños de esta Sudzal, Chalamté es

tan sólo una propiedad privada sobre el terreno en el que hasta hace poco hubo una hacienda henequenera. En este sitio —contaron muchos de los niños— se encuentra un “laberinto”, sin saber a ciencia cierta si se trata de un basamento prehispánico o, quizá las ruinas de algún edificio perteneciente a la antigua hacienda. Otras de las poblaciones aledañas que figuran en la *Relación* son Xanabá y Pixilá, hoy conocida como Cuauhtémoc (RHGGY, 2008, I: 425).



Figura 15



Figura 16

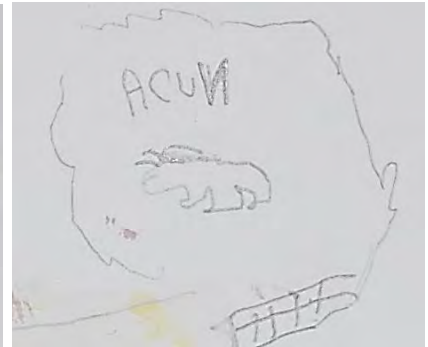


Figura 17



Figura 18



Figura 19

Detalle de localidades presentadas en un croquis de Sudzal. De esta localidad fig. 15) parten caminos que llegan a la hacienda Flor de Mayo, donde hay ganado bovino (fig. 16), Acun (fig. 17), la hacienda Chalanté, donde se dice que hay un laberinto (fig. 18), Santa Catalina y Kalás (fig. 19).

La *Relación de Mama*, en cambio, enuncia que esta localidad tiene “pocos pueblos comarcanos”, señalando que los únicos lugares vecinos a esta población son Maní, hacia el Sur, desde donde llegaban los frailes a adoctrinar a los mayas, y Tekit, visita del convento de Homún (RHGGY, 2008, I: 109). Los niños aseguraron que ese

camino existe y es utilizado hasta la fecha; un par de ellos aseguró incluso haberlo transitado, o señaló que familiares suyos lo recorren con relativa frecuencia para ir a sus milpas o visitar parientes en Maní.

Hocabá fue otra localidad cuyas poblaciones vecinas figuran en la *Relación* del siglo XVI. Melchor Pacheco, encomendero del lugar, da noticia de la cercanía de Çanlahcat —hoy Sahnacat— y Huhí hacia el sur; con rumbo norte, se ubicaba Hoctum y Tameque, es decir, Hochtún y Tahmek; hacia el este, Sahcabá y Xocchel, consignados en el documento como Çacabá y Suchel. Un niño acostumbrado a colaborar con las labores del campo, señaló: “En el monte hay pueblos vecinos, los caminos son muy largos, en San Fernando hay uno para Jomún y en San Pedro hay uno para Tacmek”. Una niña, por su parte, advirtió: “Hay muchos caminos por el monte. En casa de mi abuela comienza un camino que se divide entre dos y que te lleva al fondo y más al fondo es como un campo lleno de flores; pero debes dejar rastros de algo porque si no, te puedes perder y te cuesta mucho trabajo volver y es peor cuando es de noche”, asegurando haber transitado por aquella vía que culminaba en un campo florido.

Frecuentemente las poblaciones aledañas son vistas como inferiores o pobres, a pesar de la constante y muchas veces estrecha relación que se da entre habitantes de localidades vecinas, sea por compañeros de clase, amigos o familiares, y a pesar de las limitaciones del pueblo con el que se compara. Son llamadas “ranchitos” no sin cierto desdén. La vieja sentencia “la bruja siempre vive en el pueblo de al lado”, que denuncia conductas etnocéntricas propias de una localidad se hizo presente, por ejemplo, en Pixoy. La vecina población de Popolá —a la que se llega por un sendero en el monte— es referida por los niños originarios de Pixoy como un “pueblo de wáaychivos”.³⁴

Por otro lado, resulta interesante apuntar que la valoración que hacen los niños de la calidad de los caminos suele sugerir a los niños las condiciones de la localidad en términos simbólicos y económicos. Si bien algunos estiman las vías alternas en el monte que conducen a lugares importantes, sea espacios dedicados a la agricultura, la cacería o incluso a localidades aledañas, otros —generalmente quienes no

³⁴ Se trata de personas que tienen el poder de convertirse en animales. Sobre estos seres se hablará posteriormente.

acostumbran a transitar por el campo— consideran que es mejor contar con caminos pavimentados, pues son signos del “progreso” de las localidades. Incluso, la condición de los caminos y el destino al que conducen inciden en la percepción sobre la pobreza/riqueza que los niños tienen sobre sus propias poblaciones. Se hacen comparaciones entre las condiciones de las vías de comunicación, vinculando marginalidad con los caminos alternos asociados al monte y el trabajo agrícola, y el asfalto de las calles del centro de la localidad, donde suelen concentrarse los comercios y las casas principales, relacionándolas con el progreso. Algunos pequeños de distintas localidades, por ejemplo, refirieron que los caminos petrolizados —tanto en el trazo urbano del pueblo como entre éste y otras localidades, además del alumbrado público— son sinónimo de adelanto económico. Frente a esto, se habla del período colonial como un tiempo imaginado de significativa pobreza: “Antes no existían caminos, sólo brechas, y las calles no contaban con una buena iluminación por la noche. Pero ahora se ha mejorado la escuela, el centro de salud, la iluminación, y los caminos”; “mi pueblo era pobre porque no tenían carreteras, sólo eran caminos; no había luz”.

2.- Paisaje construido y otros espacios públicos

Otras deducciones que los niños sugirieron sobre el devenir de sus comunidades a la luz de las *Relaciones* están vinculadas a las edificaciones que se han desarrollado en sus poblados. Desde los inmuebles que conforman las unidades domésticas hasta las construcciones destinadas al servicio público, culto religioso, comercio o esparcimiento, las condiciones en las que éstas se encuentran, el tamaño y la ubicación son características que los niños sometieron a evaluación y que compararon con las que se describen en la época colonial.

Cada *Relación* de los diez poblados en los que se efectuaron los talleres menciona detalles sobre la vivienda de los mayas de la época. Algunas descripciones señalan el uso de materiales vegetales que a la fecha continúan utilizándose, como las palmas de huano (*Sabal japa*) para la elaboración de los techos; otras señalan la preferencia de los locales por construir sus casas en las zonas más altas de la población; unas cuantas más señalan que algunos indios habían edificado sus

viviendas a la usanza española, aunque era preferencia general seguir las haciendo al estilo tradicional (RHGGY, 2008, I: 202, 415, 480). A excepción de Mérida, los niños del resto de las localidades afirmaron que en sus poblaciones continúan elaborándose casas a la usanza tradicional e, incluso en muchas ocasiones, dijeron vivir en una de ellas o tener una pieza de esta manufactura como parte del conjunto doméstico, generalmente, aquella que funge como cocina. Los niños de Mérida dijeron que en la capital no existen casas de manufactura tradicional.³⁵

De los nueve poblados restantes, la apreciación habida con respecto de la vivienda fue igualmente variada. Resaltan tres tipos de vivienda, según los niños: las casas “tradicionales”, las de mampostería con techo de concreto, lámina o huano, y las piezas que fueron elaboradas a través del FONDEN tras el paso del huracán Isidoro, en 2002.³⁶ Estas piezas forman parte de un conjunto doméstico más amplio:

Mi casa es grande, mide aproximadamente 20 mecatres de largo y 10 de frente. Mi casa es de fondén, tiene una cocina y una casa de descanso de paja para épocas de calor. A un lado están haciendo otra casa por ahora vivo en casa de mi abuela (Ileana, Mama).

Quizá pudiésemos agrupar —de manera general, mas no definitiva— en dos partes a los alumnos según las observaciones que expresaron con respecto de la vivienda: por un lado, podemos señalar a quienes se muestran orgullosos de habitar una pieza de manufactura tradicional, tenerla como parte de la unidad doméstica, generalmente la cocina, o contar con alguna de construcción mixta, sea supliendo el

³⁵ Parecen desconocer que en diversas colonias populares de Mérida continúan elaborándose estas viviendas, como en Chuburná y San José Tecoh, incluso en colonias del norte de la ciudad como Santa María Chuburná, además de en las comisarías pertenecientes al municipio de Mérida.

³⁶ El Fondo de Desastres Naturales fue establecido a finales de 1990 con el propósito de ser “un mecanismo presupuestario para apoyar de manera eficaz y oportuna a la rehabilitación de la infraestructura federal y estatal afectada por desastres naturales.” A inicios de su operación, en 1999, sus recursos se destinaban a la rehabilitación de infraestructura pública federal, estatal o municipal, viviendas de la población de bajos ingresos y algunos elementos ambientales como selvas, ríos, lagunas y áreas naturales protegidas, aunque en tiempos más recientes —según consta en la reseña que aquí se cita— se ha procurado destinar fondos para el establecimiento de programas de prevención a los desastres naturales (FONDEN, 2012: 4-5). En Yucatán, el programa edificó pequeñas habitaciones de mampostería de apenas algunos metros cuadrados a familias menesterosas cuyas viviendas habían sucumbido ante los embates del huracán Isidoro, el 22 de septiembre de 2002. Estas piezas —“o cuartitos del FONDEN”, como algunos les llaman—, pequeñas y calurosas, han pasado a formar parte del paisaje edificado de no pocas localidades yucatecas.

huano por láminas metálicas, de cartón o mezclando vigas de madera con bloques de construcción y mampostería:

Aquí antes las casas eran de palos de *shaan*, y poco a poco fueron mejorando y ahorita son de block. Algunas casas son de palo y unos de block. Mi casa es de block y de palo, y yo estoy orgulloso de tener las dos casas (José, Pixoy).

Las viviendas de antes eran de wano y palos, hasta ahora se siguen haciendo, pero ahora las demás casas son de pared. Mi casa es de pared, igual que mi baño, pero mi cocina es de wano y palos... (Eladio, Uayma).

Por otro lado, se encuentran aquellos niños que evitaron vincularse con este tipo de viviendas, reiterando que las habitaciones de sus domicilios son de mampostería, en ocasiones, alegando en ocasiones la “vulnerabilidad” de las casas manufacturadas tradicionalmente, tal y como lo expresaron algunas niñas:

Mayormente, las casas aquí son de bloc y pocas veces pueden ser casas de huano, con techo de paja y lo demás de palo. A veces, cuando llueve, entran agua en las casas. Y como mi casa es de bloc, no hay por dónde entra el agua... (Karla Estefanía, Pixoy).

Antes era las casas de paja, palos, huano y ahora es de block, piedra, etc. Mayormente las casas se usan de block pero algunos antiguos se quedaron con casas de paja y las casas de paja son pequeñas, son de dos puertas, algunos tienen una. Las de block son bonitas y tienen ladrillos, son fuertes porque si viene un ciclón puede votar las casas de paja (Cintha Guadalupe, Hocabá).

Mención especial merecen las viviendas construidas con peculio de migrantes yucatecos que laboran en los Estados Unidos, cuyas dimensiones contrastan, al momento, con el número de personas que la habitan, considerando el tamaño de ésta como una inversión a futuro:

Mi casa es de block, tiene 8 cuartos. Allí vive mi mamá, mi hermano, mi cuñada y mi hermanita la más chica. Mi papá tiene migrado a Estados

Unidos, se fue desde que [yo] tenía 5 años. No le he visto, pero se comunica con nosotros por medio de teléfono (Pamela, Mama).

Sudzal y Sitalpech se encuentran en la amplia zona yucateca en la que se cultivó el henequén de forma masiva. Tras la debacle económica que trajo consigo la caída de esta fibra, muchas personas emigraron en la década de los ochenta a la llamada “Riviera Maya” para emplearse como albañiles o electricistas en la construcción de los grandes complejos hoteleros (Iglesias, 2011: 77-78; Sierra y Campos, 192-193)³⁷ En la actualidad, numerosos trabajadores de la construcción se transportan a Mérida para ofrecer sus servicios a contratistas e ingenieros en obras de diversa índole.³⁸ Quizá por ello resulta interesante lo expresado por una niña de sudzaleña con respecto de su propia vivienda:

Las viviendas de Sudzal ahora son de bloc, ya sea que estén echos de dos pizos o de tres pizos, sólo 1 o 2 casas son así, mayormente sólo son de un pizo. La cocina de mi casa es de wano. Las casas son construidas por los albañiles, pero a veces a mi papá le sale trabajo de albañil o de electricista junto con mi abuelo y su jefe de ellos, es un ingeniero, para ayudar con la luz de las casas. De Sudzal hay como 6 o 10 albañiles. Él construyó mi cuarto junto con mis dos abuelos, la cocina, los baños y etc. Pero a veces se va en Mérida, Izamal, comisarías o en Cuautémoc (Noely Yazeth, Sudzal).³⁹

En relación al resto del patrimonio edificado, los niños señalaron algunas construcciones según la importancia que les concede el uso que se les destina. Generalmente, las funciones más relevantes son las vinculadas con el ejercicio de la autoridad, la salud y la religión. Los edificios que albergan funciones públicas —en

³⁷ De hecho, en la región de Izamal se mantiene un fuerte contacto con localidades de la costa de Quintana Roo, de manera especial, con Cancún y Cozumel.

³⁸ Sobre la situación de localidades inmersas en la zona donde tuvo auge la explotación del henequén, se puede consultar a Ramírez Carrillo (2002 y 2010).

³⁹ Quizá valdría la pena recordar la descripción que Bonfil realizó de esta localidad en los años sesenta, para advertir cambios y permanencias en la construcción y formato de las viviendas en este lugar: “La mayoría de las casas en el pueblo conservan la disposición y forma mayas tradicionales. [...] La construcción destinada a cocina no tiene repellidos sus muros. Los techos altos, son de huano (palma) o “paja” (zacate) acomodados sobre un armazón de varas que a su vez está sostenido por el muro y por dos troncos que se levantan dentro del cuarto. [...] Hay muchas variantes del tipo descrito, que es el predominante. Algunas casas tienen muros de mampostería, pero respetan la planta tradicional y conservan el techo de palma, aunque tengan el piso de cemento o de mosaico (son las casas de “ripio”). Otras tienen planta rectangular y techo plano, ventanas con marcos de madera y vidrios: son del estilo urbano que paulatinamente va sustituyendo al maya tradicional. En su mayoría las casas del nuevo tipo se concentran en las calles inmediatas a la plaza” (Bonfil, 2006: 111-114).

específico, palacios municipales y comisarías— son señalados como “los más importantes”. Estos lugares, en ocasiones, son vistos no sin cierto utilitarismo; por ejemplo, son los lugares donde se autorizan los “traslados”⁴⁰ que se solicitan en los Ayuntamientos, o los “apoyos” o peticiones pecuniarias que realizan algunos pobladores, sean o no menesterosos. Singular posición ocupan los hospitales o clínicas de salud:

En el pueblo de Uayma hay varios edificios, cada uno tiene su función. El templo para los que son de otra religión; la iglesia sirve para que los católicos tomen catecismos y para la santa misa; el mercado sirve para comprar lo que necesitas; la escuela sirve para aprender a leer y escribir; el palacio sirve para pedir traslados; el hospital sirve para curar a la gente en emergencias causado por accidentes; el cementerio sirve para cuando se muera una persona, llevan a enterrar a los muertitos (María Jesús, Uayma).

Los edificios más importantes que hay en nuestro pueblo son los templos, la iglesia católica, la escuela, el palacio, el hospital y el cementerio. El hospital nos sirve para consultar sobre alguna enfermedad o molestia y para que el doctor nos recete algún medicamento, para que nos remedie nuestra molestia o enfermedad. El templo nos sirve para acudir a nuestra religión. La escuela, para dar mayor aprendizaje, aparte de lo que se le da a los niños y adolescentes que estudian. La iglesia católica sirve para que se reúnan los católicos. El palacio sirve para que el presidente pueda dirigir el pueblo. El sementerio sirve para que las personas bayan a enterrar a algún familiar que ya no está con ellos; hací ellos pueden ir a platicar con ellos o llevarles flores y bisitarlos. Está construyéndose el hospital de bloques y cementos. Un templo se está construyendo igual, pero el techo es de madera y láminas. La iglesia católica es de piedras y cemento, el palacio y el cementerio igual. Es una iglesia moderna, un palacio moderno, una escuela moderna y un cementerio moderno. La iglesia católica del centro es antigua. También hay algunos edificios prehispánicos en mi comunidad: un cerro al Sur y los

⁴⁰ Cada municipio de Yucatán cuenta —o suele contar— con al menos un vehículo de traslado de uso múltiple. Una de sus funciones es la de transportar a pacientes en estado grave hacia otras localidades donde se cuenten con los servicios necesarios de salud. Estos transportes suelen ser llamados “ambulancias”, aunque carecen del equipo adecuado del que cuenta un vehículo de emergencias médicas. Otros usos que se les da a tales transportes es el de llevar a estudiantes —generalmente de bachillerato— a las poblaciones aledañas donde tiene sede la escuela en la que están inscritos y cuyo acceso es complicado por medios convencionales, con el propósito de evitar la deserción escolar, o acercar a bailadores jaraneros a las vaquerías que comunidades cercanas organizan en sus fiestas patronales. Los servicios de este transporte se solicitan en los ayuntamientos.

cerros de Izamal; pero nadie en mi pueblo tiene en su casa o terreno una edificación prehispánica (Perla Jacquelin, Sudzal).

Fueron también señalados los centros de salud como edificios de importancia. Saltan a la vista casi siempre las construcciones religiosas, las más de las veces las coloniales destinadas al culto católico, aunque eventualmente se señalaron algunos espacios de devoción de distintos credos.

3.- Figuras de autoridad

Cinco de las diez *Relaciones* que fueron divulgadas entre los niños ofrecen algún detalle con respecto de las autoridades indígenas que existían antes del dominio hispánico. Señalan cómo los mayas prehispánicos les rendían tributo, les acompañaban a las guerras que se efectuaban entre provincias, siendo apreciados además por sus consejos. Los documentos coloniales describen la sujeción de Mama al señorío de Tutul Xiu, Hocabá al de Naculybit, Sotuta al de Nachi Cocom, y Pixoy al de Nadzul Cupul (RHGGY, 2008, I: 110, 133, 146; II: 51). Interesante resultan las descripciones que los niños efectuaron sobre las personas que ostentan algún cargo de autoridad local. Ciertos comentarios dejan en claro el disgusto del actuar de ediles municipales, además de las dificultades que ocasionan a nivel familiar las campañas electorales, desacertadamente llamadas en el común “la política”.⁴¹ Sobresalen también los padres de familia como cabezas de autoridad en el ámbito doméstico. Algunos de los apuntes más ilustrativos al respecto son los siguientes:

Las personas más importantes son las rezadoras y el comisario, porque son los que hacen festejos. A veces, el comisario tiene un apodo y le dicen *Tuuch* que quiere decir ombligo. Las rezadoras no tienen apodo, pero en este pueblo las rezadoras son muy importantes (Karla Estefanía, Pixoy).

Tenemos un presidente que se llama Amado Hau, y yo creo que es algo injusto porque no a todos les da apoyo (Maribel, Mama).

⁴¹ El tiempo en que se efectuó la divulgación de las *Relaciones* coincidió con el período de proselitismo electoral en Yucatán.

Me gusta que cuando alguien quiere ser presidente, dan juguetes y lo que no me gusta es que roban las campañas y me gustaría que cambiaran su forma de ser de otros porque si no, por eso hay pleitos (Eder, Hocabá).

4.- Sobre salud

A petición del cuestionamiento de la Corona con respecto de si los indios “han vivido más o menos sanos antes que ahora, y la causa que de ello se entendiere” (RHGGY, 2008: 9), algunas *Relaciones* conceden información respecto de la salud de los mayas. En el caso de las que fueron objeto de divulgación, las correspondientes a Sudzal, Mama, Hocabá y Sotuta consignan cuáles eran las dolencias que afectaban a los mayas —generalmente, dolores de pecho, cefaleas, calenturas y otros males provocados por los cambios de temperatura—, apuntando algunos remedios como baños de agua fría, sangrías y el uso de “yerbas y raíces” (RHGGY, 2008, I: 111-112, 134, 147, 429). Sobre estos contenidos, los niños de las localidades referidas discutieron con respecto de las causas de estas enfermedades, así como el modo en que son tratadas. A solicitud de la cuestión sobre las “yerbas o plantas aromáticas con que se curan los indios y las virtudes medicinales o venenosas en ellas” (RHGGY, 2008, I: 10), los niños expusieron que en sus pueblos, tal como en la época colonial, el uso de plantas medicinales es una realidad cotidiana; esta afirmación, de hecho, no se encuentra tan sólo vinculada a las localidades en el que los tópicos de salud o plantas curativas aparecen como parte de su respectiva *Relación*, sino que es asimismo mencionada por niños y niñas de otras poblaciones como Uayma, Pixoy, Chocholá, Dzidzantún y Sotuta, a modo de sucinta descripción de las plantas que hay en el lugar y el aprovechamiento que de ellas se tiene. Según afirmaron, el aprendizaje sobre la utilización de las hierbas ha sido por boca de sus abuelos, madres y padres:

Las plantas sirben para medicina. La ruda cura el mal de ojo; el ajo, el mal viento, lo untas entus pies y no te pica la culebra; el zacate limón cura cuando tienes tos. Hay una raíz que huele como Baporú⁴² y sirve para el mal biento. Hay sincín, poleo, toronja, flor de ruda. Mi papá me enseña (Arturo, Pixoy).

⁴² Se refiere al VapoRub, un ungüento mentolado.

No faltan datos sobre los especialistas en medicina tradicional que ejercen esta actividad en las propias localidades, señalándose incluso singulares detalles sobre el modo que emplean para hacer medicinas o llevar a cabo determinada curación:

Las plantas como la ruda sirve para curar niños que los ven por los borrachos;⁴³ hay personas que saben curar a los niños y son don Margar y doña Juana. Doña Juana los cura haciendo en un “trastecito” la ruda, la cocaína del cigarro⁴⁴ y alcohol para tomar; después la señora se lo pone en su boca, lo embucha y después escupe al niño en todo su cuerpo. Ya que lo escupen, le dan un poco en una botella a la señora que llevó a su hijo para que se lo unten y en pocos días se recupera el niño (Verónica, Uayma).

No sólo llama la atención el uso de plantas medicinales, sino también la utilización de elementos animales con fines curativos:

Pues dice mi abuelita que la ortiga es una planta que te ponen en tu pie cuando te duele e igual dice que un pájaro llamado “kau”, que si tienes bronquitis te ponen la sangre del “kau” en tu garganta (Yaseimi, Mama).

Un niño señaló que los remedios caseros son “medicina de la antigüedad”, aunque aquello que conoce y el reciente aprendizaje que de ellos tuvo por parte de su abuela hacen que jóvenes sepan cómo utilizar las plantas medicinales, conocimiento comúnmente asociado a adultos mayores:

Medicina de la antigüedad para el dolor de estómago.

Materiales: Buscar las hojas de naranja, un vaso con agua

Instrucciones:

- 1.- Remojar las ojas de naranja después de exprimirlas y el jugo que salga lo echarás en el vaso de agua.
- 2.- Tienes que verarlo todo completa mente.
- 3.- Y después acostarse boca abajo con una almuada en el estómago.
- 4.- Estar un buen rato acostado como unos veinte minutos y no quitar la almuada de tu estómago. Me lo encenó mi abuela (Josué Jhonatan, Sudzal).

⁴³ Se refiere al *mal de ojo*. Suele ser causado por un “fuerte e insatisfecho deseo” como el “ver a un bebé y no abrazarlo”. Las personas en estado de ebriedad causan un *mal de ojo* particularmente peligroso, especialmente “a los niños pequeños, quienes por ser más débiles y tener menos defensas que los adultos pueden incluso llegar a morir a causa de este padecimiento” (De Ángel, 2013: 382). Para aproximarse a este fenómeno en el área maya, puede consultarse también a Isunza Bizuet (2012) y Le Guen (2005).

⁴⁴ Quiso decir “tabaco”.

Se enunciaron, asimismo, estrategias actuales para prevenir enfermedades que actualmente asolan Yucatán, y que no existían en la época colonial, como el dengue y demás enfermedades vectoriales:

Cuando es temporada de lluvias, cuando se llenan los plásticos con agua sucia, los derramamos, si no, brotan mosquitos, y cuando hay mosquitos, hay enfermedades por el mosquito del dengue y puede ser contagioso. Cuando hay mosquitos pasa la fumigadora, habrimos la puerta para que entre el olor y se mueran los mosquitos (Juan Jesús, Pixoy).

Por otra parte, las *Relaciones* de Sudzal, Hocabá, Dzidzantún y Mérida apuntan breves datos sobre la peculiar inclinación de los mayas por las bebidas alcohólicas, no sin antes advertir cómo la elaborada por “los antiguos con miel de abeja y la corteza de un árbol” —o sea, la bebida ritual conocida como *balche*— les era saludable y purgativa, a diferencia del vino traído de Castilla, “del cual los más de ellos son amigos” y que “les es más dañoso que provechoso y les quema los hígados y los mata” (RHGGY, 2008, I: 73, 134, 413, 427). Ninguno de los niños acertó a relacionar esta bebida con la que se ofrece en rituales agrícolas como el *ch’a chaak*, aún entre aquellos que se encontraban vinculados al campo e incluso habían acudido a estas ceremonias. Otros niños incluyeron la cerveza como bebida cotidiana de los adultos de sus pueblos, aunados a otros líquidos como los refrescos de sabores:

Antes, la gente de Sudzal tomaban vino, ese vino se creó con miel de abejas y una corteza de árbol y los antiguos les decían que el vino era bueno para emborracharse por ser miel de abeja y una corteza de árbol y el agua igual.⁴⁵ Ahora ya toman cerveza, vino, refresco, chocolate, café con azúcar, agua helada. Lo que comemos son carne de puerco, hamburguesa y otras cosas más (Josué Jhonatan, Sudzal).

Otros alumnos incluso señalaron el alcoholismo como una situación poco “estética” para sus comunidades:

⁴⁵ Se trata del balché, una bebida generalmente usada en contextos rituales.

Lo que no me gusta de mi pueblo es que hay mucha gente pobre, gente que duerme en las calles, gente que se emborracha. Yo le cambiaría que no haya borrachos, gente en la calle durmiendo porque no tengan dinero y que consigan trabajo con dinero que se merecen (María Fernanda, Hocabá).

No faltaron las innumerables versiones de historias en torno a la Xtabay, ser femenino fantástico que castiga a quienes son alcohólicos, narraciones que más adelante traeremos a colación.

5.- Uso de la lengua maya

Si bien muchas de las *Relaciones* dan información sobre la lengua hablada por los habitantes originarios de la entonces Gobernación de Yucatán, tan sólo la de Sudzal y Sotuta —en cuanto a los documentos de los que se hizo divulgación— aportan algún dato sobre ella, a saber, que en la provincia colonial no tenían otra lengua más que la maya, que difería tan sólo en algunos vocablos en los poblados costeros; de Chocholá, por su parte, apunta la existencia de cánticos que se entonaban por los locales cuyo contenido era desconocido “por no saber la lengua” (RHGGY, 2008, I: 324).

En el capítulo 2 presenté una tabla donde figura la cantidad de población mayor a 5 años hablante de lengua indígena en las 10 localidades donde se efectuaron los talleres de divulgación. Quizá sea pertinente recordarla al considerar la información concedida por los niños al referirse al uso de la lengua maya en sus localidades, de manera especial en Uayma, Pixoy, Mama y Hocabá, donde el documento no presenta detalle alguno sobre lengua, además de Sudzal, Chocholá, Sotuta, cuyas *Relaciones* sí contienen datos sobre el tema.

Como podrá verse, los apuntes proporcionados por los niños nos ayudan a vislumbrar algunas ideas tanto sobre el uso de la lengua maya como de las actitudes de los pequeños hacia ella. La configuración de cada actitud puede depender de componentes cognitivos —el conocimiento de los infantes sobre el idioma maya—, afectivos —la carga de emotividad que hacia ella se tenga— y conductuales — el modo de conducción hacia esta lengua según el obrar y el decidir con respecto de ésta— según sea el caso (Sima y Perales, 2015: 125; Baker 1992).

Un caso ejemplar de la localidad de Sudzal refiere el uso de la lengua en la población es el siguiente: un niño señaló que la maya es hablada por los adultos y unos cuantos niños, entre los cuales se encuentra él mismo. Salta a la vista la peculiar escritura de este infante. Aunque es temerario atribuir las fallas que en ella se advierten al tener la lengua maya como lengua materna, algunas de sus particularidades delatan la influencia de la lengua maya en el español de este pequeño escribano. Por poner algunos ejemplos, destacan la confusión entre el sonido de la /g/ con la /c/, la dentalización de /m/ antes de /p/ o /b/, el rehilamiento de la /y/ resultando en un sonido similar a /ll/, o la consigna de la grafía /y/ para representar el sonido de la /ñ/, entre otras singularidades que han sido ya reportadas y estudiadas en estudios lingüísticos de García Fajardo (1984) y Lope Blanch (1980).

Buenos días, compayes, yo les boy a hablar sobre la malla. Acá en mi pueblo de Sudzal se habla la maya. Alunos de mis compayeros (no todos, sólo 3 compayeros) y todas las personas ablan maya. Yo tenco una abuela ce habla la maya, igual mi mamá, y llo sienpre escucho cómo hablan la maya. Llo, Fernando, sico practicando saber la maya porque en mi comunidad sienpre se habla la maya. A mí me da custo escuchar la maya, para que mi mamá ya bea que lla estoy aprendiendo, porque yo sienpre escucho (Fernando, Sudzal).

Además de la redacción alegre y confiada del infante —llama “compayes” a sus lectores— el pequeño mantiene una actitud positiva hacia la lengua maya, la cual ha aprendido por escucha cotidiana en el hogar, que es el espacio donde la pone en práctica.⁴⁶

En Hocabá, una niña señaló que la población mayor habla esta lengua, aunque las nuevas generaciones la han ido perdiendo: “Los niños ya no hablan la maya y nuestros papás sí lo entienden pero no la hablan. Los que más la hablan son nuestros abuelitos y la entienden...” (Sairy Marisa, Hocabá), situación similar a la referida por una compañera suya: “Yo hablo español y mis abuelos maya y yo no les entiendo nada” (Ingrid Noemí, Hocabá). Por su parte, “en Chocholá se utilizan dos tipos de

⁴⁶ En los años sesenta, Bonfil Batalla describió someramente la situación lingüística de Sudzal del siguiente modo: “En el ámbito hogareño, los niños hablan entre sí y con sus padres en maya. Por regla general, aunque los padres dominan el castellano, los hijos no lo aprenden en el seno familiar, sino a través del contacto con niños mayores o en la escuela” (2006: 117).

lenguas, la maya y el español, pero mayormente se usa el idioma español. Se utiliza para hablar y el maya mayormente lo usan los viejitos” (Mishel Loreti, Chocholá). No obstante, algún niño refirió el agrado de saber hablar la lengua originaria precisamente por la capacidad que le concede de conversar con los adultos mayores de su localidad:

Nuestra lengua es la maya. En mi casa lo hablan mucho por mis ermanos y mi abuelo. A mí me gusta hablar la maya porque puedo hablar con los viejitos. Aprendí cuando hablan en mi casa por mis abuelos y mi mamá. De ellos lo aprendí y me gusta (Ernesto Erick, Pixoy).

Si bien tenemos testimonios que dan a entender que el ámbito doméstico es un espacio en el que el uso de la lengua maya se ve favorecido, algunos otros se enfocan en aquellos donde ocurre lo contrario. Penosamente la escuela suele ser un lugar donde esta lengua no es utilizada, incluso cuando un buen número de alumnos, además del profesor, son mayahablantes. En Uayma tenemos un caso: “Yo, Nayeli Guadalupe, a mí me gusta hablar la maya en mi casa con mis familiares, pero aquí en la escuela no me acostumbro” (Nayeli Guadalupe, Uayma).

Por último, llaman la atención algunas expresiones que pudiesen considerarse como actitudes netamente políticas, tal vez resultado de recientes acciones públicas que han tenido por objetivo fomentar la valoración positiva hacia la lengua maya, y que han tenido impacto a nivel estatal y municipal.⁴⁷ “A mí me gusta hablar la lengua maya porque eso demuestra que yo estoy orgullosa de mi pueblo” (Lizeth, Uayma), dijo una pequeña que habla la lengua y que aprendió en el seno familiar. Un niño de Mérida recalcó: “Algunos de nosotros hablamos maya; el maya es el lenguaje de nuestros antepasados” (Iván Andrés, Mérida), afirmación que se antoja extraña pues ni él ni sus compañeros hablan este idioma. Sin embargo, resultó sorprendente el efusivo interés que estos alumnos manifestaron por el aprendizaje de esta lengua, ya fuera remarcando los vocablos en maya contenidos en la *Relación* de Mérida, o

⁴⁷ Estas tuvieron un momento álgido durante la administración gubernamental de Patricio Patrón Laviada (2001-2007), aunque se fueron preparando durante la gestión de Víctor Cervera Pacheco (1995-2001) para ser continuadas por la de Ivonne Ortega Pacheco (2007-2012); estos últimos dos periodos —previo y posterior al de Patrón Laviada, respectivamente— fueron caracterizados por su corte paternalista (Sima *et al.*, 2014: 170).

preguntando a las facilitadoras mayahablantes de los talleres algunas expresiones cotidianas en esta lengua, los niños de la capital se mantuvieron abiertos al aprendizaje de esta lengua, sobre la cual evidenciaron actitudes positivas, aun sin saberla. Sería conveniente el fomento a la lengua maya en distintos espacios, tanto urbanos como rurales, además de las propias escuelas (Sima *et al.*, 2014.: 174). De hecho, incluso cuando algunos centros educativos cuentan con profesor de lengua maya impartiendo esta asignatura —como en la escuela primaria de Sotuta, donde se llevó a cabo la divulgación de los textos coloniales—, otros en zonas donde la lengua maya tiene una fuerte presencia —como en Pixoy o Uayma—, en los que inclusive el profesorado al frente del grupo de 6° es mayahablante, el aula es un espacio castellanizado donde la maya parece estar vetada.

6.- Indumentaria

A nivel peninsular, el hipil es una pieza primordial del atavío de muchas mujeres mayas (Ruiz, 2012: 105). Las *Relaciones* de Pixoy, Sudzal, Sotuta y Sitilpech dan cuenta de la vestimenta que hombres y mujeres tenían a finales del siglo XVI, presentando incluso descripciones de la indumentaria y peinados previos a la colonización española:

Y el traje que comúnmente traían en esta tierra los varones: [...] unas vendas de hilo de algodón tejidas, de un palmo de ancho, que les daban muchas vueltas por el cuerpo, y traían una jaquetilla de manta sin mangas, de muchos colores, y mantas pintadas por capas que daban un nudo al hombro. Y cortaban los cabellos dejándola hecha como una corona, y en la frente dejaban unos cabellos que levantados con una venda de papel parecían crestas, y dejaban crecer los cabellos del cogote y unas veces lo entranzaban y otras los cogían a la cabeza. Traían unos zapatos o calzados de cuero de venado o henequén, hechos como unas sandalias; las mujeres traían unas mantas pintadas de colores que llaman *naguas*, cubiertas desde la cintura abajo, y en los pechos una redecilla que muchas veces servía de toca cogiendo con ella los cabellos. Traían una manta suelta con que cubrían el cuerpo desde los hombros abajo, y andaban y andan descalzas si no era de camino. [...] Y ahora ellos andan con camisas y zaragüelles y una manta blanca por capa, y sus sombreros los más de ellos, y las mujeres con sus *naguas* coloradas y sus *quai piles* [hipiles] galanos que son como una camiseta sin mangas ni cabezón, hasta la rodilla, y

cosidos sus cabellos con hilos de colores o lana hilada de colores que llaman *tochomite* (RHGGY, 2008, I: 146).

El posicionamiento del hipil como traje típico data de principios del siglo XIX. Durante todo el periodo colonial, el antiguo atavío utilizado por las mujeres mayas se fue adaptando, imponiéndose el hipil para serles cubiertos los pechos, de modo que la indumentaria fue una suerte de diferenciador social entre las mujeres europeas, mestizas y mayas durante el período colonial, marcador que fue disuelto en el siglo XIX durante la Guerra de Castas (Ruiz, *op. cit.*: 108).⁴⁸ El hipil, como traje cotidiano, ha de diferenciarse del terno, una adaptación de éste utilizado durante las fiestas tradicionales: mientras el primero suele ser “una pieza de tela de algodón en forma rectangular, a la que se hace una abertura cuadrada a manera de cuello, que se adorna alrededor con una tira de bordados cuya anchura oscila entre los cinco y los 20 cm de ancho”, en el terno “el bordado del jubón va en una solapa que se remata con encaje. El justán del terno también lleva bordado (repitiendo el diseño de la pieza superior) y encaje. En estos casos, la tira bordada suele ser más ancha y de colores más vivos (Ruiz, *op. cit.*: 105-106).

Es preciso mencionar también los procesos de “encatrinamiento” entre las mujeres mayas, es decir, el cese del uso de la vestimenta tradicional —sea ocasional o definitiva— y su sustitución por vestimenta común de tipo “occidental”. Este proceso no es reciente: ya en la década de los sesenta Bonfil la reportó en Sudzal, sugiriendo que la indumentaria —y eventualmente el apellido— juegan el papel de estratificadores sociales, dividiéndose la población entre “ricos y pobres”. La asociación con el ser indígena y la autodefinición como tal que conlleva el uso de la

⁴⁸ Dalia Ruiz Ávila señala lo anterior sin describir la vestimenta de las mujeres europeas. Podríamos en este punto recordar la peculiar prohibición del obispo Juan Gómez de Parada contenida en las *Constituciones Sinodales del Obispado de Yucatán*, lib. V, tít. 10, párr. 3, referente a la costumbre de las mujeres españolas del siglo XVIII de portar el hipil tanto en sus propios hogares como en iglesias y lugares públicos, a la que se considera como causa de incesto y violación: “...porque está muy cerca de estas abominables culpas el uso pernicioso de vestir las mujeres españolas el traje disoluto y lascivo de mestizas, en que estando casi desnudas es preciso el que la provoquen y hagan atropellar la mayor honestidad y justos respetos del parentesco aunque sea sólo dentro de sus casas y delante de sus parientes solos, estatuidos —pena de excomunión *latae sententiae*— que ninguna mujer española se vista el referido traje delante de alguno otro que no sea su marido ni se deje ver de esta suerte vestida de otro alguno, con apercibimiento que de lo contrario pasaremos a ponerlas en la tablilla y no les daremos la absolución si no es haciendo la penitencia de traer un hábito devoto vestido por dos meses. Y la que en iglesia o parte pública se dejase ver en este traje haya de ser desterrada de la provincia” (2008: 206).

vestimenta tradicional, aunados a los altos costos de manufactura del hipil y la pérdida del conocimiento en torno al bordado, pueden ser asimismo factores que determinen el abandono del uso de esta prenda (Bonfil, 2006: 183-186; Ruiz, 2012: 105-106).

Ahora bien, algunos niños señalaron a la vestimenta tradicional como cosa del pasado, restringiendo su uso a adultos mayores. Incluso algunos dibujos hacen diferenciación entre lo “antiguo”, prendas que conforman el traje típico durante las fiestas tradicionales, incluyendo las prendas blancas y el sombrero de jaranero, y la vestimenta que representa lo “moderno”:

Antes se vestían con una falda larga hasta los pies y sus blusas blancas. Los hombres con una camisa de manga larga y blanca también, el pantalón blanco con un sombrero de sosquil. Ahorita algunos viejitos y viejitas siguen poniendo hipiles, su pantalón y camisa blanca, hay algunas personas ponen pantalón, short, falda y vestido (Yésica Mairami, Sudzal).



Figura 21

Dibujo de Yésica Mairami, Sudzal, donde se aprecia la diferenciación entre las prendas que conforman lo “antiguo” y lo “moderno” (fig. 21).



Figura 22

Dibujo de Sonia Bianey, Sudzal. Se trata de una interpretación de lo que la pequeña pudo imaginar sobre la vestimenta “los antiguos”, representada en el personaje de la derecha según se describe en la *Relación* de su localidad, en comparación de lo que concibe como la indumentaria de “los modernos”, que ostenta el personaje de la izquierda (fig. 22).

Si bien los niños piensan que las prendas tradicionales forman parte de un tiempo pretérito, aseguran al mismo tiempo que su uso se actualiza durante los tiempos de celebración las fiestas tradicionales:

La vestimenta antiguamente del pueblo de Mama era de hipil, pero cuando hay vaquería muchas de las mujeres ponen hipil o terno y la mayoría de los hombres ponen guayabera y pantalón blanco para bailar jarana (Dayani).

Finalmente, hay que mencionar que durante los últimos años se ha popularizado la pintura textil como técnica para decorar las solapas de los hipiles e incluso los ternos, generalmente fomentada por los talleres municipales de artes y oficios o por cursillos de manualidades organizados por negocios de mercería. Esto tiene por ventaja, a juicio mío, la accesibilidad a la posesión de una prenda de este tipo, especialmente por parte de mujeres que no tienen el talento de bordar o han tenido problemas en el aprendizaje de este arte. Es difícil saber, sin embargo, si la facilidad de hacerse un hipil o un terno pintado podría acarrear, muy a largo plazo, la extinción de las distintas técnicas de bordado. Es interesante la discusión que he podido escuchar en las vaquerías a las que he asistido en distintas latitudes de

Yucatán,⁴⁹ en las que mujeres y varones —no precisamente mayores, sino también jóvenes— critican los ternos pintados que portan algunas mujeres bailadoras.

7.- Catolicismo y diversidad religiosa

En el cuestionario enviado por la Corona para obtener la descripción de sus territorios, una pregunta solicita datos con respecto de “las adoraciones, ritos y costumbres, buenas o malas, que tenían” (RHGGY, 2008, I: 9). En efecto, algunas de las *Relaciones* describen ritos y ceremonias que los mayas llevaban a cabo antes de la llegada de los españoles. Otras, por su parte, se limitan a describir la administración sacramental y organización de la religión católica en la localidad: el estado de construcción de la iglesia local, si es cabecera de doctrina o visita, cuántos frailes habitan en ella o desde qué localidad llegan a evangelizar, etcétera.

Muchos niños decidieron describir la manera en que se organiza su iglesia, en especial, aquellos adscritos a cultos evangélicos que, a la luz del documento colonial, decidieron redactar sobre este tema como parte de su análisis y actualización del texto. En aquella época la religión católica era la única permitida, pero en la actualidad existe la libertad de culto que ha permitido el florecimiento de la diversidad religiosa.

Sudzal es un pueblo que tiene varias religiones: la Iglesia católica, la Iglesia adventista, la Iglesia presbiteriana. Yo asisto a la Iglesia adventista del 7° día y se organiza por barrios. Sus celebraciones son cultos. Los que dirigen la iglesia están comprometidos a apoyar y son los pastores. En mi caso no se les llama “misioneros” a los que van de casa en casa a hablar de Dios, sino se les llama “colportores”. Llegan al inicio de clases porque venden libros; el dinero que ganan les sirve para pagar su colegiatura en la universidad. Y las diferencias entre la vivencia de la religión ahora y en la época colonial es que en ese tiempo sólo se dirigían a una religión, la católica, porque los españoles no permitían que los mayas tengan otra religión. Antes todos eran idólatras, adoraban a los ídolos de piedra y barro, ofrecían incienso, piedras preciosas. Ahora hay diversidad de religiones. La católica se maneja por medio de misas y el que dirige la iglesia católica es el sacerdote. La Iglesia adventista se maneja por barrios y cultos. Los que dirigen la Iglesia son los pastores que son la mayor autoridad; después de ellos están los primeros ancianos, que así se le llaman, y el primero es mi papá Nehemías Chan Dzib y después Alberto

⁴⁹ Por ejemplo, Kanasín, Dzilam González, Cansahcab, Mama y Chaksinkín, entre otras localidades.

Alexander. En la iglesia presbiteriana se hacen también cultos y también el pastor dirige la iglesia (Daniela Anahí, Sudzal).

Según la descripción de una niña de esta misma localidad, hay un sentimiento afectivo y emotivo hacia la propia iglesia evangélica. A pesar de la eventual participación en ritos católicos, y aun tomando en cuenta el conocimiento de algunos elementos de su conformación y organización, hay una marcada preferencia por el sistema religioso al que se pertenece:

En el pueblo de Sudzal existen tres religiones: la católica, la adventista, la presbiteriana y etcétera. Yo junto con toda mi familia asistimos a la adventista. La Iglesia adventista se divide en varios grupos, por ejemplo: los ancianos, los pastores, colportores, diaconistas, maestras, etcétera. Mis parientes de Cozumel y de Ciudad Juárez y unos que otros de Izamal y Mérida asisten a la iglesia católica. Cuando me voy de paseo en Izamal o Mérida con mis primos me llevan a ver cómo es la Iglesia católica. En las iglesias católicas existen el catecismo, misas, etc., pero más me gusta la iglesia adventista del 7° día (Noely Yazeth, Sudzal).

Al parecer, la libertad de culto es un valor apreciado por los pequeños a la luz de la comparación que hacen con los documentos coloniales, incluso cuando pertenecen a la religión hegemónica católica.

En Mérida hay varias iglesias como las católicas, evangelistas, mormones etc. Yo acudo a la parroquia de San Gabriel. En la iglesia donde acudo se encuentran organizados en centros pastorales y la celebración es la sagrada misa. Los sacerdotes son los dirigentes. Durante la Colonia, la religión católica era la que predominaba, y ahora podemos pertenecer a la religión que queramos. En la época colonial llegaban misioneros a evangelizar a los indígenas (Iván Andrés, Mérida).

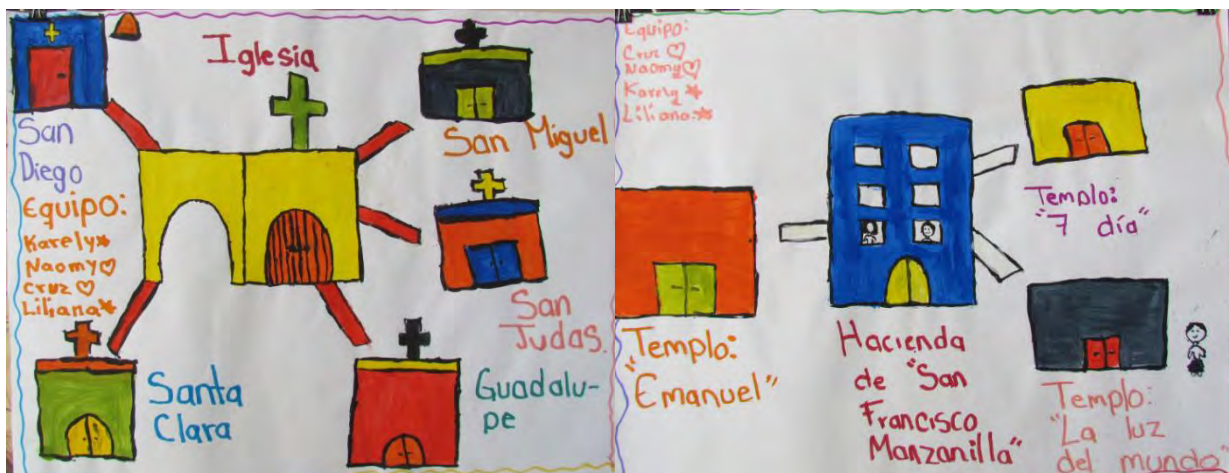


Figura 23

Figura 24

Organización religiosa de Dzidzantún, en centros pastorales, de culto católico (fig. 23) y templos de denominación evangélica (fig. 24). La señalización de edificios de culto evangélico pudiere representar la importancia que estos lugares han adquirido en las localidades donde se encuentran. Dibujos colectivos de Gilda Karely, Naomy, Cruz y Liliana, Dzidzantún.

Pese a lo anterior, no pocos niños que practican la religión católica continúan reproduciendo estereotipos e ideas falsas con respecto de los miembros de las iglesias evangélicas, muchas de ellas basadas en el desconocimiento de los elementos que forman parte de la doctrina del culto, como por ejemplo, que consideran a “Dios” y a “Jehová” como dos divinidades diferentes, aunque a nivel doctrinal las iglesias cristianas y los testigos de Jehová les consideran un mismo dios: “Hay como tres religiones en Chocholá, pero sólo sé de dos: la del templo y los católicos. Unos alaban a Jeová y otros a Dios” (Karen, Chocholá). Otras tienen que ver con la nominalización de los miembros de iglesias evangélicas: algunos niños les llaman “evangelios”, “los del evangelio”, “los apostólicos”, “los hermanos”, etcétera. Algunos señalan que van casa por casa predicando. Hubo quien describió someramente lo que acontece en sus cultos, al parecer, de tipo pentecostal:

Aquí las religiones son un montón. Por ahí de mi casa hay uno que van un montón de gente: empiezan a cantar a Dios, empiezan a bailar, pero también llora mucha gente; dicen que Dios les está mandando una señal. Pero lo más divertido es que conversan con los abuelos antes que se vayan con Dios (Macarena del Carmen, Chocholá).

Otra idea que los niños que participaron en los talleres manifestaron con respecto de quienes son miembros de iglesias evangélicas —y que fueron enunciadas tanto por niños católicos como por niños que se adscriben a estas iglesias— es que quienes forman parte de aquéllas no participan en las ferias del pueblo con motivo de las festividades patronales o, incluso, celebraciones seculares, so riesgo de padecer algún tipo de castigo divino si esta prohibición es desafiada. Así lo expresa una niña de Uayma con respecto de una adolescente que decidió celebrar sus 15 años a pesar del veto que supuestamente tenía de hacerlo; la accidentada festividad fue interpretada como una suerte de punición sobrenatural tanto por la misma joven como por conocidos suyos que no eran miembros de su congregación:

En mi pueblo hay muchas religiones como la católica, el mormón, el presbiteriano, el testigo. En las diferentes religiones a algunas les prohíben hacer muchas cosas. Boy a contar una istoria: una vez, una muchacha iso sus quince años, y es de la iglesia presbiteriana. Y bailó su bals y se le cayó su pastel. Todo se le echó a perder, se le rompió su bestido, se echó a perder su peinado y luego se arrepintió porque estaba prohibido bailar su bals (Reyna, Uayma).⁵⁰

Llama la atención la presencia de cultos en consolidación y que suelen ser objeto de condena o tabú, como lo es la devoción a la santa Muerte: “Un amigo llamado Julio le cree a la santa Muerte, y otro amigo llamado Diego cree también en la santa Muerte que le hace sus novenas a la santa Muerte (Luis Armando, Chocholá).

A pesar de la creciente diversidad religiosa que hay en muchas localidades y a la convivencia más o menos pacífica entre miembros de distintas confesiones, el catolicismo continúa siendo un sistema religioso hegemónico cuya influencia permea en distintas expresiones culturales, por ejemplo, las fiestas patronales de los pueblos.

Conviene recordar cómo los frailes llegados al Nuevo Mundo, durante la primera evangelización, concentraron sus esfuerzos para transformar la cosmovisión indígena a través de la axiología católica que se había construido en Occidente, teniendo como una de sus estrategias la combinación de principios cristianos con ciertos ritos y

⁵⁰ Cervera Fernández (1991) realizó un importante estudio sobre las de iglesias evangélicas en Uayma, desde el siglo XIX hasta finales del siglo pasado, en el que ilustra episodios de persecución y el modo en que su presencia ha impactado en el devenir político del municipio.

ceremonias indígenas, deviniendo en un “peculiar sincretismo religioso” (Maldonado, 2006: 269-270).⁵¹ Al parecer, a nivel peninsular, las expresiones populares de la religiosidad católica suelen presentar características más o menos similares, a resguardo de las respectivas particularidades de cada población y los cambios culturales que se decantan con los años (Quiroz y Escalante, 2006; Bonfil, 1993: 229).⁵²

Generalmente, las celebraciones religiosas populares⁵³ de distintas localidades de Yucatán están vinculadas directamente al santo o santa al que la iglesia católica principal —usualmente la más antigua, y casi siempre de manufactura colonial— está dedicada. En los pueblos donde las *Relaciones* fueron divulgadas, destacan aquellas que tienen un patronazgo femenino: Sotuta, Mama y Sudzal están dedicadas a la Virgen María en su advocación de la Asunción, celebrada el 15 de agosto, mientras que Chocholá lo hace a la Inmaculada Concepción; por otro lado, Pixoy realiza sus fiestas en honor a santa Ana, madre de la Virgen María según la tradición católica, el 26 de

⁵¹ Sin embargo, la acotación no debería darnos a entender que el proceso de conquista fue armónico y respetuoso con la diversidad religiosa local de aquel entonces. Si bien los frailes que pretendían cristianizar a los pueblos originarios de América procuraron utilizar lo propio de aquellas que les pudiera servir en sus propósitos catequéticos, esto no ocurrió sino tras la destrucción de elementos religiosos locales. Sobre el obrar de la Iglesia católica en la evangelización de los mayas en el siglo XVI, puede consultarse a Chuchiak (2005). Con respecto de los abusos padecidos por los indígenas en el ámbito civil, especialmente en el régimen de la encomienda a fines del siglo referido, puede revisarse a Cunill (2016).

⁵² De manera general, las festividades de las regiones en las que se enclavan casi todas las localidades en las que se impartieron los talleres han sido acertadamente etnografiadas: en Uayma y Pixoy, en el Oriente de Yucatán, se han descrito algunas prácticas religiosas como los gremios (Quintal, 1993: 1-49); se han reportado los orígenes de las festividades de Sitalpech, en honor al Cristo Negro (González, 2014: 11-15; 70), mientras que las de Sudzal fueron ampliamente descritas por Bonfil Batalla (2006: 158, 178-179, 187, 190-194), ambas localidades sitas en el centro de Yucatán, en una región de la llamada zona henequenera. Sobre Mama, es notable el ejercicio etnográfico de Maldonado no sólo en relación a la fiesta tradicional del lugar, sino en cuanto al conflicto que esta localidad mantiene con otra población cercana —Pustunich— y que se hace patente justo durante las festividades dedicadas a la santa patrona, la virgen de la Asunción (2013, 2016). Mario H. Ruz ofrece una breve pero concisa descripción de una de las actividades que tienen lugar durante la fiesta dedicada a santa Clara, patrona de Dzidzantún, en especial, de la peregrinación con la imagen desde la cabecera parroquial hasta el cercano puerto que lleva el nombre de la santa italiana (2006: 21-57); cabe mencionar que estos actos religiosos no son mencionados en la escueta descripción monográfica de Santa Clara elaborada por Amaya Balboa (2001: 33-34). Con respecto de la capital, se han elaborado trabajos sobre el devenir histórico de las fiestas populares y religiosas no sólo de la ciudad (Miranda Ojeda, 2007), sino también de sus comisarías (Lugo y Tzuc, 2011). Desconozco si hay registro etnográfico alguno sobre las festividades desarrolladas en el contexto devocional católico en Hocabá, Sotuta y Chocholá.

⁵³ Por tratarse de una conceptualización sencilla y apropiada para este estudio, consideraré la religiosidad popular como una expresión religiosa que pondera las manifestaciones simbólicas “por medio de devociones y ciertas prácticas culturales, como son las oraciones, ritos, gestos simbólicos, fiestas, celebraciones y prácticas piadosas, en un intento de aproximarse a la divinidad”, a diferencia de las expresiones religiosas “cultivadas”, que suelen tener base en complejos sistemas conceptuales y abstractos, como puede ser el canon litúrgico oficial y la reflexión teológica (García Benítez, 1993: 161-162).

julio, y Dzidzantún a santa Clara de Asís, el 11 de agosto. Dos localidades, Uayma y Hocabá, organizan sus festejos en memoria de dos padres fundadores, santo Domingo de Guzmán y san Francisco de Asís, el 4 de agosto y 8 de octubre respectivamente. Tan sólo Sitilpech está dedicada a una efigie de Cristo, negro por cierto, el 14 de septiembre, aunque el templo está dedicado a san Jerónimo. La parroquia del barrio que alberga la escuela de Mérida donde se realizó el trabajo data de mediados del siglo pasado y está dedicada a san Rafael Arcángel, cuya festividad se realiza el 29 de septiembre; aunque también se le hacen celebraciones, éstas no fueron descritas por los niños.

Una de las referencias hechas la que se ven reflejadas las actividades que se realizan en las festividades religiosas es la siguiente:

En Mama las tradiciones se viven de día y de noche. La celebración de los gremios se divide en partes. De la virgen de la Asunción, los gremios son en la mañana y en las tardes la misa y en la noche hay rosario. Después queman torito de candela. El 12 de agosto hay corridas y después, en la noche, los bailes. Los gremios comienzan temprano como por allá de las 8:00 de la mañana y de las tardes como por allá de las 5:30 (Fernanda de la Cruz, Mama).

Una descripción un poco más detallada de las festividades en honor al santo patrón es la que se ofrece a continuación. En ésta se mencionan las corridas de toros, cuyo ingreso a los palcos del improvisado coso —llamado popularmente “tablado”— es gratuito durante algunos días, además de la mención a un acto de devoción particular de una familia pudiente de la localidad, así como la “tardeada”, es decir, un baile vespertino con música viva y venta de cerveza:

En mi pueblo hay costumbres en el mes de agosto, en honor al Santo Domingo de Guzmán y es el patrono de la santa Iglesia católica, los días 26 de junio al 7 de agosto. Se hace una misa para los gremios y cuando termina lo llevan en donde se va recibir. Al siguiente día se hace otra vez la santa misa. Cuando dé las 4:30 de la tarde, empiezan las corridas y cuando termina empiezan a bailar jarana y se hace algunos bailes. El “mero” día de su cumpleaños del patrono Santo Domingo de Guzmán se le lleva una serenata por una familia, quienes son los Coronado. Cada año se lo llevan. Y cuando termina el último gremio se hace una “tardiada”... Cuando va

empezar la feria de Uayma, primero se hace una vaquería; cuando está empezando, empiezan a jalar las campanas y dan 12 campanadas. Vienen unos juegos en la feria, con eso se divierte la gente y al igual hay corridas gratis. El día 4 de agosto empiezan a soltar muchas palomas (María Jesús, Uayma).

Cabe mencionar que es frecuente que en las localidades se efectúen celebraciones populares en honor a otros santos cuyas efigies se encuentren en el templo o en capillas de los barrios aledaños. En Pixoy, por ejemplo, además de las fiestas dedicadas a santa Ana, destacan las que se realizan en honor de la Virgen de Guadalupe, los Reyes Magos y el Divino Niño:

La iglesia de santa Ana se localiza al centro de esta comisaría. En ella se realizan celebraciones de doctrina, misas de fieles difuntos, novenas de la virgen de santa Ana, misas de XV años, bodas, bautismos y primeras comuniones, y se reciben antorchistas y serenatas al honor a la virgen de Guadalupe y Santa Ana. Las vaquerías y las corridas se hacen en los meses de enero, julio, marzo; y en los meses de abril, diciembre y enero se hacen novenas de los santos reyes, y en abril, del divino niño; y en los meses de marzo y abril se hace representación del vía crucis (Jenifer Jaqueline, Pixoy).

Como puede verse destacan dos tipos de actos populares de índole religiosa: la representación del *Vía Crucis* durante el viernes santo y las carreras de “antorchistas”. Éstas consisten en travesías efectuadas por devotos que acuden en grupos hasta llegar al lugar establecido como el final del peregrinaje, que es usualmente el templo que alberga al santo en cuyo honor se hace el recorrido. El viaje se puede prolongar durante días, según la distancia que pretenda transitarse, en función a la promesa realizada por los antorchistas y sus posibilidades económicas. En muchas localidades se realiza en torno al 12 de diciembre, en devoción a la Virgen de Guadalupe, como en el caso que acabamos de referir.

Resulta interesante cómo algunos niños, hablando de celebraciones tradicionales, incluyen no sólo las de índole religiosa —entre las cuales también se encuentran las dedicadas a los fieles difuntos, mejor conocidas como *janal pixán*—, sino también las seculares insertas en el calendario civil:

Para empesar, las fiestas de mi pueblo no se hacen en un mismo mes: se exparcan durante varios meces. El día de las madres se selebra el dies de mayo; el día del niño se les festeja a los niños en el palacio el mero día o 2 o 3 días después. Las fiestas patronales se selebran con corridas y bailes los meces de junio, mayo y diciembre.⁵⁴ Para las bodas primero se hace la misa; luego, la gente invitada se traslada al local o lugar de la selebración; enseguida se da el baile de los novios; después se sirve botanas en las mesas mientras los invitados gosan del baile; luego se sirve la cena y termina. Los viacruzis se hacen en marzo. También la gente de Chocholá tiene costumbres, como poner su altar el 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre [...]. El *pip* se acostumbra hacer bajo la tierra, con piedras ensima. Se hace a los 8 días de *janal pishán* (Maury Jesús, Chocholá).



Figura 25

“La fiesta de mi pueblo” (fig. 25), dibujado por Paulina (Sotuta).

8.- El universo sobrenatural

Será acaso la cuestión relativa a las costumbres de los mayas “en tiempo de su gentilidad” (RHGGY, 2008, I: 9) son la principal ventana al aspecto sobrenatural que circundaba la forma de vida de los antiguos moradores de la Península, principalmente en cuanto a las deidades veneradas o ritos a ellas dedicadas. Si bien no

⁵⁴ A inicios de diciembre se desarrolla la fiesta según la fecha que marca el santoral para la Inmaculada Concepción el día 6; de mayo, por incluir el día de las madres, se dice que es el mes “dedicado a María”; en junio tienen lugar gremios dedicadas a la patrona.

se mencionan eventos de índole sobrenatural —recuérdese que en aquel entonces cualquier suceso de este tipo era obra demoníaca— sí se enuncia un par de hechos considerados asombrosos que tuvieron lugar en la época en que se redactaron las *Relaciones*. Entre las “curiosidades y antiguallas” relatadas por los redactores hispanos de los documentos que nos ocupan, se señalan las referencias de los pobladores a un antiguo cataclismo interpretado como “el Diluvio”, tal y como se apunta en las *Relaciones* de Mérida, Sitalpech y Dzidzantún (RHGGY, 2008, I: 72, 198, 412). Además, en las de Mama y Sitalpech —entre otras—, se enuncia cómo se hallaron huesos de gran tamaño durante las excavaciones de pozos en los conventos de Maní y Tekantó, lo que respaldó la creencia en los antiguos gigantes que habitaron la tierra (RHGGY, 2008, I: 109, 199).

En lo concerniente a la experiencia de los talleres, parece que hay una peculiar fascinación de los niños por temas de índole sobrenatural, especialmente, aquellos que acontecen en sus propias localidades. Algunos alumnos de Mama y Sitalpech, por ejemplo, tomaron como punto de partida la historia de los gigantes enterrados para animarse a narrar historias de este género. Sin embargo, no fue preciso que las *Relaciones* mencionaran contenidos de este carácter para que los alumnos se sintiesen motivados para ponerlas por escrito.

Entre los temas expresados por los niños se encuentran desde aquellos protagonizados por entidades clásicas de la mitología yucateca —la *Xtabay*, los *aluxes*, los *wáayes*⁵⁵— hasta recientes y curiosas historias con algún rasgo de tipo sobrenatural. Los participantes en general, a excepción de los de Mérida, se mostraron entusiastas al hablar sobre estos temas. No se tiene aquí la intención de hacer un análisis exhaustivo sobre las causas de este interés, los contenidos de las narraciones o los elementos que les conceden vigencia. Baste con saber que, si bien unos pocos pretendían mostrarse escépticos ante estas historias después de haberlas narrado, la mayoría de ellos les daba crédito total, especialmente cuando éstas le acontecieron a algún familiar cercano, vecino o conocido. Es importante señalar que para

⁵⁵ *Aluxo'ob* y *wáayo'ob*, según su pluralización en maya. Prefiero, sin embargo, utilizar aquí el plural castellanizado por ser el que utilizaron los niños y que pone de manifiesto la profunda relación entre el maya y el castellano en la variante regional del español hablado en Yucatán.

aproximarse a estas historias —especialmente si tienen lugar en espacios indígenas o rurales— es preciso hacer de lado presunción de raciocinio que tiende a desvalorizarlas; no olvidemos que son completamente reales y lógicas según los parámetros del grupo social que las crea, reproduce y ajusta según el devenir de su forma de vida (Winch, 1991: 92-93).

Los estudiantes señalaron en sus respuestas personajes que son habituales en las narraciones legendarias yucatecas. Muchas de estas leyendas han permanecido en el imaginario, transformándose o resignificándose, conservándose vigentes gracias a su utilidad para regular los comportamientos que perjudican la convivencia en la comunidad, simpatizando con sistemas religiosos e incluso sobreviviendo a cambios de adscripción religiosa que podrían haber condenado al olvido tales creencias (Mendoza, 2002: 131).⁵⁶

El primero de éstos es la *Xtabay*: una mujer de cabello largo que se aparece a hombres en estado de ebriedad, a quienes seduce para luego castigarles con el propósito de que dejen de beber:

La *Xtabay* es una señora fea, pero a los borrachos los encanta con su cara bonita y se los lleva a una cueva (Santiago, Mama).

Su relación con *Ixtab*, deidad femenina maya prehispánica vinculada con la cacería y el suicidio por ahorcamiento (Chávez, 2009: 138-137) por medio de la cuerda parece verse actualizado en el enunciado siguiente:

La *Instabay* [*sic* por *Xtabay*] dicen que siempre te acecha en las matas, te asusta cuando la vez aorcada en una mata, amarrada en una sogá, colompiándose y te empieza a platicar y al siguiente día no recuerdas que la vistes y siempre está desnuda (Maximiliano, Sudzal).

⁵⁶ Ayora Pech señala que en Yucatán “existen 3 clases de leyendas, las de origen prehispánico, las de época colonial y las que se recrean en la actualidad y todas forman parte de la tradición popular” (2005: 28). Sin embargo, me decanto por la idea de que es difícil hallar registros que pudiesen relacionarse directa y contundentemente con figuras de la narrativa oral actual tal y como son conocidos al día de hoy, de manera absoluta, según señala Miranda Martínez con respecto de la *Xtabay* (2002: 31). Es preciso considerar además el intrincado proceso colonial que incorporó el matiz católico europeo a la narrativa local, los textos mayas coloniales que sirvieron de base a la redacción de obras religiosas de propósito evangelizador (Maldonado Cano, 2004).

También se le vincula con el árbol de ceiba, árbol considerado sagrado por los mayas (Preuss, 2004: 70), de modo que, en ocasiones, suele aparecer cerca de alguno de estos árboles.

Se platica que hay una cueva del lado de una ceiba, en donde sale una mujer muy bonita, con el cabello largo; sale a las 12 de la noche para llevarse a un hombre; si éste está borracho, para ella es mucho mejor. También se dice que la cueva está llena de espinos y sangre. Cuando lo haya atraído al señor, la mujer se convierte en una culebra. Al amanecer el hombre se encuentra en la casa que está frente a los rieles del tren, con mucha fiebre y a veces no se cura (Janeth y Abigaíl, Uayma).

Los relatos sobre la *Xtabay* se han visto trastocados por historias de una figura femenina proveniente del centro del país: la Llorona. Hay ocasiones en que las características de la primera —asaltar a hombres ebrios— y la segunda —robar niños o bebés, según se dice en la región— se confunden o fusionan. Esta situación ha sido registrada por Le Guen (2016), quien asegura que el cambio cultural tiene lugar cuando un personaje fantástico pierde la función social que le dio origen. A esto considero que podría sumarse la importante migración de población originaria del centro del país que ha experimentado la Península en los últimos años, cuyos protagonistas han traído consigo creencias y leyendas que acaban por diluirse con aquellas originarias de esta región:⁵⁷

La llorona sólo sale para las lunas llenas para ir a buscar borrachos para que se los lleve en el monte, y cuando ven a ese hombre ya está arañado o embrujado. Puede robar un bebé para que le lleve a la llorona para que lo coma o para que ponga su cabeza del bebé. Al pasar un año, la llorona puede venir a buscar al bebé de otra forma. Te puede venir a buscar la llorona en tu casa para embrujarte o matarte (Alondra, Mama).

Los *aluxes* son seres pequeños que ejercen la guardianía de algún lugar, como una cueva, cenote o terreno especial. Pueden también ser formados por un especialista ritual, quien los elabora por encargo del poseedor de una milpa, potrero,

⁵⁷ Para profundizar en el tema, puede consultarse el interesante estudio de Báez-Jorge sobre las “mujeres fatales” —si cabe el término— del universo sobrenatural de los pueblos originarios de Mesoamérica, entre las que se encuentran justamente la *Xtabay* y la Llorona (1990).

ejido o cualquier otra propiedad, con el propósito de que velen por él a cambio de alguna ofrenda, como alimentos a base de maíz o cigarros. Si alguna persona transita por el espacio custodiado por los *aluxes* recibirá amonestaciones, como pedradas o silbidos, que le indicarán que ese espacio tiene *dueño*, por lo que será preciso ofrendarle algo.

Los *aluxes* son pequeños. Se dedican a cuidar las milpas y a que nadie entre al terreno donde se cultiva elote, jícama, camote y frijol. Si alguien se encuentra con los *aluxes* tienes que irte, o si no te va a dar dolor de estómago y diarrea, porque ellos sólo conosen a los dueños de la milpa que cuidan. Si los dueños de la milpa llegan, le dan a sus *aluxes* jícaras de atole (Glendy Fabiola, Pixoy).

Aquí en Chocholá, la mayoría de las personas creen en seres sobrenaturales. Por ejemplo, un *alux*. La mayoría de los milperos los usan para que cuiden sus milpas a cambio de darles comida. Un 70% de los *alux* son de aire y un 30% son de piedra, pero la mayoría de la jente les tiene miedo. Pero prácticamente no se les debe tener miedo; ellos son niños que buscan jugar; y los *alux* no son malos, lo que pasa con esta jente es que los brujos mandan a ser [hacer] maldad a través de estas criaturas sobrenaturales. Existen muchos mitos sobre la creación de estos seres sobrenaturales. Muchos dicen que son hechos de marro [barro] y luego son hechizados para venderse a los campesinos para —como ya habíamos mencionado— cuidar las milpas (Luis Mario, Chocholá).

Los lugares en el monte no son los únicos sitios donde puede divisarse a estos seres; también se les puede hallar en espacios urbanizados, desde calles en la población hasta parques o escuelas, quizá en el entendido de que estos sitios, antes de ser poblados, fueron espacios bajo su vigilancia (Lizama Canto, 2011: 36).

Les voy a contar sobre una historia de mi escuela que a mí me han contado. Había una clase normal pero iban a retirar temprano por el carnaval. Salieron al recreo y un niño se fue a jugar; timbraron para la salida y el niño se quedó jugando con unos niños. Pero esos niños eran *alushes* y ya se iban los conserjes. Vino la mamá del niño y preguntó si ya retiraron; le dijeron que ya. La mamá pasó a la escuela y lo empezaron a

buscar y nada. Al día siguiente, devolvieron al niño y tenía calentura; se murió de calentura a los días siguientes (Mishel Loreti, Chocholá).⁵⁸

Algunos niños aducen que su conducta hacia los humanos, algunos son “buenos” y otros “malos”. Un niño afirma: “...Existen *aluxes* que son buenos y malos. Los buenos sólo juegan contigo y los malos te llevan y no te regresan (Yahir Alexander, Dzidzantún). De este modo, si estos pequeños seres realizan maldades, como robar a algún niño o causar daño, es porque su naturaleza es maléfica; si por el contrario sólo realizan travesuras inocentes, es porque son buenos y tan sólo desean jugar.

Contaba mi abuela que hace mucho tiempo existían los *aluxes*. Cuando daban las 12 de la noche, empezaban a tirar piedras. Un día los vieron sentados en la alvarada⁵⁹ de una casa abandonada. Decían que cuando pase la gente, los tiraban.⁶⁰ Desían que a los *aluxes* les gustaban los niños: si dejaban a los niños solos, que te los roban y los dejaban abandonados en el monte (Sonia Bianey, Sudzal).

De manera similar a como ocurre con la Llorona o la Xtabay, parece que ha habido un fenómeno en el que los *aluxes* se trastocan en duendes. Esto —señala el referido Le Guen (2016)— podría deberse al paulatino abandono del trabajo agrícola, o porque éste ya no se ejerce con la misma fuerza que antaño.

Algunos *alux* son malos desde su existencia, como los duendes malos y los duendes buenos. Por ejemplo, los dueños de algunos terrenos llevan a algunos seres sobrenaturales como el *alux* y el *duende* (Luis Armando, Chocholá).

Los *aluxes*, que son unos duendecillos que parecen niños, pero andan desnudos. Ellos son muy traviosos y juguetones, pero son malos. Los

⁵⁸ De Ángel (2014) ha reportado que en Nunkiní —una población relativamente cercana a Chocholá— se tienen ideas similares sobre estos seres, las cuales, afirma, son comunes a toda la Península. Por ejemplo, la pequeña fisionomía y la indumentaria, que incluyen la posible desnudez. A esta se le suma la concesión del papel como cuidadores de espacios humanos, el carácter travieso, la necesidad de ofrecerles rituales para obtener su protección, así como su naturaleza numinosa y la potestad de ocasionar enfermedades (De Ángel, 2014: 110-112, 120-122).

⁵⁹ Albarrada, muro de piedras.

⁶⁰ Es decir, les arrojaban piedras.

duendes son pequeños hombrecitos que hacen cualquier tipo de voz y te engañan, y cuando salen a ver, te llevan (Naomi Alejandra, Dzidzantún).

Los *wáayes* son personas que tienen la facultad de transformarse en animales. Posiblemente esta creencia derive de las concepciones prehispánicas sobre los componentes anímicos de las personas que se fueron transformando hasta adoptar la forma que hoy conocemos tras el influjo de conceptos europeos como el de *hechicería*. Quizá por eso, a la fecha muchos consideran que el poder de transformarse en animal es concedido por el Diablo, y que quien tiene el interés por convertirse en animal es para cometer fechorías, como espiar a jovencitas desnudas, lamerles los pechos mientras duermen o ultrajarlas (Kingler & Letcher, 2012: 139-148). Su nombre deviene según la especie en la que se transforma: si en caballo, será *wáay ts'íimin*, si en macho cabrío, *wáay chivo*; si en perro, *wáay peek'*; si en gato, *wáay miis*; si en toro, *wáay wakax*; si en cerdo o lechón, *wáay k'éeken* o *wáay lech'*, según el caso. Estos seres forman parte de la vida cotidiana de los pueblos:

También dicen hay un señor que vende en el mercado que se convierte en cochino y se sube a los techos arrastrando su cadena y haciendo ruidos muy extraños como de un señor o una persona adulta. Un día mi tío se peleó con un señor que se convertía en mono. Le dijo a mi tío que lo iba a asustar. En la noche fue y mi tío le disparó, y al día siguiente supo que el señor no podía caminar (Justo Pastor, Chocholá).

Las fechorías de estos personajes no se limitan al ámbito sexual. En ocasiones, aprovechan su poder para arremeter contra plantaciones de vecinos o animales de traspatio, alimentándose de ellos:

...Son brujos que se convierten ya sea en huay pec, huay mis, etcétera. Todo esto viene de un solo lugar: el libro negro de la magia que sólo los que la practican tienen bajo su poder. Hace como 50 años, su abuelo de mi abuela tenía un amigo, pero le comían sus gallinas por el huay pec. Así que una noche lo espía, le dispara con una bala especial. Así que se fue y lo siguieron. Dio siete vueltas y se volvió humano, y a los dos días el brujo murió y nunca más le comieron las gallinas. Todos los brujos convertidos tienen el mismo propósito de asustar a la gente (Decis Leandro, Dzidzantún).

Esta capacidad no está reservada exclusivamente a los hombres, pues también hay mujeres que pueden adquirir dicho poder:

Esta es la historia del *way k'ek'en*. Antes había un señor que tenía su milpa, iba a sembrar elote cuando iba. Su milpa y los elotes estaban grandes. Una señora vio que los elotes del señor estaban grandes, y dijo la señora que iba a sembrar elote, lo empezó a sembrar. Pasaron días y meses, los elotes no estaban creciendo, la señora se molestó de que no crecían los elotes que había sembrado y lo arrancó todo. A la noche, la señora se convirtió en un cochino y se fue a la milpa del señor para destruir sus elotes. Llegó y empezó a arrancarlos. Amaneció y el señor se fue a su milpa. Cuando llegó, vio sus elotes que estaban arrancados y dijo:

—¿Qué animal viene a destruir mis elotes?

Anocheó. El señor mandó a su hijo a la milpa para vigilar los elotes. El muchacho se subió en un árbol. Cuando llegó el cochino, empezó a arrancar los elotes. El muchacho disparó, el cochino se fue corriendo y el muchacho lo persiguió y vio que el cochino se metió en una casa. Amaneció y el muchacho le dijo a su papá que disparó al cochino que iba a echar a perder los elotes, y su papá le preguntó que en dónde se fue el cochino. El muchacho le dijo a su papá. El señor fue a la casa donde entró el cochino. Vio el señor que estaban velando a la señora. El señor preguntó qué es lo que pasó y le dijeron que se clavó un palo en su espalda (Ernesto Javier, Pixoy).



Figura 26

“El *huay pec* se comía las gallinas de un señor” (fig. 26). Dibujo de Decis Leandro (Dzidzantún).

Finalmente, es interesante remarcar que entre los niños estas historias están muy presentes. A este universo sobrenatural autóctono y “tradicional” se han venido a agregar otros personajes, tales como seres de ultratumba que no descansan en paz. Un par de ejemplos de lo dicho serían los que siguen:

En mi pueblo hay muchas historias de seres de otro mundo, los dos más conocidos son “el ahorcado” y “el payaso”. El payaso era en realidad un viejito enfermo que dormía en un cementerio porque no tenía casa y su único traje era el de un payaso antiguo que murió. El del ahorcado es un joven que mató a su mamá estando borracho. Cuando quedó bien, vio lo que había hecho y decidió ahorcarse en un árbol de ramón del cementerio (Raúl, Hocabá).

Cuentan igual que por el cementerio hay una mata llamada *yaxché*. A las 12:00 o 01:00 de la noche salen cosas como los aires malos. Es como un fantasma; dicen que es un señor que murió. Se ahorco en la mata porque su familia no lo quería por ser borracho (Ileana Jazmín, Mama).

9.- Breve recapitulación: Aspectos sociales de ayer y hoy

La localidad de origen —o el barrio en el que se vive, como en el caso de Mérida— es de una importancia tal que los niños consideran este *locus* como el centro del mundo por ellos conocido y concebido. Eso nos refleja las representaciones visuales del entorno habitado elaboradas por los participantes. Además se muestra que la propia localidad no está desvinculada de otras poblaciones, las cuales generalmente son percibidas como “inferiores” en comparación con la propia población. Algunas *Relaciones* contienen los nombres de localidades aledañas a los asentamientos descrito en el siglo XVI. Ello les permitió señalar aquellas con las cuales existe algún tipo de vínculo, o remitir a aquellas que se encuentran deshabitadas. Sería interesante, en otra ocasión, profundizar en el por qué algunos asentamientos quedaron despoblados, las causas del abandono de pueblos comarcanos a las localidades reseñadas.

Resultan interesantes también las características que se atribuyen a distintos géneros de vivienda y las actitudes de los participantes frente a ellas: ante aquellas que continúan manufacturándose de manera “tradicional”, los niños se muestran orgullosos o avergonzados, dependiendo de si consideran como “progreso” habitar una vivienda de mampostería. A las habitaciones de material perecedero que describen las *Relaciones*, se agrega hoy otro tipo de hechura y forma, como aquellas edificadas a través del FONDEN. Además de considerar la vivienda, se concede importancia a grandes edificios, como las iglesias de todas las confesiones, escuelas,

clínicas o edificios administrativos municipales o comisariados, los cuales son asimismo llamados “palacios”.

A propósito de estas edificaciones, singular mención merecen las figuras de autoridad, tanto los caciques que antaño gobernaban pueblos y comarcas, como los actuales presidentes municipales y comisarios. La posición de los pequeños frente a la política puede ser de desagrado, por ejemplo, cuando se acusan a los agentes de las campañas electorales de robar los votos, o de beneplácito, cuando se les celebra por brindar dádivas.

Por otro lado, frente a los métodos de curación de los mayas de la época colonial reseñados en los documentos que nos ocupan, muchos niños señalaron poseer algún conocimiento relacionado con la herbolaria. No ocultaron la continuidad del gusto de los mayas por las bebidas embriagantes.

Frente al tópico de la lengua, resulta interesante atender a las diversas actitudes que tienen los niños frente al maya hablado en sus poblaciones. Además, se señalan espacios en los que el uso de este idioma se ve desfavorecido, frecuentemente en la escuela, o alentado, como en algunos hogares. En este sentido, es muy importante tomar en cuenta los posicionamientos políticos que son inculcados a los niños, que la señalan como “la lengua de los antepasados”. Algo similar sucede con la indumentaria: aunque se dice que vestir hipil o terno es cosa de “gente grande” o “cosa del pasado”, su uso se torna imprescindible durante las festividades de los pueblos. Además, los accesorios y tatuajes han pasado a formar parte del adorno corporal.

Las confesiones evangélicas han venido a ganar terreno al catolicismo. Algunos niños vieron con buenos ojos la diversidad religiosa frente al monopolio católico del periodo colonial. Además de los prolijos detalles del modo de organización católica y las celebraciones patronales, abundó la información sobre el modo de llevar el culto evangélico. Por otro lado, los alumnos se permitieron reflexionar sobre el proceso de instauración del catolicismo frente al modo de vivir la religión prehispánica. Ello ayudó a aproximarse a la comprensión del modo en que la religiosidad se construye, cambia y adapta a lo largo del tiempo, desechando elementos que dejan de ser

funcionales e incorporando aquellos que renuevan o cambian la vivencia religiosa, como la santa Muerte.

Además del ambiente y la sociedad, el mundo sobrenatural ocupa un lugar importante en la vida cotidiana de los niños. Seres de leyendas yucatecas coexisten a la par de ciertas ánimas que no descansan en paz. A éstas se han incorporado otras entidades de latitudes lejanas, como la Llorona, quizá llegadas con el arribo de habitantes de otras tierras, o tal vez ante la influencia que por los medios de comunicación se pueda tener libre acceso. Sea como sea, estas nuevas creencias han enriquecido el imaginario popular.

Como he tratado de mostrar, el acercamiento a las fuentes coloniales peninsulares permitió a los niños conocer el trasfondo histórico de algunas, actividades y creencias con las que conviven de manera cotidiana en sus comunidades; al tiempo que su comparación con el presente les permitió constatar cambios, permanencias y actitudes diversas frente a éstas. Los datos por ellos aportados conforman un singular compendio etnográfico que evidencia la diversidad cultural en el Estado y la apropiación de ésta por parte de los infantes dentro y fuera del salón de clases.

Reflexiones finales

He presentado a lo largo de este trabajo cómo se planteó y ejecutó el proyecto de divulgación de fuentes coloniales; describí el modo en que los alumnos se apropiaron de los documentos, así como la manera en que escribieron —emulando la *Instrucción y memoria* del siglo XVI— nuevas relaciones de sus localidades. No queda tampoco duda de rico material etnográfico que representan las descripciones que elaboraron.

Queda también patente que los niños son capaces de aproximarse a fuentes documentales. Es consabido que el análisis de fuentes documentales históricas es un ejercicio indispensable en distintas disciplinas, como la historia o la antropología. Tenerlas cerca es asimismo importante si lo que se desea es la reconstrucción o reflexión sobre la propia historia, seamos o no especialistas. El acceso a tales fuentes, sin embargo, se torna difícil si no nos encontramos familiarizados con ellas, y aún más si ignoramos su existencia. Es consabido que si bien el manejo de archivos documentales es una tarea cercana a los académicos, en ocasiones la divulgación que se hace de éstos entre el público no especializado, su impacto en la conciencia histórica de la gente es menor. Justamente el proyecto en cuestión tuvo por objetivo el acercamiento de fuentes documentales coloniales al público infantil.

Valdrá la pena hacer una reflexión el libro de texto gratuito que impulsó la ejecución del proyecto que aquí se expuso, y los resultados de éste, a la luz de los atisbos sobre el concepto de interculturalidad que se presentaron al inicio de este

trabajo. *Yucatán. La entidad donde vivo*, presenta información oficializada y, por ende, cuestionable. Como señala el análisis que sobre esta obra realizó CECIDHY (2015), el texto enlista bibliografía que da sustento al contenido; sin embargo, ésta pasa de largo para el alumnado usuario de la publicación. Por otra parte, si bien en ocasiones se sugiere en el libro sugieren material complementario para determinado tema éste no suele ser el más adecuado para el propósito. A esto se suma que es común que el profesorado justifique no ahondar en un tópico en particular, arguyendo que resulta aparatoso para un estudiante recurrir a fuentes directas o buscar más información, especialmente si se trata de asignaturas como historia o geografía, poco privilegiadas en el aula, si consideramos los planes de estudios oficiales de educación primaria que más bien ponderan el español y las matemáticas. Por ende, el libro de texto mantiene una relación de subalternidad entre la obra misma, los docentes que imparten la enseñanza de sus contenidos y el alumnado. En el proyecto de divulgación de fuentes coloniales, en cambio, procuró mantener la horizontalidad entre los facilitadores, el material documental histórico y las voces del alumnado tanto orales como escritas, concediendo el mismo valor tanto a las *Relaciones* como a las aportaciones de los niños.

En este sentido, si asumimos que la educación intercultural es un instrumento para fortalecer o promover las identidades regionales “yucatecas” o “mayas”—como anteriormente señalé que lo hacen autoridades educativas a nivel nacional y estatal—continuaríamos con posicionamientos que favorecen la subalternidad y que imposibilitan contemplar diversas manifestaciones culturales desligadas de la etnicidad, redundando en aquellos “rasgos” identitarios que sólo convienen a estereotipos. No debe hacerse de lado la función que ha desempeñado la Escuela como promotora de la ampliación de los sentidos de pertenencia a escala estatal y nacional, de donde surgen quizá muchos de los errores metodológicos al momento de impartir ciencias sociales: una Historia de héroes y batallas, de fechas, de buenos y malos, de mitos que buscan crear *comunidades imaginadas* (Anderson, 1993). Habríamos por lo tanto de discernir cuáles son los trasfondos ideológicos que guardan los libros que se imparten a los niños, porque así como pueden promover un universalismo lejano a la realidad inmediata, también pueden fomentar localismos radicales que terminan en

etnocentrismos. Esto, ante las conceptualizaciones de Walsh, puede ser tildado de ser *interculturalidad funcionalista*, pues mantiene la “estabilidad social”, dejando de lado las causas de asimetría y exclusión (2010: 76-78).

Por su parte, el proyecto de divulgación de fuentes coloniales se ejecutó, como se señala con anterioridad, manteniendo una perspectiva intercultural y promoviendo el aprecio por la interculturalidad. Si a los conceptos de Walsh nos sujetamos, he de decir que la perspectiva que imperó en los talleres es la de *interculturalidad relacional*: procuramos que los niños mismos hagan evidente la diversidad de “personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones” en espacios tan íntimos —y pequeños— como sus propias localidades, y que las valoraran. En cuanto se pudo, se procuró que los talleres se alinearan en la perspectiva de la *interculturalidad crítica*, pasando de la evidencia y apreciación de la diversidad para reflexionar sobre las estructuras heredadas del régimen colonial que han dificultado o continúan haciendo difícil la convivencia de la diversidad (Walsh, 2010: 79).

Esta iniciativa tuvo alcances más bien modestos. Es cierto que —como se verá en el manual de procedimientos que se anexa— procuramos recordar algunos elementos propios del régimen colonial que el alumnado ya conocía —se supone—, pues debieron de haber sido vistos en algún momento de su educación escolar, como el sistema de encomiendas o la dependencia de España. Ello lo hicimos sin enunciar posicionamientos políticos propios sobre el régimen colonial que pudiesen influir en el parecer de los niños, pues como también señalé con antelación, procuramos que los niños emitieran sus propios juicios sobre la colonia y el modo en que ésta ha influido en la forma de vida de sus pueblos, con la intención de evitar el “activismo político” en que puede decantarse la metodología IAP en la que se ejecutaron los talleres (Balcázar, 2003: 69-70).

Los alcances de la iniciativa en cuestión, como he dicho, fueron modestos en el sentido de que se procuró que el ejercicio de divulgación de fuentes coloniales, como apunté capítulos atrás, favoreciera “el enfoque intercultural desde el equilibrio epistémico al recuperar y reivindicar conocimientos contextuales, o sea: saberes locales, a fin de facilitar el cambio social a través del análisis histórico de sus propias localidades a partir de un documento colonial” (Fornet, 2009a: 18; Walsh, 2010: 76-

78). Pero se trató tan sólo de eso, de *favorecer el cambio social*, no su consecución inmediata. Muchas de las reflexiones de los niños sobre las condiciones actuales devenidas de la colonia se basaron en la imagen dualista de este periodo histórico que prevalece en el aula: dominadores/dominados, esclavistas/esclavos, ricos/pobres, españoles-poderosos/mayas-doblegados. A lo largo de los talleres se hizo más que evidente que antes de alcanzar la *interculturalidad crítica* o incluso promoverla, es necesario el reconocimiento de la diversidad que existe *de facto*. Se hizo también claro que el simple hecho de reflexionar sobre la vida cotidiana de Yucatán durante la colonia —en el caso que nos ocupa, a través de la divulgación de textos coloniales— significó mirar la capacidad de agencia de los mayas durante el régimen colonial, un pequeño aliciente para fomentar futuras discusiones en el aula. Se trata de dejar de ver a los mayas como dominados incapaces de autodeterminarse en regímenes de colonialidad.

La recepción de los documentos coloniales por parte de los niños a través del ejercicio de divulgación fue —a juicio de quienes lo pensamos y ejecutamos—, desde el primer momento, bien recibida por el simple hecho de ser una actividad disruptiva con la rutina escolar. Con el propósito de la “reivindicación de muchos de los conocimientos contextuales” a los que refiere el citado Fornet-Betancourt (2009a: 18), procuramos dar la voz a las aportaciones de todos los alumnos, sin ponderar los “mejores textos” o las voces de “alumnos adelantados” —alumnos de mejor promedio— como algunos profesores procuraron que hiciéramos. Frente a estos intentos de verticalización del conocimiento en el aula, realizamos un ejercicio de valoración de los saberes que pueden aportar cada uno de los participantes. De hecho, quienes lideraban los equipos de trabajo usualmente fueron niños “no aventajados” en lo que respecta a calificaciones, pero que poseían un amplio conocimiento del entorno natural y social. Esa facilidad la concedió el haber ejecutado los talleres con el método IAP: los alumnos no fueron meros receptores de datos, sino que se les reconoció la capacidad de agencia en la conformación social del conocimiento; eso es, según entiendo yo, un intento de promover la *interculturalidad crítica*, y un ejemplo de cómo el acercamiento a la historia local puede favorecerla.

Por otro lado, si bien es cierto que las diez escuelas primarias en las que trabajamos no agotan la educación primaria en Yucatán, haber estado en ellas y notar las particularidades que las distinguen, permitió entrever de modo somero el estado que guarda la educación primaria en Yucatán: hubo niños en 6º a punto de egresar que no sabían leer ni escribir; es notable la reproducción del conocimiento hegemónico que se da en los salones de clase por una jerarquización de posesión de conocimientos, como las calificaciones y la ponderación de los profesores de los alumnos “aplicados”. Del mismo modo, advertimos lo equívoca que es la idea de que la educación que se imparte en la ciudad es mejor que la de los pueblos, o la suposición de que en la ruralidad los niños son ajenos al uso de sistemas como el internet.

Los textos de los niños permiten darnos cuenta de cómo los conocimientos se entretajan en la cotidianidad: lo religioso tiene que ver con las fiestas, las fiestas con las tradiciones, y éstas con las maneras pertenecer a una población. Al mismo tiempo, la naturaleza no está desvinculada de lo mágico, que mantiene una estrecha cercanía con lo religioso.

De manera general, los niños mantuvieron una buena disposición que facilitó la divulgación. Las representaciones visuales del entorno natural y social fueron ejercicios que ayudan a comprender estos campos como espacios vivos, donde la sociedad y el conocimiento se construyen en relación con los procesos históricos de tales espacios (Cituk *apud* Amor, 2016: 89). Los productos finales no tenían por intención servir de instrumento para la defensa del territorio, como suelen ser los ejercicios de mapeo comunitario, aunque sí nos permiten contemplar el modo en que se plasman elementos que pertenecen a la memoria colectiva (Amor, 2016: 60).

A propósito de la memoria —aquello construido a través de relaciones sociales, que es al mismo tiempo conservador y flexible (Alonso, 2015: 80) y que configura la identidad individual y colectiva— tiene diversos recursos de construcción y transmisión, como la oralidad. En este proceso hemos tratado de intervenir acercando a los pequeños a documentos coloniales que hablan de sus pueblos —textos casi desconocidos en los ambientes escolares y magisteriales—, que ayudaron a reflexionar a los niños sobre su propia historia. Las *Relaciones*, en su calidad de *corpus* documental, fueron útiles en la tarea ejecutada dado “su carácter de testigo del pasado

y a la idea de que el mejor conocimiento de éste, así como su conservación, podría permitir construir el futuro” (Thouvard, 2016: 108).

Espero que los datos ofrecidos por los niños expuestos en los capítulos anteriores sirvan para apuntalar esta cuestión. Ante la ya señalada acusación hacia la asignatura de Historia como poco vinculada con la cotidianidad al obviarla ante los hechos “heroicos” o bélicos (Zaraida, 2011: 13) que motivó el planteamiento y ejecución del proyecto de divulgación que nos ocupa, la prolijidad de los datos relacionados por los alumnos frente a los documentos coloniales pueden darnos una idea de los alcances del proyecto. Poner al alcance de alumnos de educación primaria documentos coloniales que versan sobre sus propias localidades, redactados siglos atrás, les permitió reflexionar desde sus propias visiones del pasado y el presente, expresando incluso aquellos conocimientos heredados de generaciones ascendentes, como en el rubro de la medicina, por ejemplo.

La aceptación de los talleres por parte de los niños, así como su favorable recepción de las fuentes, sus reflexiones y redacciones entusiastas fueron motivadas ante la sorpresa de los contenidos de los documentos, permitiéndoles reconocer lo propio, revalorándolo. Ante la invitación a indagar sobre el devenir de sus localidades y sus entornos naturales y sociales, los niños partieron en un primer momento de conjeturas de tipo desarrollista, expresando que “ahora estamos mejor que antes”, “hay mejor tecnología”, “hay libertad religiosa”, “no hay esclavitud”, “hay mejores carreteras y servicios”, “antes la gente era pobre, ahora hay mejores casas”. Por otra parte, hay que decir que si bien el proyecto de divulgación tuvo como una de sus muchas intenciones la reivindicación de la historia local, de ninguna manera se pretendió ponderar ésta por encima de cualquier otra visión histórica, ni tampoco nos propusimos diluirla ante perspectivas más amplias del conocimiento. Tan sólo pretendimos colaborar complementando la observación del pasado de cada localidad, facilitando otras herramientas —como las *Relaciones*—, visibilizando la diversidad de lo general a lo local y viceversa (Torras y Alfaro, 2003: 30-33).

Quedan también evidentes los casos en que los niños tomaron posicionamientos con respecto de situaciones de subalternidad heredadas del régimen colonial, y del modo en que se trata de deconstruirlas. Resalta el caso de la

diversidad religiosa: si bien el catolicismo continúa siendo un sistema religioso hegemónico, iglesias de confesiones evangélicas se han abierto paso y se han forjado una importante reputación en las poblaciones. Recordemos expresiones como “las diferencias entre la vivencia de la religión ahora y en la época colonial es que en ese tiempo sólo se dirigían a una religión, la católica, porque los españoles no permitían que los mayas tengan otra religión” (Daniela Anahí, Sudzal); o “pero más me gusta la iglesia adventista del 7° día” (Noely Yazeth, Sudzal). Quedan con patente la capacidad de decisión sobre la pertenencia a la iglesia de la preferencia por encima del sistema religioso hegemónico. Se señala también el descontento hacia campañas políticas o figuras de autoridad como los policías. Las causas quedan evidentes en el modo de ocupar un cargo público (“roban las campañas”, como dice Eder, de Hocabá) o las arbitrariedades cometidas por la policía. Un sujeto interesante es el alcohólico. Su situación le hace vulnerable de ser víctima de seres sobrenaturales como la *Xtabay*, o ser desterrado por la familia hasta el suicidio, como se cuenta de un personaje en Mama. Poco ahondaron los niños sobre las causas de la aparente exclusión de los sujetos alcohólicos.

Por otra parte, fuera de exaltar al personaje “pintoresco” o el héroe inmortal, los niños reconocieron la importancia de quienes asumen cargos comunitarios, como las rezadoras, o de quienes han devengado la autoridad moral o civil, como los presidentes, comisarios o los mismos abuelos. No es preciso alejarse para advertir el aprecio de los niños por lo cotidiano de ayer y hoy, advirtiendo de paso cómo elementos ajenos traídos de Europa —animales, costumbres y creencias— pasaron a impactar aquellos propios de los mayas de la Península de Yucatán, deconstruyendo los esencialismos que en la actualidad se pretenden atribuir a la “identidad yucateca”, especialmente por parte de instituciones gubernamentales o incluso educativas.

A lo largo del ejercicio de divulgación, el acercamiento a elementos básicos para la comprensión del periodo Colonial permitió aducir de una manera distinta cómo —por señalar un par de ejemplos— los cítricos pasaron a formar parte de los frutos que se cultivan en esta tierra, además del maíz; se caza como antaño, pero las escopetas han venido a suplir las antiguas cerbatanas; se rinde culto a figuras sacras, aunque las imágenes de Jesús, María y otros santos han sustituido a dioses

prehispánicos, en cuyas festividades y ceremonias se festeja y bebe, aunque la cerveza ha reemplazado el vino de España, y lo hace cada vez más con el *balché*. De esta manera, pretendimos que los niños hicieran evidente las concordancias y divergencias de las formas de vida durante la época colonial y el presente en sus localidades. A lo largo del proyecto también fue evidenciada por parte de los niños la diversidad que existe en una misma localidad, donde conviven personas que pertenecen a distintos cultos, que realizan diferentes actividades y ponen en práctica los más variados saberes.

Pese a los intentos por fomentar el uso de la lengua maya en el aula — especialmente por parte de las facilitadoras mayahablantes que colaboraron en el proyecto—, ésta parece hallarse excluida de dichos espacios. El alumnado en general evita usarla; cabe señalar que son muchas veces los profesores quienes propician esta situación, a pesar de ser ellos mismos mayahablantes. Aunque intentamos que, quienes supieran, redactaran sus textos en maya, sólo un par de niños lo hizo. Una de las desmotivaciones para hacerlo era que, decían, la maya es una lengua difícil de hablar, pero aún más complicada de escribir. No está de más sumarse a la advertencia de Cituk *et al.* (2016) sobre la necesidad de poner en marcha estructuras pedagógicas que favorezcan la escritura de la lengua maya, dando la importancia a los saberes que los niños tienen sobre sus localidades y su entorno. No obstante, a pesar de esta situación, hay que decir que los textos redactados por los pequeños, como resultados del taller, son una excelente muestra del español hablado en Yucatán y de la mutua influencia que se da en éste.

Al concluir las sesiones de divulgación de fuentes coloniales, los niños pudieron considerarlas como eje de acción del presente personal y comunitario. En miras a que la cercanía con estos documentos perdurase, solicitamos al Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM la donación de volúmenes de las *Relaciones* para que enriquecieran las bibliotecas escolares de los planteles donde se llevaron a cabo las actividades. “Podemos ayudar a muchos para que vean este libro”, exclamó uno de los niños de Hocabá, señalando que su contenido es valioso y debe ser difundido. En Sotuta, reflexionando sobre el descuido en que se encuentra el cenote que da origen a la localidad, unas de las estudiantes apuntó: “está sucio porque

ni la gente ni las autoridades han leído nunca este documento, y no saben lo importante que es para Sotuta”. Niños de todas las localidades tuvieron expresiones similares.

Es destacable el empeño con que los participantes de estos talleres trataron de responder a un cuestionario compuesto hace más de 400 años. Con sus textos dieron a conocer lo que para ellos es valioso, y la estima que le tienen a su propia localidad. Además, los resultados son valiosos a nivel etnográfico, pues ponen de manifiesto un ejercicio de reflexión y descripción de la propia población y las dinámicas sociales que en ésta tienen lugar realizado por sus propios actores.

Así, los pequeños habitantes de las localidades reseñadas por sus encomenderos a finales del siglo XVI, redactan hoy sobre las riquezas que hay en sus poblaciones. No lo hacen ya para noticia de algún soberano, sino para compartirlas con otros niños. Quizá pudiéramos sugerir este ejercicio como una herramienta que permite la educación intercultural: acercarse a fuentes documentales puede ayudar a los alumnos a comprender de primera mano cómo cada sociedad es moldeada dentro de un contexto particular, visibilizando además las diferencias, de modo que “haya acceso a la información de aquellos temas que durante mucho tiempo han sido privilegio únicamente de los grandes académicos y especialistas” (Segura, 2015: 99-109). El material resultante ha sido sistematizado, y está en espera de ser publicado. ¿Valdría la pena replicar el ejercicio en otras localidades reseñadas en las *Relaciones* del siglo XVI? Dados los resultados, yo pienso que sí. Y espero que sea pronto.

Bibliografía

Alonso Bolaños, Marina

2015 "De la actividad volcánica a la actividad mnésica: reflexiones acerca de los conocimientos locales de los zoques", *Hacia un modelo intercultural de sociedad del conocimiento en México*, León Olivé y Luz Lazos Ramírez (coords.), México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional, pp. 79-91.

Amaya Balboa, José René

2001 *Estudio monográfico de la población costera de Santa Clara, Dzidzantún, Yucatán*, Memoria etnográfica para optar por el título de Licenciado en ciencias Antropológicas, en la especialidad de Antropología Social, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ciencias Antropológicas.

Amor Reyes, Gabriela Estefanía

2016 *El mundo patas pa' arriba: Cartografías del dominio y mapeo de la resistencia*, Tesis para obtener el título de licenciada en Desarrollo y Gestión Interculturales, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

Ancona, Eligio

1889 *Historia de Yucatán desde la época más remota hasta nuestros días*, Barcelona, Imprenta de Jaime Jepús Roviralta.

Anderson, Benedict

1993 *Comunidades imaginadas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Arista Trejo, Verónica

2011 "Cómo se enseña la historia en la educación básica", *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 105-125.

Ariza Moreno, Valentina

2009 "En torno a la cartografía medieval", *Forma. Revista d'estudis comparatius, art, literatura, pensament*, núm. 00, pp. 25-37.

Ayora Pech, Carla Rossana

2005 *Historia oral en Oxkutzcab, mitos y leyendas (Yucatán, México)*, Trabajo monográfico para obtener el grado de licenciado en Antropología Social, Chetumal, Universidad de Quintana Roo, División de Ciencias Sociales y Económico Administrativas.

Báez-Jorge, Félix

1990 "Las seductoras macabras (Imágenes numinosas de la sexualidad femenina en Mesoamérica)", *La Palabra y el Hombre. Revista de la Universidad Veracruzana*, núm. 73, pp. 5-28.

Barabas, Alicia M

2000 "La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo", *Alteridades*, vol. 10, núm. 19, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, pp. 9-20.

Barriga Villanueva, Rebeca

2015 "Reflexiones en torno a cuatro conceptos fundamentales para la transformar la educación y la conciencia", *Comentarios, observaciones y sugerencias al libro de texto de 3° de primaria* Yucatán. La entidad en que vivo", CECIDHY, SEGEY, 2015, pp. 11-23.

Baker, Colin

1992 *Attitudes and language*, Clevedon, Multilingual Matters LTD.

Balam Nah, Evaristo

1994 *Hechos históricos de Uayma*, Mérida, PACMyC.

Balcázar, Fabricio E

2003 "Investigación acción participativa (iap): aspectos conceptuales y dificultades de implementación", *Fundamentos en humanidades*, año IV, núms. I y II, Universidad Nacional de San Luis, pp. 59-77.

Becerra Niño, Ángela *et al.*

2015 "Las percepciones de los niños de primaria acerca de las especies carismáticas y no carismáticas", *Memorias del VII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 361-367.

Bertely Busquets, María

2007 *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*, México, CIESAS.

Bifani, Paolo

1999 *Medio ambiente y desarrollo sostenible*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África.

Blanco-López, Ángel

2004 "Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia", *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, vol. 1, núm. 2, Asociación de profesores amigos de la ciencia, pp. 70-86.

Bonfil Batalla, Guillermo

1972 "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial", *Anales de antropología*, núm. 9, pp. 105-124.

Bonfil Batalla, Guillermo

1993 "Por la diversidad del futuro", *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*, Guillermo Bonfil Batalla (comp.), México, CNCA, pp. 222-234.

2006 *Diagnóstico sobre el hambre en Sudzal, Yucatán. Un ensayo de antropología aplicada*, México, CIESAS.

Borges Castillo, José Iván

2006 *Historia de una reina. Devoción a la virgen de la Candelaria en Tekal de Venegas*, México, Compañía Editorial de la Península.

2016 *Tekit, pueblo de san Antonio de Padua*, México, Ediciones Salettianas.

Briceño Chel, Fidencio *et al*

2006 *Na'at le ba'ala' paalen, Adivina iluminando*. México, INALI, CIESAS.

2013 *K'ak'alt'aano'ob o k'alkalak t'aano'ob =Trabalenguas mayas*. México, CIESAS, CONACyT, Lingua Pax, Lirio.

Burgos Parra, Fani Patricia

2000 *Monografía de Maní, Yucatán*, Trabajo de investigación para obtener el título de licenciada en educación media, Normal Superior de Yucatán "Antonio Betancourt Pérez".

Bustos, Gerardo

1988 *Libro de las descripciones. Sobre la visión geográfica de la península de Yucatán en textos españoles del siglo XVI*, México, IIF, CEM, UNAM.

CECIDHY (Centro Estatal de Capacitación, Investigación y Difusión Humanística de Yucatán)

2015a "Comentarios de orden general", *Comentarios, observaciones y sugerencias al libro de texto de 3° de primaria Yucatán. La entidad en que vivo*", CECIDHY, SEGEY, 2015, pp. 41-126.

2015b "Encuestas y entrevistas a alumnos/alumnas, maestros/maestras y madres/padres de familia", *Comentarios, observaciones y sugerencias al libro de texto de 3° de primaria Yucatán. La entidad en que vivo*", CECIDHY, SEGEY, 2015, pp. 127-278.

Canché Teh, Bella Flor

2003 *La milpa y las nuevas alternativas económicas en la comunidad de Pixoy, Valladolid*, Tesis para optar por el título de Licenciada en Ciencias Antropológicas en la especialidad de Antropología Social, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ciencias Antropológicas.

Carretero, Mario

2011 "Comprensión y aprendizaje de la historia", *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 69-104.

Centurión, Wilbert Smith

1998 *Tekantó. Monografía*, Mérida, Ayuntamiento Municipal de Tekantó 1995-1998, PACMyC, ICY, Gobierno del Estado de Yucatán.

Cervera Fernández, José Juan

1991 *Iglesias no católicas y estructura política: los campesinos de Uayma, Yucatán*, Tesis para optar al título de Licenciado en ciencias antropológicas en la especialidad de Antropología social, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ciencias Antropológicas.

Cetina Aguilar, Anacleto

1996 *Breves datos históricos de Hunucmá*, Mérida, PACMyC, Talleres Gráficos del Sureste.

Chalé Mex, Fabio R

1997 *Apuntes sobre el municipio de Tixpéhual*, Mérida, PACMyC.

Chávez Guzmán, Carmen Mónica

2009 *Medicina maya en el Yucatán colonial*, Tesis para obtener el título de doctora en Estudios Mesoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Filológicas.

Chilam Balam de Chumayel

1973 Traducción al español de Antonio Mediz Bolio. México, UNAM.

Chilam Balam de Ixil

2011 *Facsimilar y estudio de un libro maya inédito*, edición crítica de Laura Caso Barrera. México, Artes de México, INAH.

Chilam Balam de Kaua

2002 *An Encounter of Two Worlds. The Book of Chilam Balam of Kaua*, Bricker, Victoria R. y Helga Maria Miram (eds.). New Orleans, Middle American Research Institute.

Chilam Balam de Nah [o de Teabo]

1981 Edición del *Grupo Dzibil*. México, CEID.

Chilam Balam de Tekax

1981 Edición del *Grupo Dzibil*. México, CEID.

Chilam Balam de Tusik o Tuzik

1980 México, Grupo Dzibil, CEID y Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.

Chuchiak IV, John F

2005 “El regreso de los autos de fe: Fray Diego de Landa y la extirpación de idolatrías en Yucatán, 1573-1579”, *Península*, vol. 1, núm. 0, otoño, CEPHCIS, UNAM, pp. 29-47.

Cituk Andueza, Paloma Jesús *et al*

2016 “La experiencia de Yucatán”, *Escuela y comunidad. Caminos de aprendizaje desde el corazón*, Brenda Idahena García Uriza (coord.), México, Universidad Iberoamericana, pp. 242-398.

Claros, Luis y Jorge Viaña

2009 “La interculturalidad como lucha contrahegemónica. Fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad”, Jorge Viaña *et al.*, *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, La Paz, Convenio Andrés Bello, Instituto Nacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 81-126.

CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe)

s/a *Proyecto didáctico ‘Ventana a mi comunidad’*. México, SEP, CGEIB, Dirección General de Educación Informal y Vinculación.

Cunill, Caroline (ed.)

2016 *Cartas y memoriales de Francisco Palomino, defensor de indios de Yucatán. Una voz crítica del sistema colonial*, Izamal, SEGEY, SIIES, CECIDHY.

Cunin, Elisabeth

2009 “Negros y negritos en Yucatán en la primera mitad del siglo XX. Mestizaje, región, raza”, *Península*, vol. IV, núm. 2, otoño, CEHPCIS-UNAM, pp. 33-54.

De Ángel García, David

2013 *El santo patrón y el Ts’uulli k’áak: etnografía de dos entidades sagradas en una comunidad maya de Campeche*, Tesis para optar por el grado de Doctor en Antropología de América, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Histórica de América.

2014 “El pasado en el presente: las moradas de ‘los antiguos’ en la cosmogonía maya peninsular”, *Estudios de Cultura Maya*, vol. 43, pp. 99-126.

Diario Oficial de la Federación

2001 “Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe”, Secretaría de Educación Pública, Primera Sección, 22 de enero, p. 58.

Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán

2014 “Decreto 157/2014, por el que se crea el Centro Estatal de Capacitación, Investigación y Difusión Humanística de Yucatán”, año CXVI, núm. 32,571, 20 de marzo, pp. 4-7.

El libro de los cantares de Dzitbalché

1980 Barrera Vázquez, Alfredo y Silvia Rendón (eds.), Mérida, Ayuntamiento de Mérida.

El Ritual de los Bacabes

1987 Ramón Arzápalo (ed.), México, UNAM.

Enciclopedia Yucatanense

2010 Segunda edición, Mérida, Yucatán, ICY, Gobierno del Estado de Yucatán.

Estermann, Josef

2009 “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural”, Jorge Viaña *et al.*, *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, La Paz, Convenio Andrés Bello, Instituto Nacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 51-70.

Flores de la Flor, María Alejandra

2011 “Los monstruos en el Nuevo Mundo”, *Ubi sunt? Revista de Historia*, núm. 26, pp. 40-48.

Fondo de Desastres Naturales

2012 *El Fondo de Desastres Naturales de México. Una reseña. Resumen ejecutivo*, México, Banco Mundial, Global Facility of Disaster Reduction and Recovery, Swiss Confederation, Secretaría de Gobernación, Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

Fornet-Betancourt, Raúl

2009a “La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural”, Jorge Viaña *et al.*, *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, La Paz, Convenio Andrés Bello, Instituto Nacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 9-20.

2009b “En torno a la cuestión del concepto de cultura. Un intento de clarificación desde la perspectiva de la filosofía intercultural”, Jorge Viaña *et al.*, *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, La Paz, Convenio Andrés Bello, Instituto Nacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 71-80.

Garcés, Fernando

2009 “De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada”, Jorge Viaña *et al.*, *Interculturalidad crítica y*

descolonización. Fundamentos para el debate, La Paz, Convenio Andrés Bello, Instituto Nacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 21-50.

García Benítez, Antonio

1993 "Orígenes y vicisitudes de la devoción religiosa de Alájar", *Huelva y América: actas de las XI jornadas de Andalucía y América*, Bibiano Torres Ramírez (coord.), La Rábida, Universidad de Santa María de la Rábida, pp. 161-180.

García Fajardo, Josefina

1984 *Fonética del español de Valladolid, Yucatán*. México, UNAM, IIFL.

Giménez, Gilberto

1997 "Materiales para una teoría de las identidades sociales", *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre, El Colegio de la Frontera Norte, pp. 9-28.

González Martín, Leopoldo Manuel

2014 *La devoción al Cristo de las Ampollas en Yucatán, entre los poderes de la Iglesia y el Estado (1850-1915)*, Tesis para optar al grado de maestro en Historia, Mérida, CIESAS.

Gómez de Parada, Juan

2008 *Constituciones Sinodales del Obispado de Yucatán*, Mérida, CEPHCIS, UNAM.

Gubler, Ruth (ed.)

2010 *Fuentes herbolarias yucatecas del siglo XVIII*, México, CEPHCIS, UNAM.

2015 *Yerbas y hechicerías del Yucatán*, Izamal, CECIDHY-SEGEY.

Herrera Flores, Joaquín

2006 "Colonialismo y violencia. Bases para una reflexión pos-colonial desde los derechos humanos", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, núm. 76, pp. 21-40.

Iglesias Lesaga, Esther

2011 "Las nuevas migraciones yucatanenses: territorios y remesas", *Migración y Desarrollo*, vol. 9, núm. 17, Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 69-90.

INEGI

s/a *Productos cartográficos y sus características*, México, INEGI.

Isunza Bizuet, Alma Enriqueta

2012 *El culto a Maximón en Santiago Atitlán, Guatemala. Continuidades y rupturas en la tradición religiosa actual*, Tesis para obtener el grado de Doctora en sociología, México, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Iturriaga Acevedo, Eugenia

2011 *Las élites de la Ciudad Blanca. Racismo, prácticas y discriminación étnica en Mérida, Yucatán*, Tesis para optar por el grado de Doctora en Antropología, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Iturriaga Acevedo, Eugenia y Yassir Rodríguez

2015 "Racismo y desarrollo: el proyecto *Uh Najil* en Ek Balam, Yucatán", *Península*, vol. X, núm. 2, julio-diciembre, CEPHCIS-UNAM, pp. 49-70.

Kingler, Christian W. R. & Catherine Letcher Lazo

2012 "The Role and Function of Wáay-Beings in the Context of Present-Day Yucatec Maya Life", *Maya Daily Lives, Proceedings of the 13th European Maya Conference*, Philippe Nondédéo und Alain Breton (eds.), Markt Schwaben, Saurwein Verlag, pp. 139-148.

Le Guen, Olivier

2016 "Del arux al duende: ecología, religión, cognición y cambio cultural entre tres grupos mayas de Yucatán", Ponencia en el *X Congreso Internacional de Mayistas*, Izamal, Yucatán, del 26 de junio al 2 de julio.

2005 "Geografía de lo sagrado entre los mayas yucatecos de Quintana Roo: configuración del espacio y su aprendizaje entre los niños", *Ketzalcalli*, núm. 1, pp. 54-68.

León Cob, Luis Paulino

2003 *Chikin cab. Historia de Hunucmá*, Mérida, ICY, CONACULTA, PACMyC, Gobierno del Estado de Yucatán.

Ley general de vida silvestre

2000 Diario Oficial de la Federación, 3 de julio.

Lizama Canto, Marina Graciela

2011 *Los jóvenes que frecuentan el parque de la colonia Mercedes Barrera y el mito de los aluxes. Un breve panorama de la situación actual de la tradición oral en el sur de la ciudad de Mérida*, Tesis para optar al título de Licenciada en Comunicación Social, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ciencias Antropológicas.

Lluis i Vidal-Folch, Ariadna y Azucena Palacios Alcaine

2004 *Lenguas vivas en América Latina*, Barcelona-Madrid, ICCI, UAM.

Lope Blanch, Juan M

1980 La interferencia lingüística. Un ejemplo del español yucateco, *Thesaurus*, vol. XXXV, núm. 1, pp. 80-97.

López Austin, Alfredo

2013 “La fauna maravillosa de Mesoamérica (una clasificación)”, *Fauna fantástica de Mesoamérica y los Andes*, Luis Millones y Alfredo López Austin (eds.), México, UNAM, IIA, pp. 31-91.

Lugo Pérez, José A. y Lizbeth Tzuc Canché

2011 “Las comisarías y subcomisarías de Mérida: entre la tradición y la modernidad”, *Estudios de cultura maya*, vol. 37, pp. 179-198.

Maldonado Cano, Daniela

2004 *El Devocionario de Nuestra Señora de Izamal. Didáctica en el discurso de lo maravilloso*, Tesis para optar al título de Licenciado en Ciencias Antropológicas en la especialidad de Lingüística y Literatura, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de ciencias Antropológicas.

2006 “Luego se supo que era san Dieguito. Una mirada a la religiosidad popular del sur de Yucatán”, *De la mano de lo sacro. Santos y demonios en el mundo maya*, Mario H. Ruz (coord.), México, UNAM, IIFL, pp. 265-290.

2013 “Fiesta, memoria y conflicto. Devociones patronales e identidades locales en dos comunidades yucatecas”, Ponencia en el *IX Congreso Internacional de Mayistas*, San Francisco de Campeche, Campeche, 23-29 de junio.

2016 “Memoria de lo sagrado: relatos hagiográficos en el mundo maya peninsular”, Ponencia en el *X Congreso Internacional de Mayistas*, Izamal, Yucatán, del 26 de junio al 2 de julio.

Maldonado Martínez, Lorely Itzel

2002 *La Xtabay más allá del cuento: una aproximación al estudio del relato como metáfora*, Tesis para optar al grado de Maestra en Ciencias Antropológicas, opción en Antropología Social, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de ciencias Antropológicas.

Mena Rubio, Arístides

2005 *Manual de historia local*, Caracas, Ministerio de Cultura, Biblioteca Nacional.

Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe

2002 “Pentecostalismo popular en Akil, Yucatán”, *Revista Mexicana del Caribe*, vol. VII, núm. 14, Universidad de Quintana Roo, pp. 105-144.

Miranda Ojeda, Pedro

2007 “Las fiestas nacionales en Yucatán durante el siglo XIX”, *Dimensión antropológica*, vol. 39, enero-abril, pp. 7-33.

- Ojeda, Robert; Ballesteros Nohora y Consuelo Norato
 2007 “La paleografía como herramienta que posibilita la comprensión de la historia colonial”, *El Astrolabio. Revista de investigación y ciencia del Gimnasio Campestre*, vol. 6, núm. 1, enero – julio, pp. 25-37.
- Orellana Lanza, Roger *et al.*
 2010 “Climas”, *Biodiversidad y desarrollo humano en Yucatán*, Rafael Durán García y Martha Elenea Méndez González (eds.), México, CICY, PNUD, SGP, CONABIO, Secretaría de Desarrollo Urbano y Medio Ambiente, pp. 10-11.
- Panareda Clopés, Josep María
 1992 “La cartografía en la didáctica del medio ambiente”, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, núm. 14, pp. 95-110.
- Papeles de los Xiu de Yaxá*
 2001 Coordinación de Sergio Quezada y Tsubasa Okoshi Harada, México, IIFL, CEM, UNAM.
- Plan estatal de desarrollo 2012 – 2018. Yucatán*
 2013 Mérida, Consejo Estatal de Planeación de Yucatán, Gobierno del Estado de Yucatán.
- Plan nacional de desarrollo 2013-2018*
 2013 México, Gobierno de la República.
- Póopol wuuj*
 2012 Fidencio Briceño Chel y Rubén Reyes Ramírez (coords.), Edición bilingüe Mérida, SEDECULTA, INAH.
- Prats, Joaquim y Juan Santacana
 2011 “¿Por qué y para qué enseñar historia?”, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 18-68.
- Preuss, Mary H.
 2004 “Un bosquejo de la violencia en la literatura maya-yucateca”, *Scripta Ethnologica*, núm. 26, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, pp. 67-76.
- Programa sectorial de educación 2013-2018*
 2013 México, Secretaría de Educación Pública.
- Programas de estudio 2011. Guía para el maestro*
 2011 Educación básica, primaria, tercer grado, México, Gobierno Federal, Secretaría de Educación Pública.

Quintal Avilés, Ella F.

1993 "Fiestas y gremios en el oriente de Yucatán", *Cuadernos de cultura yucateca*, núm. 4, INAH, pp. 1-49.

2005 "Way yano'one': aquí estamos. La fuerza silenciosa de los mayas excluidos", *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas de México*, Vol. II, Miguel A. Bartolomé (coord.), México, INAH, pp. 291-371.

Quiroz, Roxana y Gretty Escalante.

2006 "Comunicación masiva – culturas tradicionales: un estudio sobre persistencia y transformación en las fiestas del pueblo de Conkal, Yucatán", *XIII Anuario de investigación de la comunicación*, México, Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, pp. 380-399.

Ramírez Carrillo, Luis Alfonso

2002 "Yucatán", *Los mayas peninsulares, un perfil socioeconómico*, Mario Humberto Ruz (coord.), México, UNAM, pp. 47-77.

2010 "Las relaciones peligrosas: sociedad, naturaleza y construcción de la modernidad", *Biodiversidad y desarrollo humano en Yucatán*, Rafael Durán García y Martha Elenea Méndez González (eds.), México, CICY, PNUD, SGP, CONABIO, Secretaría de Desarrollo Urbano y Medio Ambiente, pp. 29-34.

Ramírez, Sandra Lucía

2011 *Conocimiento y formas de vida. Elementos para la construcción de espacios públicos en cuestiones científico-tecnológicas*, Mérida, CEPHCIS, UNAM.

2014 "U Yits Ka'an: espacio de intercambio de saberes", *Hacia un modelo intercultural de sociedad del conocimiento en México*, León Olivé y Luz Lazos Ramírez (coords.), México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional, pp. 57-78.

Relaciones Histórico-Geográficas de la Gobernación de Yucatán

2008 Mercedes de la Garza *et al.* (eds.), paleografía de Ma. del Carmen León, México, UNAM, IIFL, Centro de Estudios Mayas (Serie Fuentes para el Estudio de la Cultura Maya, 1 y 2).

Reyes-García, V. y N. Martí Sanz

2007 "Etnoecología: punto de encuentro entre naturaleza y cultura", *Ecosistemas*, vol. 16, núm. 3, septiembre, pp. 46-55.

Rodríguez Sánchez, Beatriz y Frida Villavicencio Lara

2006 *Sapichueri uantakua. La palabra de los niños*. México, ILCE, CGEIB, UAM, CIESAS.

Ruiz Ávila, Dalia

2012 "Hipiles yucatecos, flores multicolores. Estética e identidad sociocultural", *Península*, vol. VII, núm. 1, primavera.

Ruz, Mario H.

1992 "Los rostros de la resistencia. Los mayas ante el dominio hispano", *Del katún al siglo. Tiempos de colonialismo y resistencia entre los mayas*, México, CONACULTA, 85-162.

2002 *Paisajes domesticados. Imágenes etnográficas de tres micro regiones del área central Quintanarroense*, (coord.) México, Centro de Estudios Mayas, IIFL, UNAM.

2006 "La familia divina. Imaginario hagiográfico en el mundo maya", *De la mano de lo sacro. Santos y demonios en el mundo maya*, Mario H. Ruz (coord.), México, UNAM, IIFL, pp. 21-66.

2007 *El Campeche maya. Atisbos etnográficos*, Mérida, Coordinación de Humanidades, UACSHUM, UNAM.

2009 *Yucatán: un universo peninsular*, Tomo II, El mundo colonial, México, SEP, SEGEY, CDI, UNAM, CEPHCIS.

Sánchez Chan, Feliciano

2001 *Del sabucán del abuelo*. Mérida, ICY, INDEMAYA, Miatzil Maayáa.

2002 *Ba'alche'ob yeetel chi'iich'o'ob, Animales y pájaros*. Mérida, ICY, Miatzil Maayáa, Ethnic A, UNESCO.

2007 *Ja'asaj óol, kili'ich kúuchilo'ob yéetel yumtzilo'ob, Espantos, lugares sagrados y dioses*, Mérida, ICY, INDEMAYA, Miatzil Mayáa, 3 vols.

Segura González, María Dolores

2015 *La enseñanza de la Historia en el Plan de Estudios 2011 para el tercer año de educación secundaria en México: una aproximación a la interculturalidad desde la pedagogía*, Tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, SUAYED.

Sierra Sosa, Ligia y Bonnie Campos Cámara

2013 "Turismo, migración y vulnerabilidad social en la Costa Maya de Quintana Roo", *Entre irse y quedarse... Estructura agraria y migraciones internas en la Península de Yucatán*, Jesús J. Lizama Quijano (coord.), México, Letra Antigua, pp. 183-207.

Sima Lozano, Eyder Gabriel y Moisés Damián Perales Escudero

2015 “Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida”, *Península*, vol. X núm. 1, enero-junio, CEHPCIS-UNAM, pp. 121-144.

————— *et al.*

2014 “Actitudes de Yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida, Yucatán”, *Estudios de Cultura Maya*, vol. XLIII, primavera-verano, pp. 157-179.

Torras, Rosa y Cecilia Alfaro

2003 *La recuperación de la historia desde una perspectiva indígena*, Caracas, Federación Internacional Fe y Alegría.

Thouvard, Marie Nicole

2016 *Patrimonio documental y construcción de la memoria: el caso de las instituciones culturales dedicadas a la salvaguarda de la experiencia histórica de las migraciones barcelonettes. Francia-México, siglo XIX*, Tesis para obtener el título de licenciada en Desarrollo y Gestión Interculturales, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

2006 *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, París, UNESCO, Sección para la Paz y los Derechos Humanos

Vélez Torres, Irene *et al.*

2012 “Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca”, *Cuadernos de geografía. Revista colombiana de geografía*, vol. 21, núm. 2, julio-diciembre, pp. 59-73.

Verdejo París, Pilar *et al.*

2007 “La evaluación en la etapa piloto de un proyecto. Caso: Uso de los materiales didácticos ‘Ventana a mi comunidad’ como apoyo a escuelas del D.F. que participan en el programa de educación intercultural bilingüe”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, 5-9 de noviembre.

Walsh, Catherine

2007 “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), Siglo del Hombre, Universidad Central, IESCO-UC, Pontificia Universidad Javeriana, Pensar, pp. 47-62.

2010 “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, *Construyendo interculturalidad crítica*, Jorge Viaña *et al.*, La Paz, Convenio Andrés Bello, Instituto Nacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

Winch, Peter

1991 “Para comprender a una sociedad primitiva”, *Alteridades*, año 1, núm. 1, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 82-101.

Xiu Cachón, Gaspar Antonio

2014 *Indomable líder maya. Nachi Cocom, el señor de Mayapán y de Sotuta*, Mérida, Impresos Puerto.

Yucatán. La entidad donde vivo. 3°

2012 México, Secretaría de Educación Pública, CONALITEG.

Zaraida Vázquez, Josefina

2011 “Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica”, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*, México, Gobierno Federal, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 8-17.

Zuluaga, Francisco Uriel

2006 “Unas gotas: reflexiones sobre la historia local”, *Revista Historia y Espacio*, núm. 27, Universidad de Cali.

Referencias electrónicas.

Secretaría de Educación Pública.

s/a *Educación Básica. Programas de Estudio Nivel Primaria*, consultado en <<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>>, 29 de agosto de 2015.

Turrini, Giovanna; Cignoni Laura y Alessandro Pacossi.

2001 *Addizionario: a Pupil's Innovative Tool for Language Learning*, consultado en <http://www.ifets.info/journals/4_2/turrini.html>, consultado el 17 de enero de 2016.

Anexo.
Manual de procedimientos.

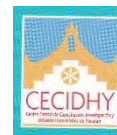
**ELABORACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS BILINGÜES PARA LA DIFUSIÓN DE FUENTES
COLONIALES PENINSULARES EN CONTEXTOS ACTUALES**



MANUAL DE PROCEDIMIENTOS

Textos viejos que hablan de mi pueblo:

Las Relaciones Histórico-Geográficas de la Gobernación de Yucatán.



Abraham Collí Tun
Julián Dzul Nah

Centro Estatal de Capacitación, Investigación y Difusión Humanística de Yucatán
Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán

Objetivo general:

Aproximar a los destinatarios de los talleres (alumnado de 6º de educación primaria) a las fuentes coloniales peninsulares, en especial, a las *Relaciones*, como documento valioso e interesante para que, a través de él, se acerquen al pasado de sus propias poblaciones y se consideren a sí mismos como agentes importantes en el devenir histórico de su comunidad.

Primera sesión

Meta de la sesión: Hacer un repaso con los alumnos y alumnas participantes de cómo eran las ideas cartográficas en el siglo XVI, así de cómo era el universo colonial vivido en Yucatán, especialmente a comienzos del virreinato. Se espera que los niños y niñas compartan descripciones generales de la entidad y de su localidad, ponderando los elementos que ellos y ellas mismas consideren dignos de ser registrados.

1.- Presentación de los participantes.

Los facilitadores y facilitadoras se presentan a los niños y les invitan a hacer lo mismo. Para ello se recomienda efectuar una actividad o “juego de presentación”. Proponemos la siguiente dinámica para tal efecto.

2.- Actividad: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos?

Se le reparte a cada niño y niña una hoja de papel, con el propósito de que armen un barquito de papel. Se les solicitará que lo mantengan en buenas condiciones, pues servirá de identificador durante el transcurso del taller.

Juguemos a que somos viajeros y viajeras como los que recorrieron el mundo hace siglos, y en una expedición llegamos a alguna isla muy lejana. Ahí, la gente que vive tiene costumbres muy distintas a las nuestras. Cuando nos presentamos para hacer nuevas amigas y amigos, les decimos nuestro nombre, de dónde venimos, y qué hay en nuestro lugar de origen.

Arma un barquito de papel, ponle tu nombre y decóralo como quieras. Colócalo en algún lugar donde todos y todas podamos verlo. Entonces, preséntate ante el

grupo, como si fueras un expedicionario o expedicionaria, compartiendo algo que hay en tu localidad que te haga sentir muy orgulloso u orgullosa (por ejemplo: me llamo Pedro, y me gustan los pozos hondos de mi pueblo; me llamo Carla y te van a gustan las cuevas que hay en mi localidad y las figuras que se forman en sus techos; me llamo Javier y me gusta la época de naranjas, etcétera).

3.- Presentación del curso.

Se comenta a los niños cuáles son los objetivos del proyecto y los talleres. Se les habla del producto a obtener al final y se les comentan sus características, por lo que se les solicita su atenta participación y colaboración para que en el cuadernillo final se contemplen sus aportaciones. Se les propone que, durante las sesiones del curso, los niños y niñas habrán de ser investigadores e investigadoras, historiadores e historiadoras, cartógrafos y cartógrafas, que habremos de recurrir a documentos antiguos, a las historias de nuestro pueblo, a lo que cuentan nuestros amigos y amigas, gente conocida y, en especial, lo que platican y saben los abuelos y abuelas.

4.- Para repasar.

Hace muchos siglos, como seguro habrán ya visto en clases, la gente, para transportarse, requería de recursos para poder moverse. No había autobuses ni aviones como ahora; los viajes se hacían a pie o a caballo y, en muchos casos, en barcos movidos por el viento. Viajar era toda una aventura. Para recorrer nuevos lugares, o llegar a determinado sitio, las personas se guiaban por las estrellas y la salida del sol. Los mercaderes —que eran comerciantes— transportaban sus productos en barcos o en caravanas haciendo trayectos que duraban días. Viajar era peligroso, pues podía haber asaltos en los caminos o los barcos podían naufragar. Algunas personas dibujaban mapas para recordar el camino que habían recorrido, o para sugerir a otros viajeros las rutas que eran seguras y cuáles eran peligrosas. Dibujar mapas era un oficio muy difícil, y era desarrollado por geógrafos o cartógrafos; buscaban medir la tierra que conocían y sus distancias a partir del movimiento de las estrellas. Otros hacían planos o representaciones terrestres que ayudaban a conocer determinados espacios, rutas o caminos.

En la península de Yucatán, los mayas que vivieron antes de que llegaran los españoles también viajaban de un lugar a otro. Fueron buenos navegantes, y se movían en barcas largas recorriendo kilómetros para comerciar sal, pescado, miel, y productos diversos con otros pueblos del centro de México y Centroamérica. También construían caminos o *sak beo'ob* —“caminos blancos” — que recorrían a pie. Pasaban días caminando hasta llegar a ciudades sagradas en peregrinación en determinadas fechas especiales para obtener determinados favores, como en Izamal o Cozumel, dedicados al dios Itzamná y a la diosa Ixchel respectivamente. Por desgracia, no tenemos entre nosotros algún mapa elaborado por mayas prehispánicos, aunque sí hay algunos elaborados por pueblos originarios procedentes del centro de nuestro país.

5.- Proyección: Mapas y planos.

Se proyecta la presentación en PowerPoint correspondiente.

Vamos a mostrar distintos tipos de mapas. Conforme los vamos presentando, nos detenemos en cada lámina para que los niños y niñas presenten sus ideas: ¿Qué lugar del mundo será este mapa? ¿Quién lo habrá hecho? ¿Para qué? ¿Qué detalle te llama la atención? ¿Qué no te gusta? ¿Cuál te gustó más?

Después de haberse detenido en cada diapositiva y de haber dialogado con los niños y niñas sobre sus impresiones, se presenta nuevamente y se detiene para explicar en qué consiste cada mapa.

El mapa número 1 es una **Carta Marina**, es decir, un mapa que presenta una parte de un mar y las costas de los alrededores. Éste anota todo lo que hay en el mar del norte de Europa, las corrientes y los vientos, y también lo que uno puede hallar en los territorios que se muestran. Así, tanto los marineros como los caminantes saben por dónde hay peligros. Es un mapa **portulano**: las líneas que se ven por todas partes forman una **retícula**, y marcan los rumbos de la **rosa de los vientos**, un símbolo que señala los puntos cardinales, además de que está hecho a escala. Este mapa muestra las cosas maravillosas que había en los lugares que registra. Hay ballenas, algunas tan grandes que pueden ser confundidas con islas; algunos otros, como serpientes marinas gigantes pueden atacar barcos y hundirlos. Hay remolinos que tragan barcos, demonios que barren sus casas y venados gigantes. El mapa, además, señala dónde se están peleando guerras y cómo las personas de distintos lugares se aprovechan de los recursos a través de actividades como la caza y la pesca. Fue hecho por Olaus Magnus, un navegante sueco, alrededor de 1539.



El mapa número 2 es uno de los **Lienzos de Tuxpan**, que es una región de Veracruz. Los originales, que se hicieron unos 20 años antes de la Conquista (alrededor de 1499), se perdieron antes de ser copiados por un pintor italiano. Las localidades están representadas con dibujos. Por ejemplo, una mariposa señala dónde está Papantla y un montículo de tierra, Tlaltizapán. El conejo señala dónde está Tuxpan, cuya etimología viene de Tochtli, que significa “conejo” y pan, que significa lugar, es decir, “lugar donde habitan los conejos”. El escudo que hay en medio es símbolo de guerra, quizá porque en la época

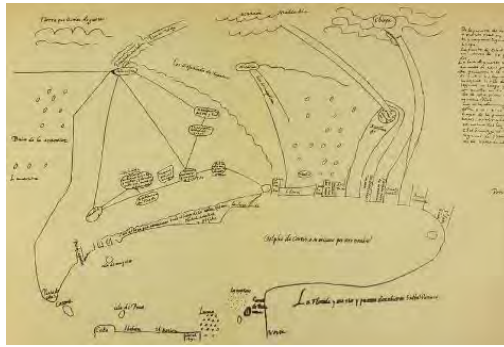
hubo disputas entre los señores que gobernaban las localidades. Las pisadas que atraviesan el plano señalan los caminos. También están marcados los ríos.



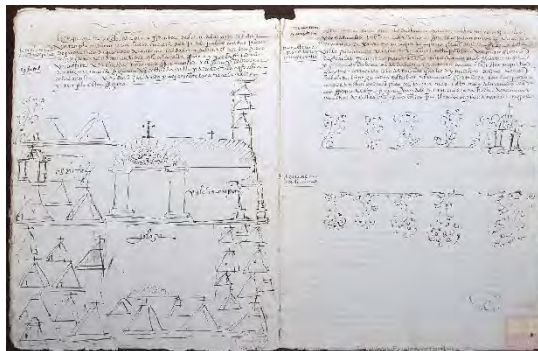
El mapa número 3 es un fragmento de una obra realizada por un italiano llamado Battista Agnese en 1554. En aquel entonces los europeos aún pensaban que Yucatán no era una península, sino una isla, pues aunque ya había españoles radicando aquí, no todos se habían atrevido a hacer exploraciones por tierra.



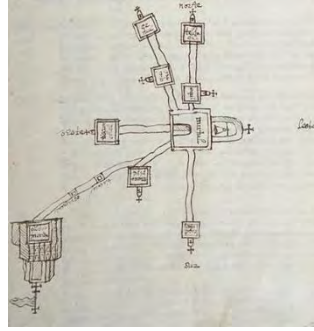
El número 4 es un mapa elaborado por fray Diego de Landa en 1566. Después de destruir un gran número de textos y códices mayas en Maní, escribió la *Relación de las cosas de Yucatán*, donde está incluido este croquis. Diego de Landa no era geógrafo, y por eso esta imagen es más bien un **croquis**: un boceto hecho para dar una idea general, en este caso, de una zona geográfica. En su época ya se sabía que Yucatán no era una isla, aunque Chiapas aparece dibujado así. ¿Qué poblados crees que ocupan los lugares señalados?



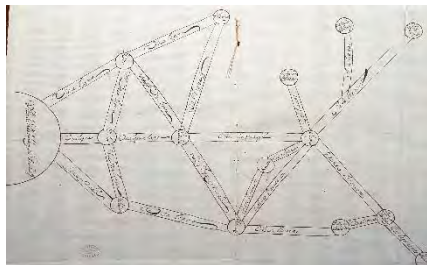
El número 5 forma parte de las *Relaciones Histórico-Geográficas de la Gobernación de Yucatán*, un conjunto de documentos muy antiguos de los que hablaremos más adelante (y a los cuales está dedicado este taller). Fue elaborado por algún miembro del Cabildo de Valladolid hacia el año de 1579. Es el apunte de la plaza principal de Valladolid, de cómo lucía en esa fecha. En el centro está la plaza y la iglesia mayor, que era el convento franciscano dedicado a san Bernardino de Siena que hasta ahora se conserva en el lugar. Se divisa también un edificio señalado como hospital. Alrededor notamos unas casitas que, por su forma, parecen ser hogares de familias mayas. En la página de la derecha se ve la figura del monasterio al final de un camino rodeado de árboles frutales.



El número 6 también forma parte de las *Relaciones Histórico Geográficas de la Gobernación de Yucatán*, y es un mapa de Motul y los pueblos que hay a sus alrededores. Si te das cuenta, casi todos están representados con un cuadro rematado por una cruz; dos son sólo señalados por un cuadro pequeño, y dos más están representados por una iglesia y lo que parece ser un castillo al revés. ¿A qué crees que se deba?

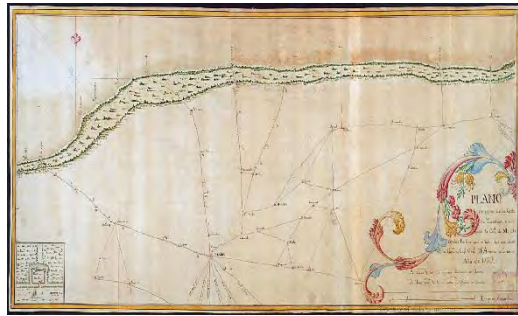


El mapa número 7 tiene los nombres de los poblados que están alrededor de Valladolid y sus barrios, ¿has estado alguna vez en Valladolid? ¿Sabes cuáles son sus barrios? Como podrás ver, este mapa también tiene unas líneas que son los caminos que conectan a los pueblos. Por ejemplo, de Chemax salen seis caminos hacia diferentes pueblos: la **estancia** Timás, el rancho Ebtún, la estancia Bolmay, y los pueblos de Kanxoc y Bolmax. Si te fijas, en medio de los caminos trazados aparecen señaladas las distancias que hay entre las poblaciones: una, dos, tres, hasta siete leguas, que es la distancia más lejana. Antiguamente, las unidades de medida no estaban precisadas como al día de hoy, en la que sabemos que un kilómetro son mil metros, por ejemplo. La **legua** era una unidad antigua de longitud, es decir para medir distancias. ¿Sabes a cuánto equivale una legua? ¿Qué otras unidades hay para medir distancias, terrenos medidas? Pregúntales a tus abuelos y abuelas para conversar durante la siguiente sesión.⁶¹ El mapa que te presentamos era útil para planear qué caminos tomar en caso de tener que moverse por alguna necesidad: al presentar las distancias, una persona podía ir eligiendo las rutas más cortas y así ahorrar tiempo, esfuerzo y dinero. Por ejemplo, para ir de Yalcón a Joc, únicamente hay que caminar una legua. Para ir de Chemax a la estancia Timás se requieren dos leguas. ¿Cuántas opciones hay para ir del rancho Chul Tun a Chemax? ¿Cuál es la más corta? ¿Qué ruta seguirías en este mapa para ir de Kanxoc a Yalcón? ¿Y para ir de Kanxoc a Tahmuy?



⁶¹ Antiguamente, no había consenso sobre las unidades de medida. La legua era una de las muchas unidades para mensurar distancias. Era itinerante, es decir, una legua podía equivaler la distancia recorrida por un ser humano en el transcurso de una hora. Su longitud varía entre los 4,200 y los 4,800 metros (Zavala Carrillo, 2011).

El mapa **8** representa la costa norte de Yucatán, realizada por Alejandro Joseph de Guelle, un cartógrafo yucateco del siglo XVIII. En los pueblos costeros había vigías que alertaban cuando había piratas o barcos enemigos. Se ven los caminos que hay entre los poblados. Podemos hacer un comparativo entre la sección de los pueblos aledaños a Motul y el que presentamos anteriormente que data de 1581. ¿Qué hay de parecido? ¿Qué hay de diferente?



Finalmente, el mapa número **9** fue elaborado por el mismo cartógrafo yucateco. Señala un camino que va desde Mérida hasta Bacalar, y los pueblos por los que transita: Mérida, Zeyé [Seyé], Hocabá, Zotuta [Sotuta], Tixcacal, Tahchevilchén, Tiholop, Timún, Ycmul [Ichmul], Zabán [Sabán], el rancho Pusche Kam, Dítuc [Dzituc], Chunhuhub, y los ranchos Zucacá, Holbón, Pacha, Mariscal o Zubalché, Chaclic, Coboteil y la aguada Pontezuela, antes de llegar a Bacalar. ¿Conoces alguno de estos lugares? ¿Has oído hablar de ellos? ¿Qué cuentan los abuelos y abuelas que pasó por estos lugares? Pregúntales, para conversar de ello la siguiente sesión. Nota que también señala las lagunas que hay en la ruta.

6.- Actividad: El mapa de mi pueblo.

Como ya hemos visto, los mapas sirvieron de mucho para que los lugares fuesen conocidos, para facilitar la movilidad y dar una idea del territorio. Hemos visto también que los cartógrafos y los dibujantes se esmeraron por señalar en sus mapas y planos todo aquello que consideraron importante, no sólo las poblaciones y los caminos. Además de señalar los accidentes geográficos, se permitieron registrar todo aquello que consideraban importante y maravilloso.

Es preciso señalar que no siempre los caminos que parecen “oficiales” son los más cercanos entre dos puntos. Por ejemplo, hay veces que en los montes hay caminos “secretos” —o a veces no tan “secretos”— que se utilizan para ir a la cacería, para ir de un poblado a otro, a la milpa, a una cueva, pozo o cenote. Estos caminos no están pavimentados, pero son mucho más eficaces y rápidos de transitar, además de ser muy frescos por estar rodeados de árboles. Pueden ser recorridos ya sea a pie, en caballo, en bicicleta, moto o triciclo. ¿Conoces alguno de estos caminos especiales? ¿Lo has utilizado o lo usas con frecuencia? ¿Tus papás, abuelos o abuelas conocen alguno?

Ahora vamos a jugar a ser cartógrafos y cartógrafas. Nos reuniremos por equipos y utilizaremos los papelógrafos y los materiales que tenemos para hacer un mapa de tu pueblo. Nos dividiremos en equipos:

Uno estará encargado de dibujar el mapa de la localidad: las casas, las iglesias a las que acuden, los barrios, los pozos o norias, las tienditas, los árboles grandes y frutales, el hospital, la línea del tren —si la hay—, el sitio de taxis o de autobuses, las esquinas con nombres peculiares, los patios con veletas, la escuela, la casa del *jmeen*, los parques, el cementerio, los lugares donde hay cosas especiales, si hay cerros o edificios arqueológicos dentro del pueblo, la casa de alguien especial o importante, la casa abandonada o donde espantan, el sitio donde ocurrió un hecho fabuloso o tuvo lugar un acontecimiento inesperado; los sitios a los que acudes a jugar, los que más te gustan y los que te asustan.

Otro equipo se dedicará a elaborar un mapa de los montes aledaños a la población: dónde están las milpas, parcelas y ranchos —especialmente las de sus familiares—, los lugares donde hay venados y aquellos a los que no se debe ir o no se puede cazar, los cenotes, pozos, aguadas, *jaltunes*, el lugar donde pasa o pasaba el tren, si hay cerros o edificios arqueológicos, o si hay pueblos que han sido abandonados, montes peligrosos o sitios fantásticos donde viven seres sobrenaturales o suceden hechos extraordinarios.⁶²

Conversen sobre aquello que quieren registrar en su mapa. ¡No se limiten! Marquen todo aquello que consideren importante y digno de ser registrado. Quizá algún niño o niña del futuro vea su mapa y se sorprenda. No olviden señalar los puntos cardinales: *xamán*, *lak'in*, *nojol* y *chik'in* y marcar los pueblos colindantes.

7.- Cierre de sesión y tareas para el siguiente encuentro

Se solicita a los niños y niñas que expliquen los mapas que han elaborado: ¿Qué señalaron? ¿Por qué los hicieron así? ¿Por qué registraron tal o cual cosa?

Hacer con los niños y niñas un recuento de lo visto en la sesión. Ponderar las palabras de ellos y ellas. Comentar las impresiones de la sesión. Qué es lo que más les ha gustado, qué les ha llamado la atención, qué no les ha parecido, qué han aprendido de nuevo y qué ya sabían.

Se les recuerda que, como parte de su ejercicio como investigadores e investigadoras, historiadores e historiadoras, tienen dos tareas:

*a).- Conversar con gente conocida, amigos, amigas, papá, mamá, familiares o abuelos y abuelas, lo que viste en esta sesión. Preguntarles qué es una **legua**, cuánto mide y para qué se usa. Preguntar también qué otras unidades hay para mensurar distancias (mecates, varas, entre otros), y volúmenes (almudes, jícaras, cuartillo, etcétera,*

⁶² Se sugiere dividir a los niños y niñas en grupos más o menos equitativos, de manera que se favorezca la participación del mayor número de ellos al momento de elaborar los mapas. Por ejemplo: si en el salón de clase hay inscritos 20 niños, se dividan 4 equipos, cada uno con cinco integrantes; dos se dedicarán a elaborar el primer mapa, y los otros dos el segundo.

especialmente las que se manejan en sus localidades, y qué uso se les da. Se les solicita no utilizar el internet, sino acudir a otras personas.

b).- Entrevistar a algún cazador, a un pescador, a un campesino o milpero ¿Cómo se guían en el monte? ¿Cómo le hacen para no perderse? ¿Cómo se guían de noche? ¿Qué estrellas sirven de guía? ¿A qué lugares no debe de irse y por qué?

*c).- **Josué, el niño cazador.** Josué es un niño que se perdió en el monte durante la batida por no saber hablar maya, así que no supo seguir las indicaciones de los mayores, que solamente hablan en esta lengua. Tampoco sabe cómo orientarse en el monte. (Entregar los formatos de la actividad y solicitar a los niños que las respondan como tarea para la casa, y las traigan al día siguiente).*

Segunda sesión

Meta de la sesión: Continuar repasando con los niños y niñas participantes cómo era el universo colonial vivido en Yucatán, especialmente a comienzos del virreinato. Se introduce a los niños en los textos de las *Relaciones Histórico-Geográficas de la Gobernación de Yucatán*, en particular, el que corresponda a la localidad en la que se desarrolla la sesión. Se promueve que los niños comiencen a hacer análisis comparativos entre su población a fines del siglo XVI y la actualidad.

1.- Recapitulación de la sesión anterior.

¿Qué recordamos de lo que vimos y trabajamos la sesión antecedente? ¿Qué fue lo que más nos gustó? ¿Qué fue lo que no nos agradó? ¿Qué aprendimos de nuevo? ¿Qué ya conocíamos?

Como podemos ver, los mapas eran instrumentos utilizados para orientarse, conocer otros espacios, dar ideas de distancias y tiempo. Quienes los elaboraban buscaban señalar los lugares y elementos más importantes a fin de que fueran conocidos e imaginados por quienes tuviesen tales mapas a su alcance. Así como nosotros, que elaboramos los mapas de nuestra localidad. ¿Realizamos la tarea de ayer? ¿Qué unidades de medida pudimos recabar?⁶³ Y con respecto de cómo algunas personas se desplazan en el mar y en los montes ¿Cómo lo hacen? ¿Qué elementos del medio utilizan para ubicarse? ¿Por qué lugares está permitido pasar y por cuáles no?

Se sugiere hacer el repaso por medio de un juego: “Choco waj” o “papa caliente”, y el niño que pierda tendrá que comentar qué es lo que más le gustó, que no le gustó y qué recuerda de la sesión anterior]

También, por este mismo recurso se les pide a algunos niños que muestren sus trabajos del día anterior.

2.- Para repasar.

Se proyecta la presentación en Power Point correspondiente. Antes de iniciar con el repaso, se sugiere dialogar con los alumnos y alumnas: ¿Qué recordamos de lo que hemos visto en nuestras clases sobre el periodo colonial? ¿Por qué se le llama así? ¿Qué

⁶³ Entre éstas probablemente se encuentren los mecatres, que miden aproximadamente 20 m. y los almudes, que suelen alcanzar alrededor de 0.750 gr., variando según el recipiente. Esta última unidad de medida es herencia española, quienes a su vez la adoptaron de los árabes (Romero García, 2004).

pasó en la península de Yucatán cuando llegaron los españoles? ¿Cómo los recibieron los hombres y mujeres mayas que vivían en aquella época?

Recordemos que Cristóbal Colón llegó a nuestro continente en 1492, pensando que llegaba a las Indias Orientales. Él quería proponer una nueva ruta de comercio entre Asia y Europa. Sin embargo, cuando se supo que había arribado a un lugar nuevo para ellos, la curiosidad, la fascinación y la ambición por encontrar oro, metales preciosos y hacerse ricos, motivó a no pocos españoles a venir a apropiarse de los recursos de estas tierras y así extender los dominios de los reyes españoles.

Después, hacia 1517 y durante los años siguientes, los españoles que ya se habían asentado en Cuba organizaron expediciones hacia Yucatán, con el fin de explorar y ver qué recursos podían obtener aquí. Al paso del tiempo, y tras diversas batallas, Hernán Cortés logró hacer caer Tenochtitlán, que a la época era un vasto imperio que sometía a una gran parte de Mesoamérica, y a la que Yucatán estaba sometida. Y cayó en 1521 porque logró aliarse con pueblos que se hallaban sometidos a Tenochtitlán, como los tlaxcaltecos. El español Francisco de Montejo obtuvo del rey Carlos I un permiso para explorar —y adueñarse en nombre suyo— de las tierras de Yucatán. Ese fue uno de los primeros encuentros con los españoles.

Hubo tres intentos de conquista, los cuales combinaron acciones militares, resistencias indígenas y el apoyo de algunos indígenas mayas; Montejo se alió con señores (caciques) mayas: algunos aceptaron obedecer al rey de España, y los que no, fueron obligados. Numerosas poblaciones optaron por adentrarse más en la selva antes de quedar bajo el dominio de los españoles. En el oriente peninsular, los sacerdotes mayas de algunas de las antiguas provincias se aliaron para asaltar Valladolid cuando los españoles creyeron que ya había sido totalmente conquistada la Península. Los organizadores fueron aprehendidos y ejecutados. Cuando se supuso que ya todas las poblaciones mayas estaban sometidas se comenzó a llevar a cabo un plan para adaptarlos al estilo de vida español. He aquí algunos de los más significativos:

Patrones de asentamiento: A quienes vivían en los montes se les obligó a asentarse en poblados existentes o a fundar nuevas poblaciones. Los pueblos que ya existían fueron rediseñados en la forma que conocemos hoy en día: la plaza al centro, los edificios de gobierno y administrativos alrededor, así como el templo de la Iglesia católica. La iglesia también ocupa un lugar en esta disposición, pues en aquel entonces tenía un fuerte vínculo con la política, a diferencia de ahora, que hay libertad de profesar la religión que cada quien crea conveniente, o no profesar ninguna.

Recordando los mapas de los pueblos que hicimos la sesión anterior, ¿podemos señalar la disposición de nuestras localidades? Las poblaciones originarias mayas tienen un asentamiento irregular, como hasta el día de hoy puede verse en muchas comunidades rurales. El asentamiento cuadrículado que rige al día de hoy es herencia de los tiempos coloniales, y se le conoce también como “damero” o “en ajedrez”. Los poblados de mayor tamaño se podían dividir en barrios, cada uno con su pequeña plaza y su capilla. ¿Hay barrios en tu localidad? ¿Cuáles son?

La religión católica y el sincretismo: Como hemos mencionado, la religión católica formaba parte de la forma de vida de aquel entonces: permeaba a toda la sociedad europea de la época, y cuando los españoles llegaron a nuestro continente la trajeron con ellos. A diferencia del día de hoy, en que debemos esforzarnos por considerar importantes a todas las religiones y tratar a todas con dignidad y respeto, los españoles de aquel entonces pensaban que la religión que profesaban los antiguos mayas estaba equivocada y que la católica era la única religión verdadera, así que optaron por traer a hombres religiosos que evangelizaran en el catolicismo y bautizaran a los hombres, mujeres, niños y niñas indígenas. A Yucatán llegaron frailes franciscanos. Algunos de ellos fueron muy radicales, quemando esculturas de divinidades indígenas, así como libros y códices donde se guardaban sus conocimientos, castigando a quienes se rehusaban a bautizarse y continuaran profesando su religión ancestral. Otros fueron más tolerantes, y defendían a los indios e indias de los abusos que se cometían contra ellos. Se construyeron conventos en los pueblos más grandes y capillas en los más pequeños. Hacia 1588, un franciscano llamado Antonio de Ciudad Real recorrió la Península y dejó registrado que en todos los pueblos de Yucatán, incluyendo los más pequeños, había escuelas en las que se enseñaba a los niños la lengua castellana y el latín, así como a leer y escribir. Además recibían lecciones de canto y música, aprendiendo a tocar “flautas, chirimías, sacabuches y trompetas”, además del órgano.

Mientras los mayas aprendían la doctrina católica y participaban en las nuevas celebraciones, adoptando esta nueva religión, muchos continuaban manteniéndose fieles a sus antiguas divinidades. Así, ambas tradiciones se fueron mezclando, y hasta el día de hoy, entre los rezos mayas, se encuentran oraciones dirigidas a los santos y santas traídas por los españoles. Además, mucho del conocimiento ancestral fue escrito en lengua maya pero con caracteres latinos, y gracias a ello podemos tener noticia de ellos al día de hoy, formando obras como los *Chilam Balam* o los *Cantares de Dzitbalché*. A esta mezcla de creencias se le llama **sincretismo**, y el actual sistema de creencias, la forma de vida maya, religioso, herbolario, es una mezcla de elementos de tiempos prehispánicos y adaptaciones de elementos europeos.

La vivienda: Las casas mayas del pasado son como las del presente: ovaladas, con techo de huano y sostenida por horcones de madera. Las familias extensas construían estas casas en torno al patio o solar, y el asentamiento del poblado en general, como hemos mencionado, era irregular. Si acaso, la “casa principal” era de mampostería y techo de huano, como al día de hoy. Ahora, estas casas tienen dos entradas, una al frente y otra detrás, por las que pasa el viento fresco. Esto también es herencia de la época colonial. Antes, estas casas tenían una sola puerta, que daba al patio. Durante la Colonia, los frailes ordenaron abrir la puerta frontal con el propósito de espiar lo que sucedía dentro de ellas, pues temían que las personas mayas que habían sido ya bautizadas en el catolicismo volviesen a rendir culto a sus dioses. Otras casas

son cuadradas, de mampostería y techo alto, también herencia del periodo colonial. ¿Cómo son las casas de tu pueblo?

El sistema de encomiendas: Como recordarás, parte de las motivaciones que siguieron los españoles para venir a nuestro continente fue el afán por enriquecerse, pensando que había oro, plata y piedras preciosas en abundancia. En algunos lugares fue así, como en el centro del país, donde hay minas de diversos minerales. Sin embargo, en Yucatán no hubo ninguno de estos recursos que les hiciesen ricos fácilmente. Así que se aprovecharon de un sistema llamado **encomienda**, que funcionaba en otras latitudes del virreinato. Consistía en un permiso que el rey concedía a algunos españoles, de manera particular a conquistadores y sus descendientes, para que recibieran de los mayas de manera gratuita recursos animales, vegetales y otros bienes que producían, además de mano de obra. A cambio, los **encomenderos** debían procurar su adoctrinamiento religioso y darles protección en caso de peligro. Así —primero tres veces al año y luego dos— los mayas abastecían a los españoles, entre otros alimentos, de frijol y maíz, pavos, gallinas, iguanas y pescado, además de sal, miel, productos de barro y mantas de algodón que llamaban *patíes*. Con la mano de obra de los indios, los españoles construyeron edificios de gobierno, casas, templos y mantenían limpios los caminos. Las mujeres mayas eran empleadas en el servicio doméstico y la confección de mantas de algodón. Por si fuera poco, tenían que pagar los servicios eclesiásticos —misas y sacramentos—, y enviar tributo al rey de España una vez al año en forma de una buena cantidad de mantas y otros recursos.

3.- El pueblo de Francisco Yam.

Francisco Yam es un niño de 11 años que vivió en el pueblo de Mama durante la Colonia, en el siglo XVI, ¡hace más de 400 años! Él nos va a platicar cómo era su localidad en tiempos de la Colonia, qué cosas hacen ahí, a qué se dedica su papá, su mamá y sus hermanos y hermanas. Además, nos contará cómo son los animales que hay alrededor y qué cosas maravillosas hay en su comunidad y en los alrededores. Escuchemos con atención.⁶⁴

Presentación del video respectivo. Posteriormente, retroalimentar con los niños y niñas sobre lo que se presentó en él: ¿Cómo vive Francisco Yam? ¿Qué es lo que más le gusta de su pueblo? ¿Qué no le gusta? ¿Qué frutas y animales reconociste en maya y en español? ¿Qué cosas reconociste en lengua maya y en español? ¿Cómo crees que era la vida en la época colonial? ¿Qué diferencias encuentras entre la forma de vida de Francisco Yam y la tuya? ¿Te gustaría conocer libros antiguos de la misma manera en que el pequeño Francisco aprende de su abuelo? ¿Qué es lo que más te gustó de la narración? ¿Qué es lo que te disgustó?

⁶⁴ El personaje es ficticio, pero su narración está adaptada de la Relación correspondiente a Mama.

Me llamo Francisco Yam, y tengo once años. Nací en el pueblo de Mama. No sé qué quiere decir el nombre de mi pueblo, Mama. Le he preguntado a mi abuelo, pero me dice que no sabe su significado, pero así se llamaba desde mucho antes que él y sus abuelos nacieran. Me gusta mucho conversar con mi abuelo. Él me cuenta cómo eran las cosas antes de que llegaran los españoles, cuando los Cocom eran los señores de estas tierras, hasta que llegó Tutul Xiu, que vino del Poniente, y hubo guerra. Antes, todos les rendían tributo: les mandaban mantas de algodón, pavos, cacao y otros frutos que crecen por aquí.

A diferencia de otros lugares de esta tierra, en los alrededores de mi pueblo hay cerros, pero son muy pequeños en comparación a los que —según se cuenta— hay más allá de donde se pone el sol. Hay árboles de zapote, que en maya se dicen *ya'*, y su fruto es suave y dulce. Los españoles que viven en el pueblo dicen que en su país no hay ninguna que se le iguale. Tenemos árboles de mamey, que en mi lengua se llama *ha'as*. Hay también *on* o aguacate, y *op* o anona, que es blanca y tiene muchas pepitas negras. Pero a mí me gusta más el *ts'almuy* o zaramullo. A mi hermana le gusta el *tuk'*, los españoles le dicen cocoyol; luego de pelarla y comerla, abrimos su pepita para saborear lo que hay dentro. Nos ayuda mucho cuando hay malas cosechas, porque también hacemos bebidas con ella. Hay muchas ciruelas; mis favoritas son las moradas, les decimos *sabakabal*, y las verdes, que se llaman *ixchi'abal*. Los españoles trajeron limones, limas y naranjas, que también me gustan mucho.

En el monte hay diferentes animales: el jabalí, en mi lengua, se dice *kitam*. Me gusta el *jaleb*, tiene piernas cortas, pintas blancas y es gordito. Cuando acompaño a mis hermanos y a mi papá a la cacería, a veces encontramos venado. En maya se dice *kéej*, y hay uno más pequeño que se llama *yuk*. Cuando hay uno cerca, nuestros perros ladran y lo acorralan, y alguno nosotros, desde un árbol, le dispara una flecha con una cerbatana. A veces los cazamos con sogas que hacemos de henequén. Cuando volvemos a casa, mi mamá y mi hermana lo cocinan haciéndolo *piib*, horneándolo bajo tierra. A veces, las tuzas invaden nuestra milpa, y se comen las raíces de lo que sembramos: maíz, frijol, calabaza y chile. Las atrapamos con lazos y nos las comemos. Yo atrapé un día una tuza. En maya se dice *ba'*. Hay un animal muy bonito por aquí, le decimos *ajchab*. Tiene el tamaño de un zorro, su hocico es largo y la boca muy pequeña. Se acercan despacito a los hormigueros y sacan la lengua, que es larga y delgada. Cuando se llena de hormigas, la meten rápido, así lo hacen hasta que se llenan. Cuando uno va al monte, debe tener cuidado de no toparse con un *pa'ay*, porque pueden soltar un olor muy feo que tarda días en quitarse. También hay que cuidarse de las culebras, sobre todo de la *ajau kan*, y de las *K'ok'ob*, porque ésta pica hasta con la cola y no se tiene remedio: uno suda sangre y se muere. Hay arañas inofensivas y hay otras que son venenosas. Pero se puede hacer una bebida con chile molido desleído en agua, y puede uno salvarse de estas picaduras, también de la de muchas culebras. Los españoles trajeron algunos animales como cabras, vacas y caballos, y las hemos llamado según el parecido con los animales que hay por estos rumbos, por ejemplo a las cabras les decimos: *u yuk castlan*, es decir, “su *yuk* de los españoles”, y al caballo le decimos *ts'iimin*, pues notamos un parecido a lo que ellos llaman tapir. En los árboles viven muchas arañas. Nosotros les llamamos *ku'uk*. Hay un animalito que yo no conozco, pero mi tío que viajó a los montes del Oriente me dijo que allí abunda uno que se llama *maax*; me lo dibujó sobre la corteza de un árbol y me gustó mucho su apariencia. Yo quisiera tener uno para jugar con él, pero mi papá dice que no.

Nuestras casas las hacemos con madera de los árboles que crecen aquí. Usamos madera de cedro, *chakte'* y *ja'bin*. Luego, las techamos con palma que llamamos *xan*. La madera de *chaka'* nos sirve a veces como leña.

Ahora, el tributo se le rinde al rey de España. Lo que antes le dábamos a los señores que nos gobernaban antes de que llegaran los españoles, se lo damos ahora a él. También al encomendero. El de mi pueblo se llama don Juan de Aguilar, es un español que fue de los primeros en llegar. Le gusta mucho decir que es conquistador. Tres veces al año tenemos que darle de nuestros productos: maíz, frijol, gallinas, pavos, sal y miel. A veces, le damos iguanas, que son muy ricas. También le damos mantas de algodón, que se llaman *paties*, y trastes de barro, de los que usamos nosotros. Por eso, mi mamá y mi hermana pasa mucho tiempo del día tejiendo; mi papá, mis hermanos y yo ayudamos trabajando el barro. Es muy divertido. Otro regalo para el rey es la sal, que en nuestra lengua se llama *taab*. La traen de los mares del Norte, donde también llevan algunos de nuestros productos para intercambiar.

A cambio de eso, el encomendero hace venir a los frailes que viven en Maní. Está al sur, a dos leguas, o sea, caminando o en caballo se hace más o menos dos horas. El camino es muy pedregoso. Cuando están aquí, reúnen a todo el pueblo para la misa. Luego, nos platican de su religión y nos enseñan el catecismo. Hacen que nos bauticemos.

Algunos de los frailes son malos y no nos agradan. Nos prohíben hacer cosas, como las ceremonias que hacían nuestros abuelos. Pero a nosotros nos gustan, además de que tenemos que hacerlas. Si no, ¿Cómo va a llover? ¿Cómo van a crecer nuestras cosechas? Y luego, ¿Cómo vamos a dar las gracias por ellas? Así que las seguimos haciendo, pero en secreto, porque nos vigilan, y hasta pueden llegar a maltratarnos si nos descubren. Algunos frailes van por el monte a buscar a la gente que vive por ahí y los obligan a venir al pueblo, a asentarse aquí. Eso no nos parece. A esos frailes no les gusta cómo celebramos nuestras fiestas, ni tampoco que mi papá, mis tíos, mi abuelo y toda la gente del pueblo tomen *balche'*, que es una bebida sagrada que los mayores sacan de un árbol y lo mezclan con miel. A mí ya me lo han dado a probar. Es fuerte y dulce.

Pero hay otros frailes que son buenos. Me gusta ir con ellos porque nos enseñan a leer y a escribir el castellano, que es su idioma. Yo ya aprendí a hablarlo, junto con otros niños, aunque primero hablé la maya, igual que todos en el pueblo. Esos frailes nos tratan bien, nos respetan e incluso a veces nos defienden. Se interesan en nuestra lengua y en nuestras costumbres. Se las explicamos. Preguntan muchas cosas, van con los abuelos y abuelas que saben y les preguntan qué plantas se utilizan para curar las dolencias de la gente. Algunos de ellos ya hasta hablan la maya y otros la están aprendiendo apenas. A mí me dejaron de tarea escribir en maya algunas palabras de cosas que hay en mi casa, en la milpa, en el monte, y cosas que hace la gente de mi pueblo. Es para que ellos las conozcan y así vayan aprendiendo poco a poco nuestro idioma.

Nos platican sobre su calendario, sobre cómo cuentan los días y qué se debe hacer en cada día. Nosotros también tenemos nuestros calendarios, que tienen similitudes y diferencias con el que usan los españoles. Nosotros nos guiamos por la luna, el sol, el andar de las estrellas y hasta en lo que hacen los animales.

Nos muestran algunos de sus libros, nos enseñan sus imágenes y nos cuentan sus historias. Algunas de ellas son muy parecidas a las que me cuenta mi abuelo, como esa del Diluvio, cuando hace años, toda el agua del cielo se cayó e inundó toda la Tierra. Hay algunos libros que no nos dejan ver, aunque nosotros, a escondidas, cuando se distraen, los hojeamos.

Una vez, fray Antonio de Baldomero, quien ya es muy viejo, nos platicó cómo, hace tiempo, mientras abrían un pozo para hacer una noria en Maní, encontraron enterrado un cuerpo inmenso. Estaba casi deshecho, pero aún se conservaban los huesos de las piernas, que eran muy largos. Había también un diente enorme que pesaba mucho. Nos dijo que era de un gigante. Yo creo que es verdad, porque mi abuelo me ha contado que hace muchos años, hubo gigantes caminando aquí en la Tierra.

Mi abuelo me cuenta muchas cosas, muchas historias. A mí me gusta mucho escucharlo. Él no sabe cómo escriben los españoles, pero sí que sabe hacerlo como se hacía mucho antes de que ellos llegaran. Él guarda con mucho cariño libros y códices antiguos. A veces, sin que nadie nos vea, me los lee. Ahí hay historias y rezos que los abuelos que vivieron antes hacían a los dioses de antaño. Mi abuelo y yo también les rezamos. Vamos a la milpa de mi papá, junto con otros hombres del pueblo, a pedirles que hagan llover, para tener buenas cosechas y que no pasemos por hambre y necesidades. Todo eso lo hacemos en secreto, porque, como te dije, a los frailes no les gusta, y nos lo tienen prohibido. Pero a mí sí me gusta, y no quiero que eso lo dejemos de hacer.

4.- Registrando Yucatán.

A finales del siglo XVI, las tierras que habían ocupado los españoles eran sumamente vastas. Se llegó a decir que “en el Imperio español jamás se pone el sol”, ya que los territorios estaban no sólo en Europa, sino también en América y en Asia, con las islas Filipinas. La curiosidad y la necesidad del rey Felipe II por saber qué recursos había en las tierras que gobernaba, se formuló y publicó en 1577 una *Instrucción y memoria*, un cuestionario que contenía 48 preguntas y una instrucción para cómo deben ser respondidas, que fue enviadas a los órganos de gobierno de las provincias que habían sido invadidas y conquistadas por los españoles. El rey quería saber cómo eran sus dominios, qué clima, animales, plantas y minerales había en ellos. También quería informes de cómo eran las personas originarias, sus creencias, costumbres, vivienda, vestido y cualquier dato relativo a su forma de vida.

En Yucatán, esa *Instrucción y memoria* se repartió en 1579 desde Mérida a todos los encomenderos de la provincia, para que describiesen cómo eran los territorios en los que se encontraban los pueblos de su encomienda, las distancias entre éstos y la capital, los poblados de los alrededores, la flora, la fauna y los hombres y mujeres que los habitaban.

Las *Relaciones* de los pueblos fueron hechas por los encomenderos —algunas veces, por indígenas mayas que ya sabían leer y escribir en español y que se hallaban bajo su encomienda— y posteriormente enviadas a España, para conocimiento del rey Felipe II. Estas *Relaciones* fueron escritas entre 1579 y 1581. El rey Felipe II quería obtener relaciones detalladas de todos los dominios que se adjudicaba. Sin embargo, no lo logró conseguir. Las *Relaciones* fueron depositadas en diferentes archivos de España, y conformaron lo que se llamó *El libro de las descripciones*.

Al día de hoy tiene entre 434 y 436 años y se encuentran en Sevilla, España, en el Archivo General de Indias. Éste fue creado en 1785 por el rey Carlos III, centralizando ahí todos los documentos relativos a la administración de las colonias españolas.

Entre las poblaciones que fueron registradas se encuentra tu pueblo. ¿Te gustaría saber qué escribieron sobre él? ¿Te animas a descifrar el texto antiguo que habla de tu comunidad?

5.- Actividad: ¿Qué dice aquí?

Como te hemos platicado, las *Relaciones* de los pueblos fueron escritos hace más de 400 años, y aunque las letras siguen siendo las mismas, en algunas ocasiones, el modo en que se trazaban era distinto al de ahora.

En la época la imprenta ya era un proceso conocido; sin embargo, plasmar letras de molde en papel era costoso y llevaba mucho tiempo, así que se continuaba escribiendo a mano. Había mucha gente que no sabía leer ni escribir, y recurrían a servicios de escribanos que cobraban por sus servicios. Estos funcionarios —como su nombre lo dice— escribían textos y documentos de toda índole. Además, requerían de un permiso especial para ejercer su labor. Cuando cada vez más hubo personas que sabían leer y escribir, los funcionarios en cuestión iban haciendo las letras cada vez más difíciles de entender y abreviando palabras según les parecía. Así, se convertían en los únicos que podían leer esos documentos y, con ello, podían seguir ganando dinero por su trabajo.

Hoy, si bien la lectura de estos documentos suele ser complicada, hay algunas personas dedicadas al estudio de estos textos, por ejemplo, los historiadores e historiadoras. Ellos y ellas se dedican, entre otras cosas, a estudiar eventos del pasado e interpretarlos. Para ello se apoyan en distintas herramientas, como la investigación en archivos históricos, como si fueran detectives. Éstos, como veremos, son muchas veces de lectura dificultosa. Pero ellos logran descifrarlos gracias a la **paleografía**, que es una ciencia dedicada al estudio de las escrituras antiguas. Si queremos saber qué decían estos textos sobre nuestro pueblo, tendremos que acercarnos a ellos.

a).- Nos dividiremos por equipos. Cada uno recibirá una fotocopia del facsimilar del documento, y una lupa. Entre todos, traten de descifrar qué dice el texto.

b).- Traten de identificar primero las letras. Compárenlas con el modo en que ustedes escriben. Después traten de identificar palabras y, si pueden, intenten descifrar frases. Marquen con color verde las letras, palabras y oraciones que vayan entendiendo; con amarillo, aquellas con las que no se sienten seguros o seguras de lo que dice, y en rojo las que no entiendan.

c).- En el papel albanene traten de calcar las letras según lo que les parece que dice. Posteriormente, designen a un lector o lectora y a un escribano o escribana. Quien ocupe el primer cargo se dedicará a leer el texto y dictarlo al segundo o segunda, quien se ocupará de escribir la lectura del anterior.

d).- Posteriormente al ejercicio, compartamos nuestras propuestas de paleografía del texto.

¿Qué les pareció el ejercicio? ¿Fue sencillo o difícil? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Qué fue lo más sencillo? ¿Les gustaría tener más ejercicios así? ¿Les gustaría estudiar más a fondo la paleografía? ¿Qué lograron descifrar?

Se les otorga el formato de paleografía por equipos.

Tipo del documento:	Fecha Probable de elaboración:
Autor, o autores:	Lugar donde se elaboró:
¿Por qué se escribió este texto? ¿Para quién va dirigido?	¿De qué trata el texto?
Características del documento:	¿Para qué sirve hoy en día esos documentos?
¿Qué te gustó más de trabajar con el texto?	¿Qué no te gustó de trabajar con el texto?

6.- Actividad: La *Relación* de mi pueblo.

Las *Relaciones* se llaman así porque son un enlistado de cosas que hay en las diferentes tierras. A los encomenderos se les solicita que, además de firmar con su nombre el documento, describan:

a).- El nombre de la región en que se encuentra el pueblo o pueblos de su encomienda y su topónimo, es decir, qué significa el nombre de los pueblos. ¿Sabes qué significa el nombre de tu pueblo?

b).- Los aspectos físicos de la población y de las tierras de los alrededores:

-Características morfológicas: ¿Cómo es el relieve? ¿Cómo son las piedras y el paisaje? ¿Hay montañas? ¿Hay grutas? ¿Hay cuevas? ¿Hay costas cerca del pueblo?

-Clima: ¿Cuándo es la época de lluvias? ¿Qué tanto llueve? ¿Cómo se sabe que va a llover? ¿Cuándo es época de frío o de calor? ¿Qué temperaturas se alcanzan? ¿Qué vientos soplan y en qué épocas del año? ¿Qué climas hay en el pueblo?

-Hidrografía: ¿Hay ríos? ¿Hay lagunas? ¿Hay lagos? ¿Hay aguadas? ¿Hay cenotes? ¿Hay ríos subterráneos? ¿Cómo son? ¿Para qué se utilizan?

-Vegetación: ¿Qué plantas y árboles hay? ¿Cómo se aprovechan? ¿Cuáles son originarias? ¿Cuáles fueron traídas de España?

-Fauna: ¿Qué animales hay? ¿Cómo se aprovechan? ¿Cuáles son originarios? ¿Cuáles fueron traídos de España?

c).- Las características y forma de vida de las personas que habitan la localidad o localidades de la encomienda:

-Población: ¿Cuántos españoles viven? ¿Cuántos mayas viven?

-Lengua: ¿Cómo es la lengua que hablan los mayas que pueblan la localidad?

-Formas de vida: ¿Cómo es —o era— su religión? ¿A qué dioses veneraban? ¿Con quién tenían guerras? ¿Cómo se gobernaban? ¿De qué se enfermaban?

-Edificios: ¿Cómo son sus casas? ¿Cómo son las construcciones antiguas? ¿Hay iglesias o conventos fundados? ¿A qué santo católico están dedicados? ¿Hay escuelas y hospitales?

Pasaremos ahora a hacer lectura de la *Relación* de tu pueblo. Prestemos atención y tratemos de identificar los elementos de cada uno de ellos, para que podamos comparar tu localidad de ayer con la realidad de hoy.

Se hace lectura de la relación del poblado correspondiente, de manera pausada e inteligible. Al finalizar, se hace retroalimentación con los niños: ¿Qué les pareció el texto? ¿Qué fue lo que más les llamó la atención? ¿Cómo era tu pueblo hace 400 años? ¿Es diferente a como es ahora?

7.- Actividad: La tabla de nuestras Relaciones.

Antes de despedirnos, llevaremos a cabo la siguiente actividad: Cada quien sacará una paleta de la bolsa. Según el número que tenga la paleta que obtengas, investigarás con respecto de alguno de estos temas, preguntándoles a tu papá o mamá, abuelos y abuelas, tíos, tías, amigos, amigas y gente conocida. Escríbelo en una hoja e ilústrala. Tráela mañana para compartir con los y las demás.

1. Relieve.- ¿Cómo es el relieve de tu localidad? ¿Cómo son las piedras? ¿Cómo es la tierra? ¿Qué uso se le da al suelo? (sembrar, extracción de piedras, barro, etcétera) ¿La tierra es fértil?
2. Clima.- ¿Cuándo es la época de lluvias en tu pueblo? ¿Qué tanto llueve? ¿Cómo se sabe que va a llover? ¿Cuándo es época de frío o de calor? ¿Qué temperaturas se alcanzan? ¿Qué vientos soplan y en qué épocas del año? ¿Qué climas hay en el pueblo? ¿Qué tradiciones hay en torno al clima? (por ejemplo, el *xok k'in* o las cabañuelas, heredada también en la época colonial) ¿Qué usos se le dan al agua de lluvia?
3. Cuevas.- ¿Hay cuevas o grutas en tu pueblo, o cerca de él? ¿Cómo se llaman? ¿Qué historias se cuentan de ellos? ¿Se les da algún uso? ¿hay leyendas en torno a ellas? ¿Cuáles son?
4. Agua.- ¿Cuáles son los suministros de agua en tu localidad? (pozos, cenotes, aguadas, lagunas, jagüeyes, *jaltunes*, *chultnes*, etcétera) ¿Cómo se les dice en maya? ¿Qué uso se les da? ¿Hay narraciones o leyendas que tengan que ver con ellos?
5. Árboles y plantas.- ¿Qué plantas hay en tu comunidad? ¿Para qué se utilizan? ¿Cuáles son para adornar? ¿Cuáles para curar? ¿Cuáles para cocinar? ¿Cómo se llaman en maya? ¿Alguna persona de tu pueblo sabe curar con plantas? ¿Cómo lo hace? ¿Conoces alguna receta de cocina que las requiera? ¿Qué árboles maderables hay cerca de tu pueblo? ¿Quién la trabaja? ¿Qué especies vegetales se mencionan en la *Relación* de tu localidad que siguen habiendo hoy y se continúan utilizando? ¿Cuáles ya no hay? ¿Cuáles hay ahora que no había antes? ¿Conoces alguna leyenda que tenga que ver con las plantas?
6. Animales.- ¿Qué animales hay en tu localidad? ¿Se aprovechan? ¿Cómo? ¿Cuál es su nombre en maya? ¿Qué animales se mencionan en la *Relación* de tu localidad que siguen habiendo hoy y se continúan utilizando? ¿Cuáles ya no hay? ¿Cuáles hay ahora que no había antes? ¿Conoces alguna leyenda que tenga que ver con algún animal en especial? ¿Qué aves vuelan por tu pueblo? ¿Salen a pescarlos? ¿Quiénes van a la cacería de venado? ¿Cómo se hace?
7. Seres sobrenaturales.- ¿Hay entidades o seres fantásticos en tu pueblo? (*aluxes*, espantos, animales fabulosos) ¿Cómo se llaman? ¿Dónde viven? ¿Qué se cuenta de ellos?

8. Población.- ¿Cuánta gente vive en tu localidad? ¿Qué hay más, hombres o mujeres? ¿Cuántos niños y niñas hay? ¿Viven todos en la localidad? ¿Hay migración? ¿Hacia dónde migran las personas de tu pueblo? ¿Dónde trabajan? ¿De qué trabajan? ¿Cómo se vive en tu pueblo? ¿Es tranquilo o agitado? ¿Por qué? ¿Con qué poblados colinda tu localidad? ¿Hay algún pueblo deshabitado cercano al tuyo? ¿Qué leyendas hay sobre él? ¿De dónde vienen tus padres?
9. Lengua.- ¿Qué lenguas se hablan en tu población? ¿Hablas maya? ¿En tu casa, se habla la lengua maya? ¿Conoces alguna canción, poema o cuento en maya? ¿Qué hay de diferente con respecto de la lengua maya en la época colonial y al día de hoy?
10. Costumbres.- ¿Qué costumbres hay en tu pueblo? ¿Qué fiestas se hacen? (XV años, bodas, *janal pixán*, *jets' mek*, navidad, fiestas patronales, celebraciones religiosas) ¿Cómo se celebran? ¿Qué juegos se practican y en qué época? ¿En qué consisten? ¿Qué pasa si juegas algo fuera de la época?
11. Vivienda.- ¿Cómo son las casas de tu pueblo? ¿Qué tipos de casa hay? ¿Cómo las hace la gente? (de madera, de tierra, de block, de Fondén) ¿Qué se utiliza para hacer las casas? ¿En tu casa hay *k'oben*, o conoces alguna casa que la tenga? ¿Cómo se dicen las partes de la casa en maya? ¿Qué hay de diferente en la vivienda de hoy y la que se menciona en la *Relación* de tu pueblo?
12. Religión.- ¿Qué confesiones hay en tu pueblo? ¿Qué iglesias o templos hay? ¿A qué iglesia o templo acudes? ¿Cómo se organizan? (centros pastorales, barrios, etcétera) ¿Cómo son sus celebraciones? (culto, alabanza, misa) ¿Quién o quiénes son los dirigentes? (pastor, pastora, presbítero, sacerdote, fraile, monja) ¿Qué hay de diferente entre la vivencia de la religión ahora y la que hubo en la época colonial? ¿Llegan misioneros o misioneras? ¿En qué época? ¿A qué se dedican?
13. Edificios.- ¿Qué edificios importantes hay en tu pueblo? (templo, iglesia, mercado, escuela, palacio, hospital, cementerio) ¿Para qué sirve cada uno? ¿Cómo están contruidos? ¿Son antiguos o modernos? ¿Hay algún edificio prehispánico en tu comunidad o cerca de ella? ¿Alguien en tu pueblo tiene en su casa o terreno una edificación prehispánica? ¿Qué edificios se mencionan en la *Relación* de tu localidad? ¿Cuáles existen al día de hoy? ¿Cuáles son nuevos?

8.- Cierre de sesión y tareas para el siguiente encuentro.

Hacer con los niños y niñas un recuento de lo visto en la sesión. Ponderar las palabras de ellos y ellas. Comentar las impresiones de la sesión. Qué es lo que más les ha gustado, qué les ha llamado la atención, qué no les ha parecido, qué han aprendido de nuevo y qué ya sabían.

Se les recuerda que, como parte de su ejercicio como investigadores e investigadoras, historiadores e historiadoras, tienen dos tareas:

a).- Conversar con gente conocida, amigos, amigas, papá, mamá, familiares o abuelos y abuelas, lo que viste en esta sesión. Preguntarles cómo era el pueblo que ellos conocieron y cómo es ahora. Trata tú también de hacer el ejercicio de preguntarte: ¿Qué cambios has visto en tu pueblo, a lo largo de tu vida?

b).- Elaborar la descripción del tópico que te corresponde según la dinámica anterior. No olvides ilustrarla y decorarla según tu gusto. Tráela mañana para compartirla.

Tercera sesión

Meta de la sesión: Continuar repasando con los niños y niñas participantes cómo era el universo colonial vivido en Yucatán, especialmente a comienzos del virreinato. Se continúa dialogando con los niños y niñas sobre los textos de las *Relaciones Histórico-Geográficas de la Gobernación de Yucatán*, en particular, el que corresponda a la localidad en la que se desarrolla la sesión. Se promueve que los niños continúen haciendo análisis comparativos entre su población a fines del siglo XVI y la actualidad, dejando registro escrito de sus ideas.

1.- Recapitulación de la sesión anterior.

¿Qué recordamos de lo que vimos y trabajamos la sesión antecedente? ¿Qué fue lo que más nos gustó? ¿Qué fue lo que no nos agradó? ¿Qué aprendimos de nuevo? ¿Qué ya conocíamos?

Como conversamos ayer, las *Relaciones* de las que hablamos fueron informes realizados por los encomenderos de Yucatán para el rey de España, Felipe II, por orden suya, hace 400 años. Se tenía el propósito de que conociera cómo eran los territorios que habían sido ocupados por sus súbditos españoles y los recursos que producían.

En las *Relaciones* se describieron diversos elementos sobre flora, fauna, relieve, hidrografía, población, lengua y costumbres, entre muchas otras.

2.- Actividad: compartamos nuestra descripción.

Se le solicita a cada niño que comparta la descripción solicitada la sesión anterior. ¿Qué experiencias tuviste para efectuar tu descripción? ¿A quién o quiénes acudiste para obtener información? ¿Cómo te sentiste al registrar los datos?

3.- Para complementar.

La historia se construye todos los días. Aunque los libros no siempre mencionen a nuestras comunidades, debemos considerar que todas las localidades y todas las personas que las habitan son agentes de la historia. Es por eso que debemos prestar atención a la historia, analizar los hechos de quienes nos precedieron y proyectar un mejor devenir para el futuro.

4.- Para discutir: ¿Qué ha cambiado en 400 años?

Como podrás darte cuenta, el tiempo y la acción de los seres humanos incide en los elementos del entorno. Cuando leímos la *Relación* relativa a tu comunidad, habrás notado que hay elementos que hasta el día de hoy persisten. Sin embargo, hay otros que ya no hay, mientras que algunos son novedosos, y otros más continúan pero con adaptaciones. ¿Recuerdas algunos? ¿Cuál es el que más te llamó la atención? ¿A qué crees que se haya debido?

5.- Relectura de la *Relación*.

Haremos nuevamente la lectura de la *Relación*. Trata de anotar todo aquello que te llama la atención. Toma nota también de aquello que, según tu parecer, haya desaparecido, permanecido, o cambiado.

7.- Redactores y redactoras de nuevas *Relaciones*.

Ahora nos toca a nosotros hacer una *Relación* de tu pueblo. Vamos a hacerlo más actual. Así como las *Relaciones* de los encomenderos fueron escritas hace más de 400 años y gracias a ellas podemos tener una mirada —no la única— de cómo fue el Yucatán de finales del siglo XVI, con un poco de empeño y suerte, quizá las *Relaciones* que nosotros escribamos queden resguardadas en un archivo importante para la posteridad. Así, en el futuro venidero, algún niño o niña interesado en la historia conocerá cómo fue el Yucatán de tu época y, de manera especial, sabrá cómo es tu localidad en la actualidad. Si el rey te pidiera que describieras tu localidad y los montes de los alrededores, ¿Qué le dirías? ¿Qué le contarías de las plantas y animales? ¿Qué le relatarías sobre las personas que viven en tu pueblo? Escribe sobre aquello que más te gusta, y sobre lo que te parezca que vale la pena dejar registrado.

a).- Como redactor o redactora, anota la localidad desde la que escribes y la fecha. Anota también tu nombre. Recuerda ofrecer detalles abundantes de los elementos que describas. ¿Cuántos años tienes? ¿Cómo es tu casa? ¿Quiénes son las autoridades de tu pueblo? ¿Qué es lo que más te gusta de tu pueblo? ¿Qué es lo que no te gusta? ¿Qué le cambiarías? ¿Con qué poblados y montes colinda? ¿Hay poblados deshabitados cerca? ¿Hay lugares encantados? ¿Hay caminos escondidos en el monte? ¿A dónde llevan?

b).- Si hablas maya, trata de escribir tu *Relación* en esta lengua. Si no, utiliza la mayor cantidad de frases y palabras en maya que puedas para nombrar y describir las cosas que te dispones a plasmar.

c).- Haz también dibujos de los elementos que estás describiendo. Así podrá quedar registrado cómo son.

d).- Anota lo que sepas de las plantas que más te gusten y los animales que hay en tu pueblo y en sus montes y que te parezcan más interesantes. ¿Para qué se utilizan? ¿Sabes cómo curar con ellas, o conoces a alguien que lo haga? ¿Qué

animales y cuál es el que más te gusta? ¿Cómo son y de qué se alimentan? ¿Lo aprovechan los pobladores? ¿De qué modo? Si se cocina, ¿Cómo se prepara?

e).- ¿Qué seres sobrenaturales merodean por los montes de tu pueblo? ¿A qué se dedican? ¿Qué debe uno hacer si se encuentra con ellos?

f).- Anota sobre las aguas que hay en tu localidad y cómo se utilizan. ¿De dónde obtienen agua en tu casa? ¿Qué profundidades tienen los pozos? ¿Hay alguien que tenga por oficio perforarlos? ¿Cómo lo hace? ¿Hay *jaltunes* o *chultunes*?

g).- Escribe sobre el clima de tu pueblo. ¿Cuándo es la época de lluvias? ¿Cuándo la de calor? ¿Cuándo la de frío? ¿Hay algún método tradicional que ayude a pronosticar el estado del tiempo? (las hormigas, el viento, las nubes, las cabañuelas).

h).- ¿Qué religiones hay en tu pueblo? ¿A qué iglesia acudes? ¿Cómo son las celebraciones que se efectúan? ¿En qué fecha hay celebraciones especiales? ¿Quiénes son los o las dirigentes de la iglesia a la que acudes?

i).- ¿Se habla la lengua maya en tu localidad? ¿Y en tu familia? Si no la sabes ¿te gustaría aprenderla? ¿Por qué? Si conoces alguna canción o poema en maya, anótalo también.

j).- ¿A qué juegan los niños y niñas de tu pueblo? ¿Cómo lo hacen? ¿En qué época juegan al papagayo, al trompo o a las canicas? ¿Qué sucede si practican algún juego fuera de tiempo?

k).- Haz lo mismo con la vivienda, los edificios y las costumbres de tu comunidad.

Una vez que hayas concluido, entrega tu *Relación*. No olvides firmarla y anotar la fecha en la que la redactaste. Eso servirá para actualizar las descripciones de algunos pueblos, y hacerlos llegar a más niños y niñas de Yucatán para que puedan conocer cómo es tu pueblo y cómo se vive ahí.

8.- Evaluación del taller con los niños y niñas.

Discutir con los niños y niñas sus impresiones y experiencias durante el taller: ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué pudo haber mejorado? ¿Qué les gustaría que se haga con los textos, dibujos y mapas que elaboraron?

9.- Agradecimiento y despedida.

Bibliografía.

Arnaud, M-Charlotte.

2014 "El proyecto maya de vida y sociedad", *Nah, Otoch*, Izamal, FOMYX-CONACyT, UNAM, SEGEY

Bustos, Gerardo.

1988 *Libro de las descripciones*, México, UNAM, IIF.

González García, Pedro, *et al.*

1995 *Archivo General de Indias*, Barcelona, Lunwerg.

Relaciones Histórico-Geográficas de la Gobernación de Yucatán

2008 Mercedes de la Garza *et al.* (eds.), paleografía de Ma. del Carmen León. México, UNAM, IIFL, Centro de Estudios Mayas (Serie Fuentes para el Estudio de la Cultura Maya, 1 y 2).

Riesco Terrero, Ángel (ed.).

1995 *Introducción a la paleografía y la diplomática general.*, Madrid, Síntesis.

Romero García, Rafael Eugenio.

2004 "Medidas antiguas españolas. Breve compendio de las medidas antiguas utilizadas en las diferentes regiones y provincias españolas", *Técnica industrial*, núm. 254, septiembre.

Ruz, Mario H.

2009 *Yucatán. Un universo peninsular. Tomo I, El devenir prehispánico.*, México, SEP, CGEIB, SEGEY, CDI, UNAM, CEPHCIS.

2009 *Yucatán. Un universo peninsular. Tomo II, El mundo colonial.*, México, SEP, CGEIB, SEGEY, CDI, UNAM, CEPHCIS.

Servicio Hidrográfico y Oceanográfico de la Armada de Chile

s/a *Rincón del navegante*, Santiago, Ediciones del SHOA.

Zavala Carrillo, Jorge

2011 "De las medidas que usaban los geómetras y cosmógrafos. Sistemas de medición longitudinal y angular utilizados en México durante el virreinato y el siglo XIX", *Boletín de Monumentos Históricos*, núm. 22, tercera época, México, INAH, mayo-agosto, pp. 61-74.

Créditos de los mapas.

Agnese, Battista

1554 *Portolan atlas of 9 charts and a world map*, Washington D. C., Geography and Map Division, Library of Congress.

Cabildo de la villa de Valladolid

1579 “Apunte de la plaza de la villa de Valladolid, en Yucatán, y edificios inmediatos”, Sevilla, Archivo General de Indias, Portal de Archivos Españoles, Ministerio de Educación, MP- México 15.

De Guelle, Alejandro Josep

1722 “Mapa de parte de la costa de Yucatán comprendida entre Sisal y Dzilam, y de las vías de comunicación y pueblos desde la ciudad de Mérida hasta las torres vigías situadas en la costa”, Sevilla, Archivo General de Indias, Portal de Archivos Españoles, Ministerio de Educación, MP-México 119.

1746 “Plano y demarcación del camino y distancia desde la ciudad de Mérida de Yucatán hasta la laguna de Bacalar situado en su fuerte en 17° 55’ de altura boreal. Desde el pueblo de Chunhuhub a la laguna ay 35 leguas de despoblado. En parajes que van señalados hay ranchos y aguadas”, Sevilla, Archivo General de Indias, Portal de Archivos Españoles, Ministerio de Educación, MP-México 1746.

De Palomar, Martín

1581 “Mapa de Motul, términos de la ciudad de Mérida, en la provincia de Yucatán”, Sevilla, Archivo General de Indias, Portal de Archivos Españoles, Ministerio de Educación, MP- México 30.

Diseño geográfico del beneficio eclesiástico de Valladolid hasta Motul y Ebtún.

1686 Sevilla, Archivo General de Indias, Portal de Archivos Españoles, Ministerio de Educación, MP-México, 617.

Landa, Diego de

1938 *Relación de las cosas de Yucatán*, México, Pedro Robredo.

Melgarejo, José Luis

1970 *Códices de tierras. Los lienzos de Tuxpan*, México, PEMEX.

Olaus Magnus

1539 [¿?] *Carta marina*, München, Staatsbibliothek.