



UN-A-CH
BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

**JUEGO Y EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO
COMUNITARIO. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO CON
NIÑAS Y NIÑOS TSELTALES.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN INDÍGENA**

PRESENTA:

SILVESTRE HERNÁNDEZ CLARA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ABRAHAM LEÓN TRUJILLO



TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS, MAYO DE 2012.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS



FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI

COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO

Oficio No. CIP/0320/2012
Mayo 16 de 2012.

C. SILVESTRE HERNANDEZ CLARA
EGRESADO (A) DE LA MAESTRIA EN
EDUCACION INDIGENA.
5ª PROMOCIÓN
MATRÍCULA: 99161013
SAN CRISTOBAL DE LAS CASA, CHIAPAS.
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: **"JUEGO Y EDUCACION EN EL CONTEXTO COMUNITARIO. UN ESTUDIO ETNOGRAFICO CON NIÑAS Y NIÑOS TSELTALES"**, se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos de su tesis de grado y uno electrónico (disco compacto), de los cuales deberá entregar uno impreso y el disco compacto a la Dirección de desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, y (un disco compacto) a la biblioteca de la Facultad de Humanidades Campus VI, y cinco a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

A T E N T A M E N T E
*** POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR ***

MTRA. ROSARIO GUADALUPE CHÁVEZ MOGUEL
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO.

VO. BO.
DRA. LETICIA PONS BONALS
COORDINADORA.

C.c.p.-Expediente/minutario.
RGCM/JC/mcmd*



*ko'tantikon te yakuk xtajinat sok jo'otikon,
te me ma' x'ak'an, yayluk,
janax yu'un ma' xa' wilotikon bit'li inem a ni a sit
sok ma' x'ilinat yu'un jtajimalkon.
Janix balumilaltinok ta tajimal a;
jlx ya stselaj ko'tantikon yu'un, jich bit'li tajinat ta tutul.
te me ya x'illnat yu'un te boliltikon ta tajimal,
ma' x'awak' ta k'ejel ta wo'tan,
janax yilel ku'untikon te bin yak apas ta wa'tel,
manchuk me ko'tantikon xmuk'ubotikon bit'li ja'at
yu'un me te tajimalkon ya pastikon ta sbats'llal a'tel.*

sk'opojal yalal yo'tanis'tut a'ch'ixetik

*Queremos que juegues con nosotras,
si no aceptas, no importa,
más no nos mires con el rostro enojado
y no se angustie por nuestros juegos.
Este es nuestro mundo de fantasías;
así somos felices, a igual que tú, cuando jugabas de niño.
Más si de nuestras travesuras te molestan,
no guarde nada de esto en tu corazón,
sólo es una representación de lo que tú haces en tu trabajo,
sin embargo, nos gustaría ser grande como tú
para ser de nuestros juegos un trabajo de a verdad.*

El hablar del corazón de las niñas trastales

DEDICATORIA

Con cariño y respeto a mis padres, hermanos y en especial a mi madre, que en paz descanse. A mi esposa. A mis tres hijas y a mi hijo pues son ellos quienes me motivan a vivir y hablar de sus juegos, y como reconocimiento a ellos, quiero agradecerles su comprensión por mi ausencia con la familia debido a mis estudios y trabajos de investigación.

A las niñas, niños, madres y padres tseitales por haberme cedido el tiempo necesario para las entrevistas y la oportunidad de convivir con ellos.

A todas las personas quienes se desempeñan en el quehacer educativo y a los padres, quienes tienen el compromiso social de educar y contribuir en la conformación de la personalidad de las niñas, niños y jóvenes, sustentado en las prácticas de la tolerancia, igualdad y equidad, principios básicos para la vida digna, schuxlejal lekilal.

AGRADECIMIENTOS

Son muchos a los que tengo que agradecer por el desarrollo de este trabajo. En primer lugar, agradezco al ser supremo, por haberme dado la vida, por permitirme nacer y vivir en una cultura maravillosa, bondadosa y tan rica en conocimientos, valores, visiones, misiones y cosmogonías que educan para la formación de la personalidad.

Agradezco también a la Universidad Autónoma de Chiapas, por haberme brindado el espacio y la oportunidad de estudiar; a mis maestras y que compartieron conmigo sus conocimientos y experiencias; a las autoridades y habitantes entrevistadas de la comunidad Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas; a la gran maestra la señora Manuela Clara García (QEP), anciana partera de la comunidad, por regalarme un poco de su enorme sabiduría, y a las maravillosas niñas y niños, a quienes considero mis grandes maestros porque de ellos aprendí un nuevo horizonte para concebir la enseñanza-aprendizaje por medios más agradables y, sin duda alguna, son ellos los agentes principales que hacen posible la existencia de una pedagogía contextuada en esta cultura. Al Doctor José Antonio Paoli Bolio, por socializar sus investigaciones realizadas con los tseltales de las cañadas en el municipio de Ocosingo, al Doctor Abraham León Trujillo por haber aceptado dirigir este trabajo y, sobre todo, por su tiempo, apoyo, colaboración y tolerancia en la revisión de inicio a fin. Y, finalmente, a los revisores por sus sugerencias y comentarios: Doctora Dora Guadalupe castillejos Hernández, Doctor José Luis Madrigal Frías, Doctor. Daniel Hernández Cruz y al Maestro Rafael Burgos.

TABLA DE CONTENIDOS	Págs.
Dedicatoria	
Agradecimientos	
Introducción	1
CAPITULO 1	
JUEGO Y APRENDIZAJE	4
1.1 Referentes teóricos acerca del juego	4
1.2 Juego y aprendizaje	9
1.3 Metodología de investigación: Enfoque etnográfico	19
CAPÍTULO 2	
ETNOGRAFÍA DE LA COMUNIDAD	23
2.1 Ubicación	23
2.2 Medio geográfico	23
2.3 Estructura social	26
2.3.1 Comisaría ejidal	26
2.3.2 Agencia municipal	26
2.3.3 Ámbito religioso	28
2.4 Actividades productivas	29
2.5 Contexto educativo	29
2.6 La educación en el contexto comunitario	31
2.6.1 Los espacios, valores y agentes de la enseñanza-aprendizaje	32
2.6.2 La incorporación de las niñas y niños en la enseñanza-aprendizaje en el hogar	43
2.6.3 La milpa. Un espacio para la práctica de la enseñanza-aprendizaje en las niñas y niños	52
2.6.4 El quehacer del niño en la milpa. Un acercamiento al contexto real del aprendizaje práctico	59
2.6.5 La siembra en la milpa, una forma de cómo inducir a las niñas y a los niños al conteo, cálculo y de cómo clasificar una cosa a otra	65
CAPITULO 3	
EL JUEGO EN LA COSMOVISIÓN TSELTAL	72
3.1 El juego en el contexto cultural y lingüístico de los tseltales	72
3.2 Clasificación del juego en el contexto tseltal	77
3.2.1 El juego lúdico	78
3.2.2 El juego lingüístico	79
3.2.3 El juego cosmológico	80
3.3 El juego y los objetos de juego como instrumentos	81
3.4 El juego y el juguete: sus valores culturales en la enseñanza	83
3.5 El juego y la crianza en la edad maternal	84

3.6 El juego y su relación con el medio	86
Conclusiones	88
Referencias bibliográficas	92

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito dar a conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje y las formas particulares en las que los niños y niñas tseltales de la colonia Benito Juárez, Municipio de Ocosingo, Chiapas; se apropian de los conocimientos y los valores de su cultura.

El desarrollo de este trabajo no fue fácil, a pesar de que crecí y viví durante mis primeros 12 años de vida en estas tierras y cultura. Creí haber conocido bien el medio geográfico, la cultura, su cosmovisión y los procesos de enseñanza-aprendizaje porque formé parte de ellos. Por más que sea uno nativo en esta cultura, no se posee del todo de los conocimientos. Muchos de ellos se han transformado y mejorado en su uso y práctica social y cultural. Sin embargo, convivir con las niñas, niños, jóvenes, madres y padres de familia en la Selva Lacandona, fueron momentos de placer y de añoranzas, porque ya nada era igual en la selva. Ahora el acceso a ella es restringido, gran parte de esta selva se conoce actualmente como zonas de reservas ecológicas y se localizan al pie de los cerros, a una hora de distancia de la comunidad, y las partes planas y valles se han convertido en acahuales, potreros y cafetales.

Finalmente, comprendí que a pesar de ser hablante de la lengua tseltal y de haber nacido, crecido en esta comunidad y de formar parte de esta cultura, se carece de muchos conocimientos nuevos que la cultura va creando conforme transcurren los tiempos, ya que las prácticas sociales de los saberes y del lenguaje no son estáticas sino en constante cambio y transformaciones debido a las relaciones interculturales con otros grupos originarios, así como de la sociedad mestiza y de los medios masivos de comunicación.

Cabe señalar que ya había realizado investigaciones después del movimiento armado de 1994 para mi tesis de licenciatura, no obstante, dada la riqueza de los conocimientos y valores que había encontrado en aquel entonces, retome esta

comunidad en el año 2004 para entrevistar y observar a niños, padres y ancianos con propósitos únicos para este trabajo.

En esta ocasión, me percate que las avionetas y helicópteros que horrorizaban a las niñas, niños, madres y padres en los años 1994 y 1995, hoy formaba parte de un nuevo material de juego y del vocabulario. Hay, ahora, más juguetes para el juego, ya que por lo regular los niños imitan ser pilotos o conductores de aviones bombarderos o como ellos lo llaman *avión ch'oj bomba*. Lo cual sorprende, ya que durante mi estancia en esta comunidad (2004 y 2005), nunca vi a niño alguno jugar a ser piloto de avioneta, que hoy es lo que más suele usarse en estas regiones como medio de transportes. El contexto ha trastocado su forma de pensar. Hoy, está de moda ser pilotos de aviones de guerra.

En síntesis, de lo acontecido en enero de 1994, parece ser que todo ha quedado en el olvido: ya no hay niñas y niños que lloran a escondidas de sus padres, el miedo se transformó en alegría. Ahora, muchos niños fabrican sus juguetes de aviones militares.

Las narraciones que los padres hacían de lo acontecido en 1994 y de sus consecuencias tristes que impactaron a la comunidad en general y en particular a las niñas y niños, parecen haber quedado como una historia. Esto me hizo sentir cada vez más motivado a hablar de juegos, porque lo observado me ayudó a fundamentar la idea de que por medio de los juegos se aprenden y se consolidan muchas cosas. Es más, mientras las niñas y niños tengan más oportunidades de jugar, no necesitarán de maestros especialistas para la conducción de la enseñanza, ni de psicólogos expertos para curar los traumas psicológicos.

El patio de la casa y de la escuela son sin duda los lugares sagrados para las niñas y los niños, porque en ellos se realizan los juegos. Esta afirmación se refleja cuando vemos a la comunidad realizando sus actos religiosos o cuando festejan a sus santos y vírgenes; los adultos se encomiendan a Dios y a las imágenes para obtener valor y pedirles que intercedan milagrosamente y ya no sucedan más acontecimientos

lamentables, mientras que las niñas y los niños, toda tristeza, pena, aburrimiento y miedo, los evaden por medio de los juegos.

Por lo antes descrito y consciente de los valores y riquezas que cobra el juego en la cultura tseltal; me llegué a plantear el siguiente problema central de la investigación: ¿es el juego un espacio y medio necesario para propiciar la enseñanza-aprendizaje comunitaria y consolidar la personalidad de las niñas y los niños tseltales? Este planteamiento me llevó a formular nuevas interrogantes en torno al juego: ¿qué concepciones tienen los padres de familia del juego?, ¿qué tipos de juego poseen y cómo los emplean en la enseñanza-aprendizaje?, ¿a qué edad las niñas y niños empiezan a jugar?, ¿a qué edad juegan las niñas y niños en el hogar?, ¿toda enseñanza se empieza por medio del juego?, ¿qué es el juego en la cosmovisión tseltal?, ¿los niños juegan cuando son llevados por sus padres a la milpa?

Estas interrogantes fueron fundamentales para el desarrollo del trabajo y facilitaron la selección de las categorías de análisis y estructura del presente trabajo en tres capítulos. El primer capítulo se refiere a la fundamentación teórica del juego, desarrollo y aprendizaje; en el segundo capítulo, se habla sobre la comunidad y la escuela, así como de organización social y cultural, los espacios de aprendizaje y las formas de motivación para la enseñanza-aprendizaje en el hogar y en la milpa, y en el tercer capítulo, se aborda el juego desde la concepción cosmológica cultural, su significado en la lengua tseltal y sus evoluciones en cada una de las etapas del desarrollo. Finalmente, a manera de conclusión, se describe la importancia del juego como espacio y medio natural para potenciar el desarrollo de las competencias lingüísticas, conocimientos, habilidades, actitudes, entre otras cualidades del ser humano.

Y como nota aclaratoria, en este trabajo, se evitó en la medida de lo posible el uso de los conceptos: "mitologías", "mitos", y "leyendas" debido que son expresiones propias de la cultura occidental y no de las culturas originarias. En sustitución de estos, se usaron los conceptos de: "cosmovisión", palabras "sagradas" y "verdaderas" y narrativas antiguas o nativas".

CAPÍTULO 1

JUEGO Y APRENDIZAJE

En el presente capítulo expondré algunas opiniones y definiciones relacionadas con concepto de juego y aprendizaje. El propósito es dar a conocer la importancia del juego en el aprendizaje comunitario y su impacto en el desarrollo integral de las niñas y los niños tseltales durante los primeros 12 años de vida.

1.1 Referentes teóricos acerca del juego

El juego como espacio de aprendizaje ha existido desde siempre, acentuándose desde que el ser humano se constituyó en familias y sociedades, desde entonces el juego cobró importancia como el medio natural que permite a las niñas y los niños socializar y poner en práctica sus conocimientos culturales y las prácticas sociales cotidianas de sus padres y de la comunidad donde viven. Este proceso que ocurre a través del juego, es independiente del grado de reconocimiento que hace el niño y de su cultura, de la extensión del espacio donde el niño habita, así como de las condiciones sociales y geográficas de los pueblos.

Aunque el concepto popular del juego se asocia más con las actividades propias de los niños, motivo por el cual se sitúa como contrario al trabajo, "pues incluye cualquier situación en donde las personas no sean productivas o no estén haciendo algo en particular. También se piensa que el juego es algo gozoso, libre y espontáneo" (Bodrova y Deborah J, 2004: 123). Esta visión niega por *default* que el juego sea una antesala previa al trabajo.

Por ejemplo, en el mundo occidental el estudio del juego ha sido de gran interés en Europa desde el siglo XIX, muchos estudiosos se dedicaron a ese tema y los puntos

de vista son muy diversos. Uno de los primeros en interesarse en el estudio del juego fue Karl Groos, quien lo define como:

Aquella conducta animal que se refiere a determinados objetos dentro del ámbito de la apetencia, relación que se repite una y otra vez, hasta el cansancio, en el ir y venir, comenzar e intervenir que se da bajo formas más variadas (en Gustav Bally, 1962: 58).

Sin embargo, con el paso del tiempo el juego fue cobrando más importancia e interés gracias a su estudio, pues muchos psicólogos y pedagogos se interesaron en él. Los primeros en establecer propósitos para vincular al juego con el mejoramiento de la educación de la sociedad, fueron Dewey y Chateau.

Dewey (1964) por ejemplo, consideró al juego como una de las actividades que llevan a la construcción del conocimiento. A la vez que afirmaba que el aprendizaje más deliberado sólo se logra aprender-haciendo (*learning by doing*) (en Abbagnano y Visalberghi, 646).

Posterior a los estudios realizados por Dewey en torno al juego, éste cobro mayor importancia en la pedagogía y psicología moderna, lo que permitió el surgimiento de diferentes teorías para su estudio, entre las que se enlistan las siguientes.

Entre las teorías más conocidas sobre estudio del juego se encuentran las desarrolladas por Sigmund Freud, desde la perspectiva del psicoanálisis; la de Lev Semenovich Vygotski, desde el marco histórico-cultural del desarrollo de las funciones superiores, y la de Jean Piaget, desde la epistemología psicogenética o construcción individual del conocimiento.

Piaget, uno de los más consagrados en el desarrollo de la teoría del juego, le dedicó una atención especial al estudio del juego infantil que clasifica de manera secuencial con relación al desarrollo intelectual, y pudo distinguir tres etapas esenciales: juego sensomotor (0-9 meses), juego simbólico (19 meses-3.5 años) y juego de reglas (4-12 años) (en Briceño Alcaraz, 1999: 14). Mientras que Vygotski, en un principio afirmaba que el juego, responde a una necesidad de carácter afectivo-emocional del

infante (en Briceño Alcaraz, 1999: 12). A su vez, Wallon considera cuatro periodos en este proceso y son: los juegos funcionales, los juegos de ficción, los juegos de adquisición y los juegos de fabricación (1974: 58).

Las teorías antes mencionadas y brevemente descritas, parecen a simple vista ser antagónicas, por los cortes sobre las características que hacen referencia al juego, sin embargo, todas ellas son complementarias unas de otras. Pues gracias a estas teorías, muchos psicólogos, pedagogos y demás teóricos educacionales contemporáneos han orientado sus mejores esfuerzos para vincular el juego con fines pedagógicos al ámbito educativo, particularmente, a las escuelas de educación maternal, preescolar y primaria con el propósito primordial de propiciar en los alumnos una educación más integral y con ello, potenciar el desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional para el aprendizaje permanente, próspero y funcional.

Por ejemplo, Shiller, con su teoría del recreo, define que, "el juego sirve para recrearse ya que es uno de los beneficios mayores del juego. El elemento principal del juego es el placer y el sentimiento de libertad" (*Teorías sobre el juego*, Shiller defiende, párr. 4). Otra de las teorías que le da mayor riqueza al juego, es la que desarrolló Lazarus en donde expone que, "el juego es una actividad que sirve para recuperarse y descansar, después de haber consumido gran parte de nuestra energía, en actividades cotidianas" (*Teorías sobre el juego*, Con la teoría del descanso, párr. 5).

Por los motivos anteriores, muchas escuelas en el mundo, como la alemana y la rumana:

Ven el juego reglado como medio de socialización y de asimilación de actitudes colectivas. La escuela inglesa destaca el papel del juego en la Educación Física. El juego, en la escuela francesa, ocupa una posición muy importante en la educación infantil. En cambio, la escuela rusa separa el juego de la Educación Física, ya que lo concibe como un medio de distracción popular (*Teorías sobre el juego*, Otras escuelas mantienen, párr. 12).

Pues bien, las teorías antes descritas no se alejan mucho del tipo de juego que realizan las niñas y los niños tseltales, el cual podemos clasificar en cuatro periodos conforme avanza el desarrollo de los niños (con base en las apreciaciones sobre esta cultura que se realizaron en la presente investigación): juego por compulsión, juego por imitación, juego por construcción y juego por abstracción o de cosmovisión (Hernández, 2004: 7).

Se llaman juego por compulsión aquellos movimientos que realizan los bebés como consecuencia de los ruidos, cansancios, sustos e instintos para repeler cualquier agresión física, así como de aquellos actos con tendencias a saciar necesidades de apetencia. Al respecto, el diccionario de ciencias de la educación explica que el concepto de, "la compulsión puede ser descrita como un mandato desde adentro que en ocasiones incapacita totalmente a la persona para la actividad diaria: vida laboral" (*Diccionario de las Ciencias de Educación*, 1993:283).

El juego por imitación se refiere a aquellas actividades que representan las niñas y niños en torno al medio natural y social ya sea de manera concreta o simbólica: abrazar, cargar sobre la espalda los muñecos, moler, cocer, entre otras. Su manifestación es básicamente lúdica y lingüística.

Por otra parte, el juego por construcción son todos aquellos juegos que implican el uso y la construcción de juguetes, como el de hacer tortillas con barro, masas, hacer ollas y muñecos, tejer, así como las representaciones gráficas o de dibujos.

Por último, el juego por abstracción o de cosmovisión, son todas aquellas interpretaciones que se abstraen del medio socio-cultural (prácticas sociales del lenguaje: poemas, cantos, cuentos, historietas, entre otras literaturas emanadas de las palabras verdaderas y sagradas), natural (flora, fauna y cerros) y del mundo cósmico (cielo, sol, luna, estrellas, lluvias, sequías, temblores e inframundo) y que pueden ser representadas en juegos dramatizados, actos míticos religiosos o en actos mágicos que ciertas personas adultas realizan para implorar a los dioses y los seres invisibles, con valores y significados precisos que pueden tener efectos agradables y negativos.

Una de las características más sobresalientes de esta representación de juego en su etapa infantil, son los niveles de desarrollo que las niñas y niños manifiestan en sus habilidades, destrezas, imaginación, recreación y de la abstracción sincrética en torno a su realidad social y cultural. Lo que corrobora lo dicho por Piaget (1981: 188), cuando apunta que el juego es, "una palanca para el aprendizaje de los niños...". Por lo que el juego no se puede ver como un simple acto, sino "del acto al efecto", según Thorndike (Morris, 1990: 55).

Desde ese punto de vista se quiere mostrar que el juego en las niñas y niños no se da nunca al margen del desarrollo y del aprendizaje, es decir, que no se puede afirmar categóricamente que uno es más importante que el otro, y tampoco que alguno es primero y otro después en el periodo infantil. Destacados psicólogos, pedagogos (Piaget, Vygotski, Cesar Coll, entre otros) y otros investigadores educacionales afirman que el aprendizaje no empieza en el niño cuando llega a la escuela, sino mucho antes, aludiéndome al aprendizaje escolar. Afirmación que no es ajena a la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las niñas y niños tseltales en el contexto comunitario.

Las precisiones antes descritas dan pauta de que en todo aprendizaje que se desarrolla en cualesquier contexto, antecede un proceso natural para su asimilación en la etapa infantil. Por ello, hago una invitación especial a los padres y maestros jóvenes y demás personas que nos dedicamos a la educación, debemos de tener más cuidado con las niñas y los niños cuando se inician en las actividades escolares y en cualquier otro aprendizaje. Si bien es verdad que la enseñanza escolar es diferente a la enseñanza comunitaria, sobre todo en su contenido de enseñanza, por ahora no creo que sean diferentes en los procesos de asimilación y en sus fases de desarrollo.

A pesar de lo anterior, acepto que no todos los niños, aun perteneciendo a la misma cultura, proceden de la misma forma para la asimilación, construcción de sus conocimientos y de sus juegos; puesto que no todos tienen la misma explicación,

motivación, deducción lógica del significado y de los conocimientos previos, a estos momentos Vygotski les llamó "el nivel evolutivo real" (en Briceño Alcaraz, 1999: 131).

Y si bien afirmo que el proceso de desarrollo y del aprendizaje de las niñas y de los niños tseltales no difiere del proceso de los niños de otras culturas, es sólo en cuanto a las estrategias y metodologías de las que se valen los niños para la asimilación de sus aprendizajes. Sin embargo, ese proceso si difiere en lo que respecta al entorno social y cultural; formas de apreciación, de concebir las realidades y sus significados, y de describir y conducir lingüísticamente para la aprensión de las particularidades de un contenido o de una escena. Para tales casos, se recomienda que los niños sean atendidos por maestros de la misma cultura o en su defecto, por quienes hayan aprendido la misma lengua y conozcan la cultura de la comunidad.

1.2 Juego y aprendizaje

A partir de los estudios ya citados en el apartado anterior, al juego se le asoció con valores importantes relativos a las actividades educativas y se le dio fines definidos y subordinados a los propósitos de la enseñanza y del aprendizaje para hacer del juego un medio didáctico.

A lo anterior se debe que el juego se considera hoy como el medio más eficaz para potenciar y condicionar el ambiente de los aprendizajes, entendiendo por ambiente todos aquellos actores elementales, recursos y estrategias que hacen propicia la sutileza natural del aprendizaje; no obstante de que este concepto originalmente fue concebido como:

Todos aquellos elementos físicos-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje. Este contorno debe estar diseñado de modo que el aprendizaje se desarrolle con un mínimo de tensión y un máximo de eficacia (Hunsen y Postlethwaite en Velásquez Narro, 2010: 13).

Sin embargo, Velásquez Narro hace cierta precisión sobre el concepto de ambiente de los aprendizajes y afirma que no se refiere exclusivamente al maestro y al alumno, si bien son los más relevantes, pues de manera aislada no son suficientes para que el aprendizaje ocurra, es necesaria la conjunción con otros factores:

Cómo hacerlo (metodología), con qué (recursos), para qué (propósito), ¿qué utilidad tiene lo aprendido? (transferencia), ¿cómo me voy a dar cuenta de que el aprendizaje ocurrió? (evaluación), ¿estoy consciente de lo que he logrado y de lo que me falta por lograr? (metacognición)” tensión y un máximo de eficacia (Velásquez, 2010: 15).

Sin embargo, hasta hoy el aprendizaje como concepto sigue teniendo mayor importancia y relevancia, toda vez que se ha entendido como el proceso de adquisición y formación de actitudes, aptitudes, hábitos, destrezas, conocimientos y la capacidad de pensar, reflexionar y criticar. En tanto que, desarrollo o maduración, alude más a la capacidad de resolución de operaciones mentales. Por ejemplo, Binet y otros “presuponen que el desarrollo es siempre un requisito previo para el aprendizaje y que si las funciones mentales (operaciones intelectuales) de un niño no han madurado lo suficiente como para poder aprender un tema determinado, toda instrucción resultaría inútil” (en Vygotski, 1979:124).

Esta concepción teórica fue criticada severamente por Vygotski, puesto que se basa en la hipótesis de que:

El aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo, y que el desarrollo avanza más rápido que el aprendizaje, [y por cuanto] se excluye la noción de que el aprendizaje puede desempeñar un papel en el curso del desarrollo o maduración de aquellas funciones activadas a lo largo del aprendizaje (1979: 125)

El desarrollo o maduración se considera entonces como la base en la que se va a cimentar el aprendizaje y no como el resultado de la interacción de ambos. Por ello, se deduce que existen varias posiciones teóricas sobre los conceptos de desarrollo y aprendizaje, a continuación resumo algunas de ellas:

- a) Se cree que el desarrollo y el aprendizaje no parten de un mismo eje ni se desarrolla paralelamente, sino que son factores que se proyectan de forma diametralmente asimétrica. En esta teoría se supone que el desarrollo es el que condiciona la maduración de las habilidades y cualidades para poder asimilar un aprendizaje o conducta. Por lo tanto, se puede interpretar que mientras el desarrollo avanza a plenitud, el aprendizaje sólo se figura como una sombra que va siguiendo al primero.
- b) En esta otra teoría se afirma que ambos surgen al mismo tiempo con procesos distintos e independientes pero que hay una cierta relación entre ellos; sin embargo, son ejes que no coinciden en el mismo punto final. Lo que significa que el desarrollo evoluciona independientemente del aprendizaje.
- c) Aquella para la que el aprendizaje es desarrollo. Esta posición teórica surge de diversas corrientes psicológicas, desde los conductistas hasta la teoría piagetiana, quienes conciben al desarrollo como la elaboración y sustitución de las respuestas innatas. Tal como lo apunta James –por sólo citar como ejemplo-. “La mejor descripción que puede darse de la educación es definirla como la organización de los hábitos adquiridos y tendencias del comportamiento” (Vygotski, 1979: 125).

La posición teórica que asume Vygotski, deriva del análisis que hizo de las tres anteriores y fundamenta la relación que existe entre aprendizaje y desarrollo con cierta precisión: “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vygotski, 1979: 125). Para ello estableció dos niveles evolutivos.

Al primero, lo denominó “nivel evolutivo real”, y se refiere a la capacidad mental que ha asimilado el niño durante el ciclo evolutivo de su vida. Al respecto, dice que: “en los estudios acerca del desarrollo mental de los niños, generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son

indicativas de las capacidades mentales” (Vygotski, 1979: 132). Al segundo lo llamó “zona de desarrollo próximo”, categoría que según Vygotski:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 1979: 133).

Y concluye que el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño, y acepta que el aprendizaje no equivale a desarrollo, sin embargo, “el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje” (Vygotski, 1979: 139).

A decir de muchos, la importancia de esta teoría es que demostró que la noción de que, “los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo” (Vygotski, 1979: 139).

Si bien Vygotski cuestionó la relación entre el desarrollo y el aprendizaje escolar, no obstante admitió la vinculación intrínseca entre el juego y el desarrollo. A pesar de que a menudo se describe el desarrollo de la niña y del niño como el desarrollo de sus funciones intelectuales, aun así y siguiendo a Vygotski, “no podemos ignorar el hecho de que el niño satisface ciertas necesidades a través del juego” (Vygotski, 1979: 142), debido que es en este espacio donde la mayoría de las niñas y niños se plantean ante nosotros como grandes teóricos, caracterizándose en el momento del juego por un nivel más bajo o más alto de su desarrollo intelectual. Vygotski tenía una visión más integral sobre el valor del juego, a diferencia de los otros teóricos, porque creía que el juego propicia el desarrollo cognitivo, emocional y social. Además admitió que, “el juego sirve como una herramienta de la mente que habilita a los niños para regular su conducta” (en Bodrova y Leong, 2004: 125).

Como se puede apreciar, hay muchas concepciones entorno al uso y valor del juego, sin embargo, su importancia no debe radicar tanto por quienes han desarrollado las teorías, sino en sus usos y prácticas sociales que le da cierta cultura, dado que sus significados son muy vastos. Por ejemplo, en el mundo tseltal, todo movimiento corporal que realizan las niñas y los niños menores de dos años, y aun hasta antes de nacer, es considerado como juego; al igual que chupar las manos, meter los objetos hacia la boca o el simple hecho de mover las manos, los pies, la cabeza, los ojos, y hacer gestos y guiños son parte del juego y entendidos finalmente como un lenguaje. Aunque a decir verdad, los objetos-juguetes que se les proporcionan a las niñas y los niños desde la primera o segunda semana de vida, cumplen funciones específicas.

En este sentido, el juego no es solamente una actividad de ejercitación (movimiento corporal), también guarda relación con los estados emocionales, creatividades y la evolución de las capacidades en el ser humano, tales como el aprendizaje, el desarrollo y el lenguaje. Dentro de la cultura tseltal, este último elemento es el que más se aprecia por su caracterización en la trasmisión de la historia que se base en la oralidad.

Es por lo tanto que las niñas y los niños nunca juegan en silencio, ya que todo acto realizado durante el juego se asocia siempre con ciertas prácticas sociales y del lenguaje; por ello, se puede decir que el juego permite desarrollar la habilidad del habla. Y, tal como lo he observado en la cultura tseltal, raras veces se ve a una niña o un niño que juega en silencio, lo más común es que los niños hablen consigo mismos o, en su defecto, platicuen con sus juguetes. Esta comunicación intrapersonal tiene como finalidad ordenar la idea, es decir, toda actividad que la niña o niño realiza siempre trata de asociarla en su mente, respondiendo a la pauta de esta cultura donde se establece que nunca se debe iniciar una actividad sin antes hacer una comunicación intrapersonal, comunicación que se hace, se dice, con la mente y el corazón.

Noción que se afirma y reafirma en todo los discursos y textos de las saluciones, pues no es extraño oírlos, por ejemplo, decir que lo que sienten no sólo lo dicen de boca

o de palabra, sino que éstas son acciones inspiradas por el corazón y la mente. Entonces, en la cultura tseltal la comunicación intrapersonal es, al parecer, una condición necesaria para la consolidación y reafirmación de cualquier conocimiento.

Quizá, es por ello que los padres o cualquier otra persona, cuando ven a una niña o un niño tseltal hablando con sus juguetes, o que mientras camina va platicando, nunca se piensa que es un niño loco o que manifiesta un trastorno mental. Por el contrario, es considerado como un niño inteligente que se siente satisfecho y orgulloso de lo que ha aprendido a través de su juego, ahora ya internalizado, y lo único que va haciendo es representar mental y oralmente lo aprendido objetivamente.

Al respecto, Vygotski, opina que, "en tales circunstancias parece que es natural y necesario para los niños hablar mientras actúan" (1979: 49), además añade:

1) Para el niño el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta. Los niños no hablan sólo de lo que están haciendo; su acción y conversación son parte de una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado.

2) Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo, a veces el lenguaje adquiere una importancia tal que, sino se permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada.

Lo antes descrito no es el caso típico de una sociedad urbana, también sucede en la cultura tseltal. Las actividades o los comportamientos de las niñas y de los niños en sus juegos frente a sus juguetes, representan un papel importante, sobre todo en la segunda etapa del desarrollo del niño que está relacionada con el juego denominado, anteriormente, como *juego por imitación* o *juego simbólico*, según Piaget, o *juego de ficción* en la voz de Wallon. En cualquier caso, en mi opinión, lo que se quiere decir es que en esta etapa ya existe en la niña y en el niño la internalización de las actitudes. Además, en el *juego por imitación* los niños demuestran un dominio claro de sí mismos,

así como una mayor capacidad en la construcción, en lo que toca al desarrollo cognoscitivo, en este periodo de desarrollo (2-5 años de edad).

El entorno natural de la niña o del niño desempeña un papel de gran importancia en sus primeros aprendizajes, como factor estimulante. Por ejemplo, y en esto coincidirán conmigo quienes hayan tenido el cuidado de observar a niños pequeños, lo primero que aprenden los niños antes que el nombre del animal, es nombrar el objeto-animal de juego de acuerdo con la onomatopeya (sonido) del animal en cuestión. Por ejemplo, a un perro se le llama guau, guau, y a la vaca o al toro muu, aunque en ocasiones llegan a presentar confusión, nombrándolos guau, guau, es decir, asocian a estos animales con el perro, tal vez por el hecho de que estos animales tienen una característica similar (su condición de cuadrúpedos), pero esta confusión mayormente se presenta en las niñas o niños menores de dos años y medio dependiendo de su contexto natural. Si bien en las vacas existen diferencias notables, a esta edad las niñas y los niños aún no tienen la capacidad de discernir y discriminar en todas sus partes al animal, puesto que el niño ve de manera global más y no en partes, tal como afirma la teoría de la Gestal (Morris, 1990: 141).

La imitación es la parte esencial del juego en el contexto tseltal, debido a esta concepción el juego es considerado como espacio que impulsa y potencia el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo. Aunque Piaget, por ejemplo, apunta que en una conducta de imitación senso-motora, "el niño comienza por imitar en presencia del modelo (por ejemplo, un movimiento de la mano), después... puede continuar en ausencia de ese modelo, sin que ello implique ninguna representación en pensamiento" (Piaget y Inhelder, 1984: 61). A eso le llamó *imitación diferida*.

Como anteriormente lo mencioné, para Piaget no significa lo mismo el *juego de imitación* que el *juego simbólico*. Para él la imitación se da antes que el *juego simbólico*. Y si bien para algunos autores la imitación es una característica que manifiestan algunos animales superiores (como el chimpancé), no la consideran una actividad mental (pensamiento). Sin embargo, en el caso de Piaget, no sólo la considera como tal, sino

que además sostiene: "la imitación es de inmediato una prefiguración de la representación, es decir, que constituye, en el curso del período senso-motor, una especie de representación en actos materiales, todavía no en pensamiento" (Jean Piaget. y B. Inhelder. *Psicología del niño*. 1984: 62).

Pues bien, lo importante de las precisiones que hace Piaget sobre las etapas o procesos por las cuales pasa el aprendizaje, es que, al menos en la cultura tseltal, no podemos hablar exclusivamente de un aprendizaje "puro" y no creo que lo haya, ya que como se ha señalado, el desarrollo de las niñas y niños tiene que ser forzosamente analizado y valorado desde el punto de vista de la actividad del juego.

De ahí entonces, que en este trabajo se haya insistido tanto en el juego como se ha hablado del desarrollo del aprendizaje. Y es que realmente todo trabajo implica necesariamente el acto de hacer y construir. Con esto quiero dejar en claro que en esta cultura todo aprendizaje para el trabajo se enfoca siempre con el sentido de juego, es en la edad adolescente cuando la actividad adquiere el nombre de trabajo propiamente dicho. Pues tanto el juego simbólico como el de ficción, "no es sólo asimilación de lo real al yo, como en el juego en general, sino asimilación asegurada (lo que refuerza) por un lenguaje simbólico construido por el yo y modificable a la medida de las necesidades" (Wallon, 1974: 66).

La concepción que tienen muchos autores con relación a la imitación y, sobre todo, en lo que respecta al juego, se basa en los procesos cognitivos. Mas como se señala en el tercer capítulo, el juego en la cultura tseltal no sólo se presenta en los seres vivos, sino también en los fenómenos. Por eso es importante mencionar la diferencia entre la imitación animal y la imitación en los niños pequeños, una vez que en el primero, es resultado de instintos y no parece gozar su actividad, pero tampoco puede durar mucho tiempo porque no posee una estructura mental. En tanto que la imitación en la niña y en el niño está llena de motivación, incentivación y placer por la actividad, además de que hay una relación intrapsicológica de modo estructural y progresivo pero dialéctico.

En síntesis, se entiende que el *juego por imitación* o *simbólico* es una actividad que liga inherentemente a los elementos externos e internos, puesto que la niña o el niño representa a través del juego, las actividades de sus mayores y de su entorno inmediato (padres, abuelos, hermanos y de la comunidad). Cabe aclarar que esta actividad es percibida mayormente a través de la visualización y expresada como lenguaje en el juego.

Por lo que toca al *juego de construcción*, o *de adquisición*, como lo denomina Wallon, éste implica mayor desarrollo cognitivo en la niña o en el niño, porque no sólo es un juego que se percibe a través de la vista, sino que interactúan otros órganos, el tacto, el oído e incluso la propia imaginación y la creatividad.

Por otra parte, en el *juego de abstracción* o *de cosmovisión cultural* intervienen actividades cuyas interpretaciones son más complejas, pero también más próximas a ciertas definiciones y que se encuentran mejor especificadas en un contexto cualesquiera. Esta categoría de juego o de aprendizaje no se distancia mucho del juego imitativo o del juego simbólico, sin embargo, lo esencial en este juego no es que sólo se imita, sino que refleja el saber real y el modelo cultural aprendido por cada niña o niño, es decir, que de alguna manera refleja los rasgos de la mujer o el hombre ideal.

Lo anterior queda confirmado en la declaración de la señora Micaela Clara López (1994) de la comunidad de Benito Juárez, Ocosingo, al expresar que en el juego casi no se regaña, pero si esto se hace (para los niños de 10 años), ese carácter tendrá que ser modificado, porque de lo contrario, añadió: "cuando sean grandes van a ser bravas o bravos" (López, 1994). O también en respuesta a la poca disposición para el aprendizaje, situación más regular: "en el juego no se discute y se acatan las reglas, roles que se desempeñan en el juego" (López, 1994).

Así pues, en este último periodo y modalidad de juego, la niña o el niño desarrollan buenos modales y carácter para todo tipo de relaciones, por el contrario, si no lo hacen pueden tener problemas familiares posteriores. Como afirmó la señora Micaela (1994) hablando de su persona:

Todo lo que aprendí y realicé en el juego, tanto en juego de las comiditas, como en el juego de las muñecas, y el de los esposos, (voltea a mirar a su esposo y ambos carcajean) es casi el mismo trato que le doy (al esposo) y en los tratos que les di a mis hijos, no necesité tanto de los consejos de mis padres, pues es que realmente ya lo sabía, seguramente lo has visto (refiriéndose a mí) y creo que tú también lo hiciste, pues, en resumen, todos hemos adquirido experiencia en el juego, y lo que hicimos en el juego es lo que somos hoy día.

Pues a decir verdad, en el juego de abstracción o de cosmovisión cultural, no sólo se imita lo que se puede ver objetivamente, sino se imita de manera simbólica también lo que se cree ser. En este tipo de juego se representan los hechos anecdóticos, mayormente, como cuentos, historietas, entre otras narraciones sagradas y verdaderas en la cosmovisión cultural interpretadas con un sentido humorístico. Se ponen en práctica los saberes y dones naturales innatos, es decir, esos dones que con el paso del tiempo hace de los niños y niñas parteras, curanderos, sobanderos, entre otros. Aunque cabe aclarar, no todos los niños quienes juegan sobre estos oficios o empleos terminan convirtiéndolo en su realidad laboral, sin embargo, por lo general en todos los casos ocurre que sí.

Estas características que le dan a las actividades del juego podrían con el paso del tiempo enriquecer o degenerar su cultura, tal como sucede con los conocimientos que se adquieren en la escuela, los cuales transforman algunas formas y costumbres de vida. Por ejemplo, por lo regular toda cultura cree que cuando hay movimientos telúricos, los seres o gigantescos animales que cargan el mundo se han movido, cosmovisiones que no son solamente propias de las culturas originarias, puesto que en las tarjetas de las loterías comerciales es común verlo. No obstante, cuando se desarrolla este contenido en la escuela con mayores detalles y cuestionamientos, los mismos niños empiezan a cuestionar qué es lo real. Es por eso que las actividades que el niño desarrolla cuando juega, pertenecen más a la imaginación, ya sea del pasado o futuro que representan.

Los juegos cosmológicos son representados por las niñas y niños desde sus juegos imitativos, consolidándose en la edad juvenil, adulta y aún en la ancianidad. Sólo que a esta edad (de 70 en adelante), estos juegos son manifestados en el ámbito de lo imaginario como cuentos, chistes, leyendas, excepto, cuando se representan en un acto mítico, religioso y de fiesta tradicional, como en el llamado *carnaval*, en el que las representaciones de los personajes se traducen a actividades escenificadas.

1.3 Metodología de investigación: enfoque etnográfico

En este trabajo se recurrió principalmente a la investigación etnográfica, definida como la ciencia o el método que investiga y estudia a los grupos humanos, el conjunto de sus sabidurías, formas de organización social, cosmogonía, lengua y cultura; bajo la perspectiva de conocer, entender, interpretar y construir una teoría de las realidades, conceptos o significados que proporcionaron las madres y los padres de familia, y las niñas y niños tseltales.

La razón por la cual elegí este tipo de investigación es que al desarrollarse en el ámbito micro-social no sólo comprende la observación, descripción e interpretación de micro acontecimientos singulares (Ogbu, 1980), también atiende las influencias históricas relacionadas con la comunidad, y al mismo tiempo permite abordar el objeto de estudio desde "un enfoque de niveles múltiples" (Martínez, 1992, : 26-27).

Lo importante de la etnografía, según Woods, es que "representa condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador..., la teoría y la práctica" (Woods, 1993: 18).

Por eso mismo durante la investigación se realizaron observaciones directas e indirectas, pero desde un punto de vista metodológico. Ya que para este trabajo las técnicas y métodos de investigación fueron fundamentales, por lo que sin ellas se hubiera distorsionado el verdadero objetivo de la investigación. Los métodos y las técnicas "son las herramientas metodológicas de la investigación, ya que permiten instrumentar los

distintos procesos específicos de ésta, dirigiendo las actividades mentales y prácticas hacia la consecución de los objetivos formulados" (Rojas, 1998: 92).

Por lo tanto, en esta investigación se tomaron en cuenta las sugerencias de varios autores a fin de no divagar en las observaciones y entrevistas, ya que la observación "comporta muchas limitaciones, pero lo que en ella se pretende es sólo realizar un primer reconocimiento de las realidades en la cual se va a actuar" (Ander-Egg, 1987: 151).

Durante el desarrollo de esta investigación, se tuvo mucho cuidado para que las observaciones no fuesen totalmente espontáneas y casuales, sino que en ellas se reflejara la intención de "organización y de control en todo los casos para llegar a resultados válidos" (Ander-Egg, 1987: 151).

Pero la recolección de datos no sólo se realizó a través de la observación, también se entrevistó a seis niñas, seis niños, siete madres y seis padres adultos, tres ancianas, tres ancianos y dos parteras, con la finalidad de tener suficientes datos e informaciones para la investigación. Por lo que sólo a través de estos procesos se pudo comprender mejor la realidad social.

No obstante, es preciso aclarar que las entrevistas y las guías que se usaron para tales fines, fueron de tipo abiertas para que los informantes no tuviesen limitaciones al narrar todo lo que ellos creen conveniente, con el propósito de "llegar a describir y comprender significados que hacen inteligibles aspectos que no salen a la luz en la simple observación de los datos", según Álvarez (Cook y Reichardt, 1986: 15).

Esta investigación se realizó como estudio micro en tres etapas. La primera etapa de trabajo consistió en negociar el acceso a la comunidad con las autoridades del lugar, a fin de poder llevar a cabo las observaciones, así como a las entrevistas con niñas, niños, autoridades, padres y madres de familia en torno a la enseñanza-aprendizaje comunitaria, los tipos de juego que se realizan y su vinculación con la vida futura. Esto se hizo con la intención de evitar posteriores problemas y desconfianza con las personas involucradas en el estudio.

Al respecto, Taylor y Bogdan (1982: 42) afirman que:

Si se falsean deliberadamente las propias intenciones, habrá que vivir con el temor y la angustia de ser descubierto... [Mientras que] el investigador declarado puede trascender los estrechos roles que desempeñan las personas en un escenario, y comprometerse en reales actividades investigativas.

En esta misma etapa se realizó un recorrido por la comunidad, con la finalidad de tener una visión general de los medios natural, cultural y lingüístico. Esto permitió conocer las riquezas, valores y relación de los medios con la vida comunitaria.

La segunda etapa consistió en realizar observaciones de manera directa en el hogar y comunidad, sobre el juego de las niñas y los niños en la vida cotidiana, sus implicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje y, posteriormente, su incorporación al juego-trabajo.

La observación comunitaria que se realizó, tuvo como objetivo conocer de cerca el juego de las niñas y los niños menores de seis años y clasificarlo según sea el caso, en tradicional y étnico y analizar su impacto en la enseñanza-aprendizaje.

Todas las observaciones y entrevistas se apoyaron en los instrumentos de recolección de datos necesarios, tales como cámara y grabadora, con el fin de poder escuchar y analizar, posteriormente, con más detalle.

Después de las observaciones fue pertinente realizar entrevistas a las autoridades del lugar, madres y padres de familia para conocer sus opiniones sobre el juego y la vinculación que éste tiene con la enseñanza-aprendizaje, teniendo como medio de apoyo una guía de entrevista. La guía incluyó preguntas de interés para el estudio y era del tipo estructurada y semiestructurada, de tal modo que el entrevistado no tuviera problemas para narrar sus opiniones sobre el tema de investigación. La entrevista se planteó para un tiempo no mayor de hora y media, de esta manera se evitaba la pérdida de tiempo y el cansancio.

En la tercera y última fase se ordenaron los materiales recopilados, tales como fotografías, grabaciones, materiales escritos que traten sobre el juego, registro y diario de campo. Posteriormente, se procedió al análisis minucioso e interpretación de la información obtenida para la integración de sistemas categoriales y de relatos de menor a mayor complejidad, hasta llegar a la descripción densa y holística: etnografía.

CAPÍTULO 2

ETNOGRAFÍA DE LA COMUNIDAD

2.1 Ubicación

La comunidad de Benito Juárez se localiza en la región Selva lacandona, en el sureste del municipio de Ocosingo, en el estado de Chiapas; a una distancia aproximada de 130 kilómetros de la cabecera municipal, y fue fundada en 1972, por un grupo de tseltales originarios del ejido Laguna del Carmen Pataté del mismo municipio.



1.-Ubicación del municipio y de la comunidad

Se nombró así a la comunidad por el aniversario del centenario de la muerte del ilustre oaxaqueño y expresidente mexicano, don Benito Juárez García. A pesar de los 39 años de su fundación, Benito Juárez es una comunidad pequeña, habitada por no más de 75 familias de origen étnico maya-tseltal y por otras raíces ancestrales; todos los habitantes profesan la religión católica, y las comunidades con las que colinda son las siguientes:

- Al norte, con Nueva Candelaria
- Al sur, con la comunidad de Chum-cerro
- Al este, con Tierras nacionales
- Al oeste, con la laguna Miramar y Tierra y Libertad

2.2 Medio geográfico

Toda la comarca goza de un clima cálido húmedo, con una temperatura promedio de 24 a 30 grados centígrados y 650 metros de altura, aproximadamente, sobre el nivel del mar. Su relieve está conformado por cerros y valles, habitados por muchos animales y aves de diferentes especies, y sus suelos son de tipo arcilloso, cubiertos por una gran variedad de flora. Entre sus valles corren dos arroyos y dos ríos: el río azul y el río perla, y una laguna que lleva por nombre, Miramar, con sus 9 islotes y sus atractivas playas, lo que convierte a este majestuoso recurso natural en un centro de gran importancia para



2. Foto. Playas de la Laguna Miramar



3. Foto. Laguna Miramar. Debajo de estas aguas se encuentran los restos de la Antigua Maya.

el turismo local, nacional e internacional. Según los historiadores, la laguna se formó no hace más de 600 años y, debajo de estas aguas se encuentra sumergida una de las antiguas ciudades más importantes de la cultura maya.

Hasta hoy, en esta región se aprecian árboles enormes de aproximadamente de 15 a 40 metros de altura, cubiertos por bejucos de diferentes variedades que penden desde lo más alto de los árboles; estos bejucos son aprovechados por los habitantes para amarrar las maderas de las casas y de las cercas, en tanto que los niños los ocupan para columpios y lazar animales de corral.

Entre las maderas más conocidas por su uso y empleo doméstico destacan: el cedro, la caoba, el popiste, el guanacastle, la ceiba, el canxan, el guapaque, el canté, el

jobillo, el rayado, el corcho, el palo mulato, el chicle, el zapote, el chicozapote, entre otros.

La exuberancia vegetativa ha permitido también la existencia de gran variedad de aves y animales silvestres, mismos que en su mayoría son aprovechados para el consumo; en tanto que las pieles de los animales de mayor tamaño se ocupan para el trabajo del campo. Entre los animales que son aprovechados por su piel u otro aspecto de valor, se encuentran: el jaguar, el león, el puma, el tapir, el venado, el jabalí, el censo, el tepezcuintle, el cereque, el armadillo, el andasolo (tejón), el faisán, la guacamaya, el loro, el perico, la ardilla, el tucán, la cojolita, la nauyaca, el coralillo, además de otros animales rastreros y voladores.

En su mayoría, los animales que se aprovechan para el consumo alimenticio se localizan al pie de los cerros, a cinco mil metros selva adentro. Sin embargo, según testimonios de los fundadores de la comunidad y de los pequeños recuerdos de mi infancia, en 1972, año en que se fundó la comunidad, muchos de los animales aquí mencionados bajaban del cerro a beber agua en los ríos y a su paso cruzaban entre las casas, facilitándose así su captura y bastaba con sólo darles de garrotazos o machetazos, mientras, los más pequeños, se perdían entre los puercos de casa.

Gran parte de los terrenos que hace 39 años eran parte de la selva, hoy se encuentran convertidos en porteros, acahuales y cafetales. Así lo recuerda el señor Nicolás (1994):

La vida infantil y el medio natural (ecológico), son ahora diferentes, los árboles grandes de los cuales pendían los bejucos, que servían de columpios a los niños, ya no hay en los alrededores de la comunidad, ahora ya no hay miedo, el medio es ahora más práctico para el juego de los niños.

Es verdad que la comunidad es cada vez más poblada, con calles y que los lugares donde acuden



4. Espacio de juego

a jugar los niños son ahora cubiertos por pastizales y no por árboles de gran tamaño que pongan en peligro su integridad debido a la abundancia de víboras; sin embargo, muchos niños anhelan vivir la vida de aquellos tiempos, a pesar de las condiciones desfavorables que pudiesen resultar. Por ello es de gran importancia conservar el medio ecológico, para no quedarse sólo con las historias que cuentan las personas mayores.

2.3 Estructura social

Como toda sociedad, la comunidad se rige bajo normas y reglas jurídicas y religiosas, donde cada autoridad desempeña papeles específicos de acuerdo con sus funciones, enfocadas siempre a procurar el beneficio de todos y no de alguien en particular. Las estructuras sociales, básicamente, son tres: dos corresponden al orden jurídico, comisaría ejidal y agencia municipal, y una al ámbito religioso.

2.3.1 Comisaría ejidal

Por lo que toca a la comisaría ejidal, ésta se integra por un presidente, un secretario, un tesorero y cuatro vocales. La función específica de este órgano consiste esencialmente en la gestión y solución de asuntos de orden agrario.

2.3.2. Agencia municipal

La agencia municipal está integrada por un presidente, un suplente de presidente, un secretario, un tesorero, un comandante y 6 policías.

El agente municipal es quien coordina los trabajos de la comunidad, guarda el orden social y aplica la justicia cuando se requiere; no obstante, se exime fijar el tipo de

sanciones, excepto de los casos menores. En casos de problemas serios y mayores, es la comunidad entera la que se encarga de fijar las sanciones, tomando en cuenta la gravedad de la situación y las condiciones económicas en que vive el agraviante, y por casos de reincidencia el castigo será el doble de lo que se cometió por primera vez.

En esta comunidad los problemas o delitos cometidos no sólo se solucionan con dinero, ya que éstos también se pueden pagar con trabajos necesitados por la comunidad. Es decir, las sanciones no tienen como propósito perjudicar al agraviante, sino que tratan de corregirlo y hacerle comprender que tales actos no conducen a nada bueno, ni para beneficio individual ni, menos aún, para la colectividad.

Las autoridades ejidales y municipales se respetan por la jerarquía que representa el cargo y no por su persona; por ello, sus funciones se subordinan a las decisiones de la comunidad. Lo que quiere decir que quien posee el cargo es coordinador y representante de la voz del pueblo, por ello, es el pueblo quien decide qué es lo que se va a hacer. Asimismo, los gastos y días de trabajo que se invierten para la solución de cualquier problema corren a cargo de la comunidad. Entonces, ser un representante de la autoridad equivale a prestar un servicio social a la comunidad, y todos por igual están obligados a desempeñar algunas de estas funciones.

Y si bien las personas que ocupan los cargos sociales a desempeñar son nombradas por la comunidad cada tres años, tomando en cuenta su comportamiento, dedicación y empeño demostrado para el bien colectivo, los cargos importantes sólo los llegan a ocupar las personas de mayor edad, mientras que los cargos menores son ocupados por los jóvenes. Por lo demás, aunque normalmente se inicia con el cargo menor hasta llegar a ocupar los cargos más altos, los cargos de secretario y tesorero sólo los ocupan los hombres que saben leer y escribir, sin importar la edad.

2.3.3 **Ámbito religioso**

La jerarquía del sistema de cargos religiosos es similar a la anterior, sólo que en esta se toman en cuenta la experiencia, edad, militancia religiosa, facilidad de palabra, disciplina y buenos modales. En lo que respecta a los cargos religiosos, todos los ancianos en condiciones plenas del uso de sus facultades mentales y físicas, integran el consejo de ancianos, al igual que sus esposas, si las tienen, y son conocidos como los *trensipales* (principales). Los catequistas son nombrados también por la comunidad religiosa, al igual que la directiva de la iglesia, misma que está integrada por el presidente, secretario, tesorero, tamborilero, abanderados y las doncellas que se encargan de quemar el incienso, barrer la iglesia, cambiar las flores en los altares, lavar y cambiar de ropa a los santos y las vírgenes de la iglesia.

En este sistema, el único que no es nombrado por la comunidad es el hombre de la flauta, ya que en este arte reina la voluntad de servir. Y, si no se cuenta en la comunidad con alguno, éste se trae de otras comunidades y no se le paga por los servicios que presta, pues basta con darle de comer y ofrecerle alojamiento.

Los cargos de la directiva religiosa duran un año, se inician y terminan el 12 de diciembre, con excepción de los tamborileros que son sustituidos hasta que ellos los solicitan.

Todo acto religioso, fiestas y conmemoraciones de los santos y vírgenes, corre a cargo de la comunidad, ninguna autoridad está obligada a gastar por cuenta propia. Los servicios que se brindan son por devoción, voluntad y valor moral. Todos deben prestar este servicio, excepto de los que padecen de enfermedades crónicas y las personas con alguna discapacidad (afortunadamente en esta comunidad hay sólo un caso).

2.4. Actividades productivas

Entre las actividades de producción a las que se dedican los padres de familia de la comunidad se encuentran las siguientes: cultivo de maíz, frijol y café, y crianza de animales porcinos y, estas actividades básicamente sirven para el consumo familiar. Tanto los productos de la crianza de animales como el cultivo de café que también son a menor escala, se venden en las ciudades más cercanas, Comitán y Ocosingo, y con las ganancias que obtienen compran alimentos industrializados, tales como aceite y sopa de pastas, además de otros artículos: zapatos, ollas de peltre y de aluminio, medicamentos, ropas, entre otros.

En lo que respecta a la producción hogareña, el papel de las mujeres también es fundamental porque contribuye al ingreso económico familiar. Por ejemplo, las amas de casa crían aves de corral y siembran verduras (chayotes, yucas, chiles, cebollas, camotes, etc.). Estos productos se intercambian entre los alimentos básicos de la comunidad que consisten en pozol, frijoles, tortillas y café.

2.5 Contexto escolar

La comunidad cuenta con dos centros educativos de nivel básico, uno de preescolar y el otro de primaria. El jardín de niños (preescolar) sólo cuenta con un docente; mientras que en la primaria son dos. La población estudiantil es de 20 y 43 alumnos, respectivamente. Ambos centros educativos pertenecen a la zona escolar 709, con cabecera oficial en la comunidad de San Quintín, municipio de Ocosingo, Chiapas.



5. Espacio escolar: primaria y preescolar

La escuela primaria lleva por nombre "Lázaro Cárdenas", y el personal docente que labora en ella es originario de otras comunidades y hablan la lengua tselal con una variante dialectal distinta a la de la comunidad. Los maestros aún están estudiando la Licenciatura en Educación indígena en la modalidad semiescolarizada, motivo que los obliga a salir quincenalmente de la comunidad para poder asistir a sus asesorías en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la ciudad de Ocosingo o en Las Margaritas, del mismo estado.

Esto quiere decir que son docentes en proceso de formación y las nuevas teorías educativas que se les proporcionan en la escuela donde estudian, poco se concretan en el aula, debido a que al ponerlas en práctica se enfrentan con problemas diversos; por otra parte, cuentan con poca experiencia en la docencia y la planeación que realizan resulta descontextualizada de la realidad de los alumnos. Todos los motivos anteriores hacen que se obtengan resultados pocos favorables a los deseados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, lo que hace recurrir otra vez a las prácticas de memorización de palabras y frases carentes de significados. Sin embargo, por ser maestros jóvenes con cualidades y habilidades para el deporte que se practica en la comunidad, son muy apreciados por los padres, jóvenes y niños.

En esta comunidad sólo se cursa hasta el sexto grado de educación primaria, quienes desean cursar la secundaria tienen que trasladarse a la comunidad de San Quintín, ubicada a siete leguas de distancia (28 kilómetros), y alojarse en un albergue escolar de lunes a viernes. Por lo general, quienes asisten a la secundaria, son los niños, puesto que las niñas terminando la primaria se incorporan al trabajo del hogar.

Los jóvenes y la población en general, hablan con poca fluidez el español, debido a que sus estudios realizados en preescolar y la primaria la cursaron entre el tselal y el español, pero sin mantener un bilingüismo equilibrado; toda vez que, la lengua tselal que se tiene como lengua materna, es la que más se emplea en cualquier contexto de la vida comunitaria.

2.6 La educación en el contexto comunitario

Entre los tseltales de la zona selva del valle de san Quintín, en el municipio de Ocosingo, Chiapas, conocido también como las cañadas, y en particular en la comunidad de Benito Juárez, la educación difiere en mucho de cómo se concibe en el mundo occidental, desde su concepción hasta los procesos de transmisión en el grupo.

Haciendo un acercamiento al concepto de educación desde la cultura tseltal, podemos usar dos términos aproximados para tal fin, *skomel* y *snopel*. *Skomel* significa acortar distancia, achicar y reducir un determinado espacio, en tanto que, *snopel* es, ni más ni menos, que acercarse a un modelo, objeto, contexto o situación cualesquiera. Lo cual hace suponer que para la apreciación pedagogía comunitaria es absurdo aprender algo estando lejos ante un objeto o un contexto ajeno a la realidad del niño, sobre todo cuando se está iniciando el proceso de aprendizaje, puesto que podría dificultar la apreciación de sus aspectos cualitativos y los detalles mínimos que contribuyen a suscitar un aprendizaje significativo duradero y verdadero. Aunque el concepto más usual entre los tseltales es el *p'ijubtesel*, que significa favorecer o desarrollar las cualidades humanas: habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes. Véase pág. 47.

Por lo tanto, no creo pertinente usar el concepto de "aprendizaje" porque implica un proceso vertical de acción, es decir, desde el enseñante hacia el aprendiz, y no una relación recíproca entre ambos. Por el contrario, la "enseñanza-aprendizaje" denota una acción de relación más horizontal, tanto para el facilitador como para el que aprende, y el proceso de apropiación de los conocimientos es menos coercitivo; debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se da de manera natural y de formas variadas en función al entorno inmediato, y no requiere de personal previamente capacitado ni de métodos y técnicas sofisticados para la transmisión de los conocimientos.

Respecto a esta precisión, Maurer, afirma también que, entre los tseltales no existe la palabra alumno que, etimológicamente significa 'el que debe ser alimentado'... [y] tampoco existe el concepto de maestro... sino el *jnohpteswanej*, 'el que tiene el cargo

de hacer aprender', su raíz es el vocablo nopel, 'acercar' al discípulo a la realidad. Su equivalente en nuestra lengua es pedagogo, 'que guía al niño de la mano (y lo acerca)'" (Maurer, 2006).

2.6.1 Los espacios, valores y agentes de la enseñanza-aprendizaje

Los espacios de enseñanza-aprendizaje en la cultura tseltal, básicamente, giran en tres grandes ámbitos: el medio socio-cultural, el medio físico (ambiente-natural y el espacio celeste) y el inframundo.



6. Foto del medio ambiente

El medio socio-cultural comprende los espacios del hogar, la comunidad y el área de influencia cultural.

En tanto que el medio físico (ambiente-natural y el espacio celeste) comprende los recursos que existen en la madre tierra: flora, fauna y los fenómenos naturales que en ella se presentan: cambio de clima, tempestades, temblores, huracanes, eclipse lunar y solar, movimiento de astros, aparición o caída de meteoritos, formación de distintas clases de nubes y las distintas fases de la etapa lunar.

Finalmente, el espacio intangible o inframundo, que generalmente son conformados por los lugares donde se hallan las cuevas, cimas, ojo de agua, ríos, lagunas, panteones, antiguos centros ceremonias, entre otros; estos son, básicamente, las puertas de entrada a los lugares donde están los seres o espíritus distintos del hombre. A pesar de la invisibilidad de estos seres, el hombre puede mantener contacto y guardar cierta relación en cualquier momento con ellos, por medio de plegarias y de ofrendas (consistentes en alimentos producidos por el pueblo), pues son la forma en que estos seres distintos al hombre alimentan su espíritu. Arias Pérez (1991: 32), detalla de la siguiente forma:

Entre los medios de aplacar y agradar a esos reguladores espirituales se halla el de ofrecer bebidas y alimentos, que consisten principalmente de incienso y cirios de alma de los alimentos y las bebidas del pueblo. Así, los ritos {cultos} y las ceremonias realizados por la comunidades constituyen cierto tipo de comensalía de sacrificio entre el hombre y "los seres importantes distintos del hombre", durante la cual se ponen de acuerdo respecto de importantes asuntos económicos; el convenio consiste en fortalecer el pacto sellado en años anteriores, es decir, por parte del pueblo, no desatender sus obligaciones hacia quienes regulan las lluvias y, por parte de los segundos, enviar la lluvia en la cantidad necesaria y exactamente en el momento convenido. En caso de que alguna de las partes falte al compromiso es facultad de la otra parte vengarse negando los alimentos (en el caso del hombre) o abriendo las compuertas de los lugares sagrados para inundar los maizales, o bien, cerrándolas para hacer que las plantas de maíz se sequen (en el caso de los reguladores).

Estos seres invisibles que viven en el inframundo tienen como misión de su existencia, cuidar y proteger los espacios y lugares o recintos sagrados que el ser supremo creó, para que el hombre no abuse del uso de los árboles, animales, agua y de los alimentos sagrados como es el caso del maíz y el frijol.

Los niños, los jóvenes y adultos deben conocer de los espacios y deidades sagrados, y de los cuidados necesarios, de modo que sus espíritus no sean encantados (*ch'ulel winik*) o extraídos de sus cuerpos por los seres intangibles y llevados a otro mundo ajeno a los seres humanos; aunque los espíritus de los niños son los más perseguidos por estos seres intangibles que los de los adultos. Todos estos aspectos del inframundo se abordarán más adelante, así como algunos secretos de prevención para que los niños recién nacidos conserven sus espíritus (*ch'ulel*). A continuación se verán los espacios de formación entre los tseltales.

El hogar es la base fundamental del aprendizaje y el espacio inicial de interacción social y de la socialización de la sabiduría familiar y cultural. Los padres, hermanos y

abuelos son los primeros agentes portadores de los conocimientos prácticos, de valores morales, éticos y de más virtudes del género humano hacia los niños, cuyos objetivos son que con el paso del tiempo contribuyan a conformar la personalidad y la vida del sujeto (hombre o mujer), que en tselal se dice ch'iel-kolel ants-winik. Ch'iel, en tselal significa literalmente, germinar, surgir y crecer, similar a la germinación de una planta; kolel es vivir, salvar, libertar y sanar; winik, hombre, y a'ch'ix o ants, mujer. Sin embargo, ch'iel-kolel significa crecer con cualidad propia y con autonomía de inclusión y de pertenencia; en función al entorno natural y socio-cultural. Medios que, con sus vastas riquezas potencian la recreación lúdica y favorecen los aprendizajes significativos y útiles para la vida.

El concepto de formación, desde la perspectiva tselal, ch'iel-kolel winik o a'ch'ix, se refiere principalmente a niños, niñas y a jóvenes. Ya que a ellos se les considera como sujetos carentes de una formación sólida en comparación con una persona adulta, pues los adultos, ejercen la práctica de valores y de conocimientos con cierta propiedad. Lo que un joven no puede ejercer, debido a su poco conocimiento, experiencia en la vida y su poca interacción con su entorno natural y social. Por eso es muy importante el aprender de los padres y del entorno social y natural, pues éstos, son factores que contribuyen a conformar la personalidad y favorecen el desarrollo de las competencias, entendidas como el conjunto de los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes, elementos necesarios para suscitar el aprendizaje permanente y para vivir una vida digna.

Aprender con conocimiento de causa, es para los tselales, aprender a vivir, aprender para la vida y vivir la buena vida (lekil kuxlejal). Vivir la vida no es algo fácil pero tampoco imposible, y sólo se logra con una dosis de motivación personal, visión del futuro, autonomía de responsabilidad y de pensar en vivir más allá de la vida, como ejemplo de recuerdo para la vida de las futuras generaciones. Por lo que portarse bien garantiza la esperanza de vivir una vida plena y la posibilidad de seguir viviendo después de la muerte. De lo contrario, al hacer caso omiso a las reglas sociales, culturales, del medio ambiente natural, los fenómenos naturales y de lo sobrenatural, uno se estaría

condenado a vivir poco tiempo en este mundo, puesto que, todos estos espacios son sagrados desde la perspectiva cultural. Si bien es cierto, que se puede disponer de todo lo que existe en la naturaleza, sólo será de manera racional y de lo necesario, respetando o en su caso pidiendo permiso a los seres supremos e invisibles ante los ojos de los seres humanos.

Muchos de estos valores, se platican insistentemente en el seno familiar y se cita, como ejemplos, la historia de vida de alguien, de quien no tuvo el cuidado necesario de respetar la vida de los animales, de las plantas, de los ríos, lagos, entre otros; de quienes murieron ahogados, perdidos entre la selva, montañas o de los que fueron atrapados y advertidos por los dueños de los cerros de que no cazaran animales preñados y con crías, al igual que las personas que sufrieron demasiado antes de morir como consecuencia y castigo por sus malos actos demostrados en vida.

Las historias ejemplares de vida de alguien en particular y de los acontecimientos extremadamente insólitos acontecidos en la comunidad y en la región, son algunas de las fuentes principales que promueven conciencias y convencen a los sujetos en formación a entrar en el rol social, promover la vida digna, el resto de los valores culturales, el respeto a la naturaleza y de prever las medidas necesarias para acudir a los lugares poco accesibles o aquellos que la cultura considera como espacios misteriosos. También se enseña a no dejar solos en casa a los bebés, a las niñas y niños menores de dos años, para que no sean desposeídos de sus espíritus y de los dones innatos que traen ya consigo.

El éxito de un buen aprendizaje y de la conformación de la personalidad, según los tseltales, depende en gran parte del cuidado que tuvo la madre durante el embarazo y después del parto, es decir, los primeros 15 meses de vida del niño. Periodo durante el cual el niño o la niña reciben una atención especial, que por lo regular siempre es de amor y de ternura maternal.

A continuación se describen los diferentes estilos de enseñanza en cada una de las etapas de vida y en los diferentes espacios de aprendizaje.

Durante los 3 primeros meses de vida del niño o niña, la madre carga a su hijo y no deja que lllore durante mucho tiempo. Cuando esto sucede pronto *te abiyel xchu' sok pak'puyel skubj* (le da de mamar o le da pequeñas nalgadas), como queriéndole decir que esta ahí con él.

Cargar sobre la espalda a los niños y niñas es una práctica común entre las madres tseltales, aunque a veces también suelen colgarlos en una hamaca. Por lo que se apreció, eso se hace para que el niño o niña duerma cómodamente, de modo que su desarrollo biológico sea más rápido y sano, porque según las madres tseltales, entre más tiempo duermen los bebés, menores son las posibilidades de enfermarse de dolores estomacales (*k'ux o'tanil*), conocidos también como cólicos.



7. Criar a los niños sobre la espalda

Esta enfermedad se evita con la atención pronta y oportuna de los padres o en la medida que el niño o niña sienta el cariño y los cuidados necesarios, que consisten en constantes palmadas o nalgadas hasta adormecerlos.

Sin embargo, después de los 3 meses, el sueño del bebé tiende a cambiar, parece ser que el sueño profundo ya no es normal, lo ideal ahora es que el bebé duerma durante periodos espaciados, puesto que los niños o niñas ya deben ser jugueteados por sus madres, abuelas o bien entretenerse con los juguetes colgados o amarrados a las manos o pies.

A partir de esta edad (de tres meses en adelante), empiezan a reflejarse, de manera mínima, los primeros indicios de enseñanza que consisten básicamente en hablarles cara a cara, el besuqueo y el cosquilleo en las mejillas (*k'optayel ta sit, uts'iyel sok chikiitayel ta yelaw*).

El acto de amarrar juguetes a los niños o niñas en las manos y en los pies (chukbiyel yixta yok-sk'ab alaletik) suele ser común entre los tseltales, sobre todo, objetos llamativos y ruidosos como collares, ámbar y cascabelitos, de modo que el niño se sienta incitado a jugarlos.

El jugueteo y cosquilleo frecuentemente, así como los juguetes u objetos llamativos que se le ponen a los niños o niñas, según las madres tseltales, hacen que los bebés comiencen a sonreír y platicar (balbucir) pronto o, propiamente, hacen que se sientan felices.

Aunque la risa forzada y prolongada provocada por el cosquilleo directo en las partes sensibles del *ch'iel kolel* no es recomendable en esta cultura, porque puede provocarle dolor de estómago al niño o niña, al igual que el llanto demasiado prolongado.

Todos estos cuidados, así como la prevención de golpes fuertes que pueden presentarse cuando el niño o niña empieza a gatear, a sentarse y a caminar, son muy importantes para el desarrollo sano y próspero del *ch'iel kolel*. Para evitar estos accidentes, se construyen cunas a los niños con materiales de la región, como se puede apreciar en la imagen.



8. Niñas en cuna con juguetes

Los cuidados y las enseñanzas de carácter maternal, por así decirlo, duran prácticamente mientras llega el periodo de destete o cuando se presenta el nacimiento del hermanito, que es más común en esta región.

Esta separación aparente del niño o de la niña con la madre, sobre todo si tiene menos de dos años de edad, suele devenir en pequeñas alteraciones de conducta como el enojo (*ilimba*), manifestando o descargando su encono más con la madre que con el recién nacido, bebe rojo (*tsajal alal*) nombre que se le da al recién nacido por el color de

la piel, ya que de alguna manera se siente desplazado afectivamente por el nacimiento del nuevo ser.

Cabe mencionar que tales enconos no serán por mucho tiempo, puesto que el niño pronto habrá de encontrar nuevas formas de relación familiar, no sólo con sus hermanos mayores sino también con el recién nacido. De esta manera, convertirá su enojo en cariño, incluso, puede que el niño solicite a los padres que el nuevo ser lleve su mismo nombre.

La relación del recién nacido con sus hermanos mayores o algún pariente cercano, va siempre de menos a más. Pero tampoco puede romperse totalmente la relación-afecto de la madre con los hijos, porque el amor que se le tiene a la madre es muy grande. Si bien es cierto que de vez en cuando los niños y niñas tienden a molestarse con la madre por haber procreado el *tsajal alal*, sólo son enojos pasajeros, pues una vez que pase todo esto el niño vuelve a sentir el calor y el afecto materno. Y es que jugar con los padres y hermanos es muy grato, más cuando se tiene hermanos mayores con quienes los momentos del malestar tienden a olvidarse pronto.

Así opina la señora Micaela Clara López (2005), madre de familia de la comunidad de Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas, al firmar que, "dichosos son aquellos niños que tienen hermanos con quien jugar, en cambio los primogénitos (*babel alal*) ellos si sufren, sobre todo cuando vienen al mundo sus hermanitos (*hermano menor*)".

Para quienes no tienen hermanos mayores, son los padres quienes se ocupan de jugar con ellos por las tardes y hacerles compañía por las noches a la hora de dormir, hasta que la madre se recupere de su alumbramiento, lo que tarda entre 20 y 30 días. Aunque finalmente, los varones duermen entre varones y las mujeres entre mujeres.

Posterior a esta etapa, entre año y medio hasta los cinco años de edad, según se demuestre la posesión de las cualidades, destrezas y habilidades (la llegada del *xch'ulelal* al corazón) se van marcando las diferentes formas y nuevos tratos de atención, pero siempre induciendo al niño o la niña a fomentar su autonomía personal; proceso que no resulta del todo agradable por parte de los aprendices. Este proceso de

autonomía resulta difícil, porque, de alguna forma los niños se acostumbraron al estilo de vida propiciado en la etapa maternal, en donde el cariño, la ternura y la sobreprotección de los padres se anteponian en su cuidado.

Sin embargo, en esta edad (5 años) son aptos ya para un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje, que por lo general se caracteriza por ser de instrucción, observación, imitación y por juego-trabajo. El orden en que se mencionan no implica la secuencia vertical del proceso, puesto que es un proceso de orden dialéctico.

Una vez que el niño ha desarrollado sus diferentes habilidades y conformado su autonomía personal inicial, sin duda alguna habrá logrado conseguir los propósitos de la buena vida (*lekil kuxlejal*).

Esta forma de relación familiar se traduce finalmente en aprendizajes, debido a la participación directa del niño en el rol social a través de los juegos que realiza con sus hermanos, y sus participaciones indirectas en la producción familiar denominadas *aprendizaje en el hogar*.

La convivencia del *ch'iel kolel* en el hogar es indispensable, porque a través de sus padres aprende los valores sagrados de vivir la vida, lo que los *tseiales* llamamos *lekil kuxlejal*. Todo hombre o mujer que viene al mundo está predestinado a vivir bien la vida, pues le será útil para sí mismo y para la sociedad. Es por eso que el concepto de *lekil kuxlejal* no sólo está pensado como la forma o el modo de vivir en sociedad, sino también para la vida eterna, es decir, la vida del espíritu después de la muerte.

Por lo tanto, entre los *tseiales* no se comparte la idea de que al morir se termina la buena vida (*kelil kuxlejal*), pues para ellos el único que muere es el cuerpo. Es decir, el espíritu (*ch'ulelal*) seguirá existiendo para siempre e incluso, permanecerá en la memoria de las generaciones jóvenes. El espíritu sirve como ejemplo a citar para las generaciones venideras, de ahí entonces la importancia de aprender a vivir bien para la vida (*te snopel te lekil kuxlejal*).

El buen vivir (*te lekil kuxlejal*) es sin duda el ideal deseado para todo hombre, mujer, familia, comunidad y sociedad. El *lekil kuxlejal* como práctica y esperanza de vivir

bien se asocia, única y exclusivamente, para el ser humano. Por lo que *kuxlejaj* viene de la palabra raíz de *kuxul* (sagrado, vivo).

A pesar de que el animal es también un ser vivo y es útil para el hombre, no es aplicable a este modelo de vida por su condición de animal irracional, que sólo actúa por instinto y porque no posee el espíritu; por ello, su existencia está determinada, no se le desea el *lekil kuxlejaj*, mas sí se le proporcionan los alimentos y también se le da un trato digno. Esto es aplicable para cualquier animal que le sea útil al hombre.

Para tener una idea clara del concepto de vida en el mundo tseltal, presento a continuación un pequeño fragmento de un pensamiento sobre este tema, con base en la opinión del señor Nicolás Hernández Mendoza, de la comunidad de Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas:

Te *lekil kuxlejaj* ta baluminal yu'un winiketik y a'ch'ixetik ya sk'an nopel ta lek teme mauk wokol ya yilik ta patil.

Traducción: *para que los hombres y mujeres vivan bien en el mundo necesitan aprender a vivir bien, de lo contrario, sufrirán después.* (Hernández, 2005).

Vivir bien implica necesariamente conocer y aprender los saberes de los padres y abuelos porque son ellos los que saben de lo bueno y lo malo de la vida. Sin embargo, para vivir bien también es necesario saber, conocer, reconocer y comprender los ambientes familiar, social y cultural (*snael k'inal*). *Snael* significa, literalmente, saber, conocer, comprender y ser consciente, y *k'inal* quiere decir medio ambiente, terreno, pensamiento, espacio o ámbito.



9. Foto ambiente interno: pensamiento



10. Foto ambiente externo: natural y sociocultural

El medio ambiente puede ser interno y externo, el interno podría decirse que es la mente o el ambiente de los pensamientos, y el externo corresponde al medio físico (ambiente-natural y espacio celeste) y sociocultural que nos rodea.

Podemos entender entonces que, quienes piensan para vivir o tienen buena conciencia, viven bien en este mundo (te mach'atik ya snaik k'inal ta lek, lek kuxulik ta balumilal).

Estos ejemplos confirman entonces que, todo proceso de enseñanza-aprendizaje del *ch'iel kolel* debe como tal ser congruente en relación con su mundo. Parece indicar que el ambiente físico socio-natural se une a la vida del sujeto, puesto que, cuando se habla de conciencia se hace referencia, principalmente, a este mundo (físico socio-natural y el de los pensamientos). De ahí entonces que la enseñanza-aprendizaje necesariamente deben enfocarse a un contexto simbólico o concreto, de tal manera que respondan a una necesidad útil para la vida futura, es decir, que la educación tendrá que responder al *lekil kuxlejaj* tanto para el hombre como para la mujer, así como para las nuevas generaciones. La educación es entonces práctica y al mismo tiempo tiene un sentido escatológico relacionado con la vida después de la muerte del cuerpo.

Conocer a conciencia el medio ambiente, el contexto o el ambiente de los pensamientos (*snael k'inal*), en el mundo *tselta* esto significa tener las condiciones necesarias de capacidad y cualidades que todo hombre y toda la mujer deben poseer. Pero no se refiere sólo a los conocimientos aprendidos de los padres, de manera más propia es el conjunto de habilidades mentales para crear y generar el pensamiento intuitivo o lo que los *tseltales* llamamos *na'a nix a'*.

Este concepto, *na a' nix a'*, implica una cualidad estrictamente innata que el ser humano posee, lo cual se podría entender más o menos como la capacidad intuitiva de sincronizar el pensamiento humano; sin embargo, creo pertinente hacer una traducción literal de la lengua *tselta* para ser más claro sobre este tema. *Na'a* significa recordar, no precisamente algo que se le haya enseñado al niño, sino el uso lógico del razonamiento o el pensamiento intuitivo.

En este sentido, *nix a'* alude solamente al tiempo o momento propicio de procesar el pensamiento, *na a'* evoca esencialmente lo que se tiene guardado en la memoria (conocimiento). Por lo tanto, *na a' nix a'* significa hacer despertar el espíritu del saber humano que se posee: habilidad, inteligencia, astucia y sagacidad. A raíz de este espíritu del saber, el niño puede valerse de sus capacidades intuitivas de pensar, responder y saber cómo actuar, sin importar que tan repentinos sean los acontecimientos.

Esta virtud que, supuestamente, posee todo ser humano (pensamiento intuitivo o autoconsciente) se remarca insistentemente en cualquier proceso de aprendizaje. De ahí que si una persona tiende a olvidar frecuentemente algo que ya se le ha enseñado, se le dice *na a' nix a'*; o bien cuando a alguien se le presenta dificultad para aprender algo; a estas personas también se les dice *nopa' nix a'* que significa, literalmente, acercarse de un objeto o de un contexto para aprehender. Sin embargo, si hacemos una traducción etimológica de *nopa' nix a'*, la palabra adquiere otro sentido:

Nopa' significa acercarse de, tal como señala Maurer en el apartado anterior, y *nix a'* implica insistencia de hacer uso de su capacidad de razonamiento lógico.

Finalmente, se puede deducir que *nopa' nix a'* significa acercarse y adentrarse en un contexto cualesquiera y dejar que fluyan las cualidades que se tienen para describir tales objetos o conocimientos. No sólo en su aspecto aparente como tal, sino también en lo subjetivo, puesto que en la perspectiva tseltal no hay algo que se aprende como tal; todo acto implica siempre y necesariamente una construcción o reconstrucción, en este caso le toca al *ch'iel kolel* mejorar la construcción de ese conocimiento presentando o acercado a él como modelo o paradigma.

Como se puede apreciar, en esta cultura la enseñanza evoca un paradigma, "modelo" o contexto ideal a seguir. Es decir, que el entorno social y cultural se manifiesta como un modelo y parámetro usados como referencia. Ello significa que todo aprendizaje debe ser necesariamente útil para el *ch'iel kolel* y para la sociedad en general, de la cual forma parte, tal como se verá a continuación en los diferentes espacios.

2.6.2 La incorporación de las niñas y niños a la enseñanza-aprendizaje en el hogar

Naturalmente, el aprendizaje para el *cuxlejal yu'un ch'iel kolel* (la vida del sujeto) se inicia en el hogar. Las actividades cotidianas de una madre en el hogar consisten, principalmente, en moler, hacer tortillas, asear y cocer los frijoles, barrer la casa y el patio, desgranar maíz, mantener y criar animales de corral, fabricar ollas de barro, acarrear agua, cargar leña, tejer, coser la ropa de los hijos, entre otras. Todas estas actividades son, de alguna manera, los primeros conocimientos con los cuales tienen contacto los niños y niñas.

Inicialmente, el aprendizaje de los niños y niñas consiste prácticamente en actos imitativos de todos aquellos conocimientos y valores que sus padres realizan en la vida cotidiana. Todo parece indicar que las niñas y niños desde temprana edad demuestran el gusto por aprender los quehaceres de sus padres o, en su caso, ser útiles como ellos.

Si bien, los conocimientos que tienden a practicarse por parte de los niños y niñas desde una edad temprana, no indican precisamente que sean incorporados siendo muy pequeños al trabajo propiamente dicho, sino que sirven para acercarlos a la observación de tales prácticas y, si llegase el caso, ocuparlos en algo que consista sólo en actividades menores. Las actividades a las que los niños pueden dedicarse son: desgranar maíz, llevarles agua y comida a las aves de corral, entre otras; sin embargo, en la mayoría de las ocasiones estas actividades no son entendidas por los niños como trabajo propiamente dicho, sino como juegos.

Así pues, antes de llegar a realizar una actividad considerada como trabajo real, primero se practica por medio del juego. Por ello es bueno llamarle juego-trabajo a todas aquellas actividades en las cuales se ocupan los niños y niñas menores de ocho años de edad, esto significa que todas sus actividades realizadas giran más en sentido de juego. De ahí entonces la importancia de usar y emplear el término de *juego* para todas las

actividades que ellos realizan, ya que son una forma cultural y medio de expresión para la enseñanza instructiva, práctica y la de construcción y fabricación de objetos.

Por lo regular, los niños y niñas muestran siempre el gusto por aprender el quehacer de sus mayores, disposición que se refleja cuando se involucran directa o indirectamente en las actividades de los adultos o cuando las representan en sus juegos. Por el contrario, cuando la actividad o la enseñanza toman sentido de obligatoriedad, tienden a veces a renegar, pero basta con sólo decirles que si no obedecen no podrán salir a jugar, advertencia que los obliga a cambiar pronto de actitud, aunque en ocasiones ponen condiciones dependiendo de lo que se trate.

Así, por ejemplo, la señora María Dolores narra su experiencia:

Quando mis hijas se niegan a obedecer mis órdenes, simplemente les digo que, así como ellas que no obedecen, el día que venga el chapín (comerciante guatemalteco) no les compraré nada. Al oír esto, pues pronto reaccionan, y dicen que sí pero a veces piden algo a cambio. Ya sea que se trate de prendedores o de otras cosas, pues no hay necesidad de recurrir a la violencia, así son ellos, como aun son infantes”.

Estas advertencias simples a la que hace alusión la madre tseltal, son las formas más comunes de cómo proceder para hacer que el *ch'iel kolel* rectifique sus malos actos, se apodere del espíritu humano y acceda al mundo de buen vivir, lo que antes se señaló como *na'a nix a'* o *na' a me'* (autoconciencia). Es quizá, por esto, que los conocimientos (te abiyel snael) y los valores (stojolilal) que a diario socializan como enseñanza-práctica en el hogar, lleguen finalmente a ser comprendidos por las niñas y los niños en su utilidad para la vida futura (ta patil kuxlejal).

El aprendizaje en el hogar, durante los primeros ocho años de edad del niño, tiene el sentido de carácter imitativo y de acostumbramiento (*sk'ayinel*), tanto para niños y niñas, y no hay temor alguno que en lo posterior se tienda a degenerar el sexo (ya jsut stalel o ya xk'ap'u ta ants), puesto que es entendido como actividades falsas (*lotil*

spasel). A ello se debe que un niño puede imitar todo incluyendo, tanto en el juego como en la actividad práctica real, el papel de la madre, como la niña al padre.

El *juego o aprendizaje mixto* (capal tajimal o nopojel) en la etapa infantil favorece en gran medida a la socialización de los conocimientos y valores, puesto que sólo así los niños representan de modo sustancial el papel del hombre y la mujer. La imitación por medio del juego mixto adquiere un sentido especial en los papeles a representar, ya que los niños juegan el papel de esposos y las niñas el papel de esposas, lo que finalmente significa una pauta de comportamiento ideal de cómo deben tratarse entre esposos y esposas.

Estas representaciones, que se realizan en el juego parecen impulsar, por lo menos, emocionalmente el amor y el cariño para el aprendizaje endocultural. Pero de manera significativa, cuando los niños participan de manera directa o indirecta en el trabajo del hogar, aprovechan la ocasión de observar o de preguntarle a la madre los mínimos detalles necesarios para poder realizar el quehacer del hogar, de modo que cuando lo realicen en sus juegos hagan una representación real de la escena. Todo ello significa que el juego mixto y en equipos adquiere su expresión de aprendizaje colaborativo y de socialización de conocimientos, ya que en este tipo de juego los niños se mueven en espacios donde se comparten principios y valores.

Los niños y las niñas más grandes, que sin lugar a dudas tienen más conocimientos y experiencias sobre el quehacer en el hogar, fungen en varios casos el papel de enseñantes de los más pequeños o, en la mayoría de las ocasiones, desempeñan el papel de madres o padres y los más pequeños, el papel de hijos.

Obviamente, el aprendizaje en el hogar no es enseñanza exclusiva de la madre, puesto que en el juego mismo, las niñas y niños se enseñan unos a otros, reforzando así los aprendizajes previos de lo observado en el trabajo de sus padres.

Sobre este caso particular, la señora María Dolores comenta:

Te alaetik mach' a ayix yo'tan yanix koltawan stukel a' ta yabiyel ja' sok yixim mut, k'asesel si', sk'utel ixim yu'um mats'. Te alaetik ba muk'ikix yu'un bael

waxakel ya'bilal, ya spasik waj, ya ya' June', yeantal ja', ya ya' mesna' sok ya spas
pasil te bin ya yil ta pasel ta na.

Traducción: Los niños y niñas quienes ya tienen corazón, los que ya piensan, ayudan siempre a dar agua y maíz a los pollos, a pasar leña, desgranar maíz para el pozol. Y las más grandes de ocho años en adelante, hacen tortillas, muelen, acarrear agua, barren y hacen todo lo que ven realizar en casa. (Hernández, 2005).

Saber pensar y tener corazón significa el periodo del uso de razón, la auto-reflexión y la autocrítica, estos principios sólo son posibles en la medida que se tiene conciencia de lo que se quiere hacer sin la exigencia e intervención de otros. Pues entre los tseltales se concibe que todo pensamiento sea generado en la mente y en el corazón, lo cual supone que el pensamiento connota su sentido de ser, su razón de ser y su utilidad para la vida humana. En este sentido, al corazón se le asocia con el acto de pensar con sentimiento y de generosidad humana, y la mente evoca su proceder con razonamiento lógico y de conservar y ejecutar en cualquier momento y contexto que se requiera su uso. Este acto y capacidad sólo puede reflejarse entre los niños y niñas mayores de 7 y 8 años, lo que Piaget llama *periodo del pensamiento operatorio*.

Todo parece indicar que el aprendizaje de los niños y niñas gira entorno a la práctica social y cultural, puesto que, tal como afirma la señora María Dolores, los niños tienden a repetir todo lo que ven, pero no como un mero gusto, sino que ellos reflejan al mismo tiempo, la utilidad que cada acto tiene en la vida real. Sobre todo, por cuanto se dice que los niños imitan el carácter de los padres.

Finalmente, podemos comprender que, tanto el espacio como el tiempo son factores que determinan el surgimiento del conocimiento en el sujeto o, como lo conciben los tseltales, la manera de hacer que el conocimiento llegue al corazón (te abiyel sna' yo'tan te ch'iel kolel), la conformación de la personalidad del sujeto. Esto significa hacer del niño y de la niña *p'ijil winik-ants* (cualidad muy propio de hombre o mujer). *P'ij*, significa uno, entero, completo. Pero para el caso que ocupa esta

investigación, *p'ij* significa, inteligente. *P'ijil winik-ants* significa, entonces, hombre o mujer germinador, inteligente, único en su ser y cualidad propia para aprender, enseñar y de actuar en cualesquier contexto.

Esta apreciación cultural de educarse entre los tseltales, es resumida por Antonio Paoli Bolio de la siguiente forma:

Quando se dice que alguien es educado, o capaz, se dice que es *p'ij yo'tan* (es único-germinal su corazón). Esto supone síntesis individual. Nadie puede ser hábil sin serlo de un modo personal. En este sentido, resulta un tanto absurdo decir que fulano es más *p'ij* que zutano. La inteligencia y la educación de alguien es un hecho exclusivo, irrepetible, propio de tal sujeto. "Hombre sabio" se dice *p'ijil winik*, y esto supone que ese individuo es original en resolver los problemas, que tiene un estilo propio, aunque actúe según las costumbres de la comunidad, según el contexto. Cuando alguien tiene único (2003: 101-102).

Cualidades que se inculcan y se desarrollan desde pequeño a través de actividades, por ejemplo *te eanej ja'* (acarreo de agua), *sak'umajel* (lavar) y *kuch sí'* (cargar leña), actividades que implican llevar objetos sobre la cabeza. Según las madres tseltales, dichas actividades se practican desde una edad temprana, ya que la cabeza aún puede ser amoldada para este fin, aunque las niñas desde que nacen son *boleadas* de la cabeza por la partera, de modo que facilite el asentamiento de cualquier objeto sobre ella. No obstante, llevar objetos sobre la cabeza implica también habilidad, agilidad y equilibrio.

Por lo tanto, el aprendizaje en el hogar, a pesar de que es una actividad más inclinada al quehacer de la mujer, es sin duda tan importante para ambos sexos, pues en este espacio se induce tanto a niñas como a niños, al conocimiento de una parte de la educación moral (*tebuk te p'ijubtesel bit'il ma' su'tawanik ta malk'ob*) y a los consejos necesarios cómo deben comportarse en esta vida (*sok snael bit'il xch'í'ik ta balumilal*).

Si bien es cierto que durante los primeros años de vida del niño o niña, el cuidado corre a cargo de la madre, en lo que respecta a educación se comparten

responsabilidades entre ambos padres. Normalmente, el padre educa a los varones y las madres a las niñas. Aunque como se ha señalado antes, los aprendizajes en los primeros años de vida son de carácter materno.

El aprendizaje de los niños y las niñas durante los primeros seis o siete años, permite que ellos gocen de ciertos privilegios y libertades. La mayoría de las madres tseltales no obliga a sus hijas e hijos al trabajo propiamente dicho, es más, se les pregunta si quieren ayudar; si la respuesta es negativa, se les oferta otras actividades a realizar, tales como el cuidado de los hermanos menores, barrer la casa, desgranar el maíz, acarrear agua u otras actividades menos difíciles. Incluso, si el niño se llegara a negar a todo, actitud que a veces se presenta, entonces se le cuestiona por sus "malos" actos en lugar de regañarlos.

En esta etapa, el capricho de algunas niñas y niños, regularmente, no llega a castigarse físicamente pero sí puede ameritar una represión de carácter emocional, por ejemplo: *teme ma ba' a ch'unon ya me jlebat a mul sok a tat* (sino me obedeces te acuso con tu padre). Por lo general, esta situación de que el padre sepa de sus malos actos, no le gusta al niño ni a la niña, debido a que saben muy bien que pueden ser cuestionados. O simplemente se les advierte que no serán llevados el día que la madre visite a los abuelos, por el contrario, los dejarán encerrados como cualquier animal de casa.

Lógico es suponer que los padres de ninguna manera pueden hacer esto con sus hijos, porque ellos saben que uno de los mayores deseos de los niños es ser paseados por sus padres. Pero las advertencias son recursos para hacer reflexionar a los niños y, por lo tanto, ellos prefieren obedecer de modo que no se queden sin pasear.

En verdad, tales advertencias son realmente falsas, ya que ninguna madre las ejecuta. Sin embargo, según se aprecia, el objetivo perseguido con este acto es que los niños y niñas hagan uso de sus habilidades de razonamiento y se cuestionen por sí solos. Tal parece que el cuestionamiento, la comunicación y el diálogo permanente en un proceso de aprendizaje, son recursos importantes para suscitar la autoreflexión, sobre todo, los cuestionamientos que evocan reacciones repentinas, de modo que el niño o

niña comprenda todo acto, es decir, reconozca que la obediencia o desobediencia tiene un precio y recompensa.

En preciso señalar que al iniciar una enseñanza, particularmente en los menores de 7 años, los padres muestran amabilidad, cordialidad y el uso frecuente de palabras que motiven a los niños hacia el aprendizaje, de tal forma que se ilusionen y se encausen para realizar los quehaceres de la mejor forma. Sin embargo, si el niño llegase a mostrar resistencia, que a veces suele suceder más en los niños que en las niñas, la autoridad de padre o madre se impondrá.

Un ejemplo de cómo se imponen los padres, es la apreciación que hace el doctor Paoli (1999: 23) al afirmar que:

La autoridad de hombre y mujer normalmente es clara y bien diferenciada, rara vez son personajes temidos por sus hijos; podrán mandar a los niños y niñas e incluso a los mayores. Sin embargo, lo normal será que el padre esté más en relación con los varones y la mamá con las mujeres; y sobre todo cuando se trata de castigar, de preferencia ella se entiende con las hijas y el con los hijos.

Las amonestaciones sobre las resistencias de los niños y niñas varían mucho de una madre a otra, así como de la edad que tenga el hijo. Por ejemplo, si se trata de un niño mayor de siete años, se le dice que vaya a trabajar en la milpa con el padre, pero si se trata de una niña, su sentencia será de otra manera. Por otro lado, si se trata de menores de seis años, es común en los tseltales amenazar con enviarlos por la fuerza a la escuela. Tal parece que los personajes más temidos por los niños y niñas son los maestros, doctores y las enfermeras, ¿cuál será la razón?

Es obvio suponer cuáles son los motivos que incitan el miedo hacia el doctor y la enfermera: es porque inyectan, vacunan y son *kaxlanes* (mestizos). Pero, ¿qué hay con el maestro que ni es *kaxlan*? Quizá mi respuesta a esta interrogante resulte bastante exagerada, al parecer ese miedo se fundamenta en que, según apreciaciones, la escuela no es un lugar agradable para los niños y niñas. Es más, a la escuela se le concibe como un espacio de aprendizaje donde impera el castigo, se excluyen otras significaciones más

agradables para las niñas y los niños, tales como los cantos, las rondas y otros juegos propios de la vida cotidiana. Tal vez por esas prácticas intimidantes utilizadas por los maestros de antaño o de la escuela tradicional y que son recordadas en la mente de los padres de familias, sea la razón por la cual el maestro es temido.

Sin duda, los niños y niñas menores de seis años de edad son muy sensibles a cualquier tipo de amenazas, pero no sucede así con quienes ya asisten a la escuela porque conocen bien a los maestros y, por lo tanto, ya no les temen.

En lo que se respecta a niños, los aprendizajes adquiridos en el hogar, de cierta forma vislumbran sus horizontes hacia el trabajo del campo, puesto que muchos de los productos que se utilizan en el hogar son traídos de ese lugar. A pesar de que el trabajo de la milpa no tiene vinculación propia con las actividades realizadas en el hogar y, además, está bastante retirado del entorno visual del niño, ya que comúnmente las milpas están retiradas de la comunidad; sin embargo, guardan una fuerte relación como espacios de aprendizaje.

Se tiene por ejemplo que gran parte de los conocimientos adquiridos en el hogar tienden a reforzar el trabajo del campo, como el acarreo de maíz cuando llega la temporada de la pizca; la limpia y el desmonte de la milpa son actividades practicadas con antelación y estas actividades permiten el aprendizaje porque en el hogar los niños contribuyeron a cargar maíz o leña con su morral de una casa a otra, o de la troja a la cocina.

A manera de otro ejemplo, cuando el padre limpia la calle o el patio de la casa, los niños observan la realización de estas tareas y pronto intentan imitar, lo que implica ya una parte de la simulación del trabajo de la limpia.

Otro factor importante que influye en el aprendizaje y en la conformación de la personalidad de los niños y niñas, es el consejo de los padres hacia los hijos e hijas mientras se está enseñando algún trabajo en particular, propiciándole el espíritu del trabajo cooperativo y solidario con sus padres y mayores. El niño prácticamente se inicia en el trabajo a partir de las ayudas que hace cuando ve llegar a sus padres de la milpa,

ya sea ofreciéndose para llevar el morral o cualquier cosa que sus padres traigan del campo.

La solidaridad como principio de apoyo, de buen corazón, de espíritu y de valor humano cobra un significado importante en la cultura tseltal, a estos factores se debe la importancia de hacer del sujeto hacedor de conocimientos y de corazón vigoroso y amable. Gracias a estos conocimientos y características del corazón, se debe que cuando los niños y niñas ven llegar a sus padres de la milpa, corran para alcanzarlos y pedirles el morral para ayudarlos a llevarlo hasta la cocina y bromeen diciéndole a la madre: "lame' kich'tal itaj pasme' jwetik. Wokolme' laj taj ta k'altik te biluk ich'biltale' " (traje verdura, hay lo preparas que me costó conseguirlo en la milpa). (Hernández, 2005).

Cuando la madre escucha estas palabras del niño, aun siendo bromas, se alegra de ello, y sin duda le contestan, melancólicamente, que cuando sea grande de verdad va traer tales cosas, así como su padre hace, puesto que su esperanza es con él, porque llegará el día en que su padre envejecerá o bien, puede morir. Bajo cualquiera de las dos circunstancias, el niño ocupará la responsabilidad que su padre tiene, y es que ocupar el lugar del padre en el mundo tseltal es muy honorable. He aquí un fragmento que evidencia este pensamiento:

Te me ya xjilat ta sjelot tatil toyol skuentaul, ma' jauk nax yu'um spasei a'tel sok mak'inteswanej. Ja yu'un skuentaul te ay a tu'ul, p'isbilat sok toybilat winik yax k'oyat yu'un mantail ta wuermanoab sok ch'umbil ya xk'oyat ta spukel binti yak'ojil ja metatil

Traducción: ocupar el lugar del padre, es lo más grande, no tanto por la responsabilidad que se tiene para la manutención, sino porque significa ser un hombre con *status* de poder para mandar a los demás hermanos y la decisión que tendrá en el reparto de los bienes que dejan los padres. (Hernández, 2005).

El ejemplo, antes descrito, motiva al niño para acompañar al padre a trabajar en la milpa, aun cuando todavía no se tenga la edad necesaria para el trabajo. Por ello mismo, tanto las simulaciones como las actividades que se presentan en los juegos de los niños

(tajimal), los consejos (tsitsel) y las anécdotas (bit'ik k'oyem ta pasel) que se les cuenta desde temprana edad, contribuyen paulatinamente a interiorizar los hechos como un deber y a materializar, posteriormente, en los trabajos del hogar y del campo.

2.6.3 La milpa. Un espacio de incitación y motivación para la práctica de la enseñanza-aprendizaje en las niñas y niños.

El trabajo en la milpa es una de las actividades de mayor importancia entre los tseltales, al menos en la zona selva, aunque también lo sean en menor escala la producción del café y la producción del ganado bovino. Sin embargo, la utilidad que tiene el *ixim* (maíz) con relación a la vida del ser humano (*skuxibal kristianoetik*) cobra mayor relevancia.

Así opina Jacinto Arias (1991: 23-25), al respecto:

El maíz, que constituye "el Cuerpo y la emanación de Nuestro Señor"... fue el sustento de los mayas del periodo clásico y aportó la fortaleza para la construcción de los templos y la elaboración de un medio de computar el tiempo más complejo que el calendario gregoriano.

La vida humana no se concibe sin el maíz, puede faltar todo lo demás, pero si aquél es abundante no se puede decir que el pueblo tenga hambre.

Esta concepción hace, por ende, que los padres tseltales inculquen a los niños desde temprana edad en el *p'ijubtesel ta snael snopel jlumaltik* (aprendizaje de los saberes y conocimientos comunitarios) aunque ante la mirada de los maestros y de otras personas ajenas al grupo, les parezca mal que un niño ande con el padre en la milpa o que carguen cosas.

Sin embargo, para los tseltales es todo un proceso de enseñanza-aprendizaje y solo así, a través de la interacción entre sujeto y contexto le puede gustar el trabajo al niño, porque desde *ta stutul yax k'ay a'* (pequeño se acostumbra a realizar). Según desde

la perspectiva tseltal, es indispensable que los pequeños se socialicen con los saberes y conocimientos comunitarios para hacer de estos una práctica social.

La presencia de los niños menores de nueve años de edad en los trabajos del campo, no significa realmente una participación obligatoria en el trabajo o que hagan lo que el padre hace, se trata de hacerlos observar cómo se trabaja para que en lo posterior lo hagan de igual forma. Y no van todos los días a la milpa, sólo en raras ocasiones y de preferencia en tiempos de sequía, debido a la distancia que provoca agotamiento en los niños por ser lugares pantanosos y por su estancia en la escuela, entre otros motivos.

Tratándose de los niños mayores de ocho o nueve años, en todos los trabajos donde puedan participar, *te tatiletik leknox sok k'unax yo'tanik sok te yuntikil* (los padres son flexibles con sus hijos) por lo que *ay snael* (se tiene conciencia) que aún no se pueden igualar como una persona adulta. Por lo tanto, cuando los niños son llevados a la milpa frecuentemente son interrogados si no se han cansado o si ya tienen hambre.

Entre las diversas formas de cómo inducir e incitar a los niños para el trabajo del campo, está el de proporcionarles o comprarles sus útiles (juguetes) propios de su edad para tales actividades laborales. Crear en el niño el aprecio de las herramientas básicas para las actividades agrícolas, es sin duda, un medio y proceso de cómo inducirlo y seducirlo para el trabajo y así hacer de él *jlekil winik* (un hombre del bien). Este pensamiento comunitario, es una práctica generalizada entre los tseltales de las diferentes regiones, en el estado de Chiapas, así opina, León Trujillo al respecto:

El niño indígena desde muy pequeño entra en contacto con diversos objetos de trabajo propios del padre o de la madre, situación que le permite acercarse paulatinamente al escenario real de la acción de los adultos, y ser parte de la triada: sujeto-elemento de la realidad cotidiana-naturaleza. Acción que se realiza directamente con el proceso de carácter institucional, ya que en la mayoría de los casos, el niño mimetiza el actuar de los padres valiéndose de los instrumentos utilizados en las actividades productivas del papá o de la mamá, que en sí, no son

verdaderos juguetes elaborados ex profeso para ser utilizados en juegos individuales y colectivos como acontece en el mundo occidental, sino herramientas reales de trabajo con los cuales el niño establece relación y se ejercita continuamente como preámbulo de su habilitación y participación en las actividades productivas propias de su edad y género (1989: 46).

La tolerancia es otro de los factores fundamentales que los padres toman muy en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, ya que se trata de un espacio aún no propicio y bien explorado por ellos, más si son infantes porque no poseen las fuerzas físicas y el uso de las capacidades mayores del razonamiento lógico para tales fines. Tal como afirma la señora Micaela Clara López (1995):

Ma' lekuk te k'ak ya kak' jbatik sok te alaetik ba ochemik ta wakel sok lajuneb yabilal, yunik to' tajimal stukel. Joyinwanej tó te staetik ta k'altik mach'a a'teluk a' yanuk te alaetik ba ayix bulecheb y lajchayeb jabil ya xu' ya yich'ix sujel a'tel stukel.

Traducción: no podemos ser tan rudos con los niños quienes oscilan entre seis a siete años de edad, pues ellos viven todavía la etapa del juego, su presencia en la milpa no es prácticamente para el trabajo sino es un simple acompañante. Sin embargo, no sucede así con los niños de 11 y 12 años de edad, a ellos hay que exigirles que se apuren trabajando. (Hernández, 2005).

En la opinión de la señora podemos comprender que tanto el que enseña como el que aprende, deben precisar ciertos elementos y condiciones para la enseñanza-aprendizaje: contexto, edad, tolerancia, respetar la concepción y la vida infantil y, la utilidad que tiene en la vida práctica. Estas precisiones aducen, de modo sustancial, que los niños no están obligados a hacer cualquier actividad que no va con su realidad, es decir, que no podemos decirles que trabajen cuando su etapa de vida está más ligada al juego, lo ideal es que ellos realicen solamente las actividades que conocen o que hayan visto pero desde el ámbito de *tajimal-a'tel* (juego-trabajo).

Por lo tanto, los niños menores de diez años pueden jugar en el intermedio del trabajo o bien pueden descansar en el momento que así lo crean pertinente, ya sea por cansancio o por aburrimiento provocado por el intenso calor. Incluso en el horario del trabajo pueden fabricar sus juguetes y construir casitas.

Lo anterior se puede apreciar con detenimiento en las respuestas de la señora Micaela (1995):

-Jutijwanej: bin yu'un te tul alaetik ya yik'ik ta a'tel.

-Yajwalil na': mach'a a'teluk a' ya xbat a', jame te tut alaetik a bi'. Ya nuk te mach'a muk'ix ya yich' sujel stukel.

-Jutijwanej: bin yu'un te ja ya yich' sujel te mach'a muk'ixe'.

-Yajwalil na': ja yu'un te ayix yotan stukel, yanuk te mach'a tuto' ay to ta julel y'otan stukel.

(Traducción)

-Entrevistador: ¿por qué llevan a los niños a trabajar desde pequeños?

- Ama de casa: no van realmente a trabajar, simplemente van a jugar, tratándose de los niños pequeños, en cambio los niños más grandes [jóvenes] a ellos sí se les obliga.

-Entrevistador: ¿por qué solo a los niños más grandes se les exige trabajo?

-Ama de casa: porque ya tiene espíritu o corazón [razonan], en cambio los pequeños apenas les está llegando el espíritu. (Hernández, 2005).

De acuerdo con la narración podemos resaltar dos cosas importantes para el aprendizaje: tiempo y espacio. Ambos determinan lo que se debe aprender, sin embargo, el tiempo da pauta para la secuenciación y proceso del aprendizaje. Puesto que todo aprendizaje bajo la concepción tseltal parte, antes que todo del juego (ta ixta'), la

capacidad de uso de razón y la voluntad de querer hacer, entendida por la cultura como la llegada del espíritu al corazón.

Tal parece que el aprendizaje por construcción (te snopojel spasel) es aún imposible en los niños menores de cinco años, ya que en esta etapa predomina el aprendizaje simbólico (te sk'ayinel nopojel). Por ello, es necesario percatarse del proceso evolutivo de los niños y las niñas, de tal modo que se garantice el aprendizaje y puedan participar en la construcción de tales conocimientos. Esto sólo es posible en la medida que el niño y la niña puedan valerse por sí mismos y haciendo uso de su autoconciencia.

El concepto de espíritu entendido como autoconciencia, es lo que algunos psicólogos llaman *aprendizajes significativos*, es decir, aprender lo que sea útil, que motive el estado de ánimo y saber para qué aprender. En síntesis, es la capacidad que tiene un niño o niña para procesar una información y resolver un problema a través de la práctica y no sólo en teoría.

(Arias Pérez), que es un gran conocedor de las prácticas culturales del trabajo en la milpa debido a que pertenece a la cultura tsotsil, concluye de manera precisa diciendo:

Esa idea del alma y el aprendizaje es muy similar a lo que Sócrates llamó anamnesia, queriendo decir que la ciencia, que es virtud, se halla dentro de cada persona y que todo lo que tiene que hacer el que busca la virtud es crear un estado de remembranza (1991: 29).

De ahí entonces, que en la concepción de la cultura tseltal es primero el juego y después la enseñanza como tal; la razón es sencilla, simplemente porque el desarrollo del ser humano está dividido por etapas. Tenemos así que el aprendizaje de los niños y niñas tseltales pasa por tres fases: *tajimal*, *tajimal-a'tel sok a'tel* (juego, juego-trabajo y trabajo).

La primera fase corresponde a los niños y niñas menores de cinco años de edad, en donde el aprendizaje se desarrolla básicamente a través de la observación e imitación representada en el *juego simbólico*, tal como tal como lo denominaba Piaget. La segunda, se refiere a niñas y niños mayores de cinco años y menores de 11 años, para

quienes sus actividades se pueden ya vincular entre el trabajo y el juego, este tipo de aprendizaje también tiene como base la observación con sentido práctico por ensayo. Y la tercera, que se caracteriza por un aprendizaje dado no sólo por la observación, sino donde intervienen los otros sentidos, caracterizándose así el aprendizaje por instrucción, invención y de construcción.

Para este trabajo me concretaré únicamente en lo que Celestin Freinet llama *juego-trabajo*, es decir, las actividades que realizan los niños mayores de seis y menores de 11 años de edad.

El juego-trabajo dado a sus características y la edad de los niños que participan en él, implica necesariamente la participación directa o indirecta del niño en la realización de la actividad, a pesar de su desventaja con relación a la producción de un adulto. Sin embargo, el involucramiento del infante es trascendental, puesto que en esta etapa de aprendizaje tienen un sentido práctico de ensayo, es decir, lo que Piaget llama *figurativa* o *concreta*.

Siguiendo las aportaciones de este autor, no se aparta mucho de que los tseltales creemos sobre las condiciones necesarias para la motivación de los aprendizajes de los hijos, al afirmar que: "sin operaciones el niño no llega a construir las nociones más elementales de conservación, condiciones de la deductibilidad lógica" (1968: 42).

Es en este sentido como se conceptualiza el *tajimal ixta'* (juego-trabajo). A lo sumo, el *tajimal ixta'* significa a esta edad, jugar con los sentimientos y con los conocimientos; y, por cuanto se dice, la llegada del espíritu al corazón es precisamente el de jugar con los sentimientos. Suena paradójico cuando se dice *jul yo'tan* (llegó el corazón), porque el niño o la niña al nacer tiene todos sus órganos; sin embargo, no sucede así con sus cualidades, aun siendo estas innatas, su desarrollo es progresivo y se va perfeccionando con el paso del tiempo. Sucede lo mismo con el concepto de espíritu y el de corazón, en alusión al aprendizaje por placer y significativo.

De ahí entonces la importancia *te ts'ikel ilimba' yu'un yak'el ta ilel nopojel* (de la tolerancia en la enseñanza-aprendizaje). *Tsikel ilimba'o wokol* (tolerancia) significa, más

o menos, la paciencia de entender la dificultad que tiene el niño para comprender, o la dificultad que uno tiene para hacerse entender. *Ts'ikel* significa aguantar, soportar; *ilimba'*, enojo, y *wokol*, dificultad.

En tal sentido, la tolerancia se dirige más a la persona que enseña y al tiempo necesario que un niño o niña necesita para reaccionar sobre su proceder en función a su contenido de aprendizaje.

Parece ser que la tolerancia va más en el sentido de una enseñanza (dirigida) que un aprendizaje (espontáneo). La tolerancia, entendida como la buena disposición para enseñar a nivel y sentimiento de los niños o niñas, es sin duda otra forma de cómo inducir a los pequeños al aprendizaje para crear ambientes más agradables. Un ejemplo de ello es el caso del juego-trabajo debido a que es, además, el medio natural donde el niño encuentra y se le proporcionan elementos para poner en juego sus habilidades y creatividad.

Esta vinculación entre *tajimal a'tel* (juego-trabajo) propicia, por un lado, *te sk'atp'ujel ta muk'ul winik* (la transición de la vida infantil a la vida juvenil y, posteriormente, a la vida de una persona adulta). Para ser un poco más explícito, en la cultura tseltal hay muchos *ch'ulelal* (espíritus) que se clasifican según las etapas de vida: *tsajal alal* (recién nacido), *ch'in alal kerem o ach'ix* (niños y niñas de tres meses a dos años), *jpijtel alal* (niños y niñas de tres años a seis años), *alaletik* (niños de seis a nueve años), *kerem o ach'ix* (edad juvenil) y *jnupunel winik o ach'ix* (edad adulta). En todas estas etapas de vida, según se concibe en la cultura, hay formas específicas de proceder en el razonamiento lógico, esto, es similar de lo que hablaba Piaget, en referencia al desarrollo por estadios.

Por lo tanto, los padres tseltales no pueden forzar de ninguna manera el aprendizaje de los *ch'iel kolel* (niños), porque ellos aún no han llegado a su etapa de desarrollo idóneo, es decir, al espíritu del niño creativo con capacidades de proceder en operaciones abstractas.

Pero finalmente, ¿cuál es la importancia del espíritu o el corazón en el aprendizaje?. Los tseltales concebimos al corazón y al espíritu como elementos de fortaleza y cualidades del ser para el aprendizaje versátil y, de manera general, como espíritus afectivos, entre otras habilidades. De esta suerte, el corazón significa *smuk'ulel* (lo sustantivo) para el aprendizaje, lo que para otras culturas es la mente humana, en la modalidad de concentración mental.

Lo paradójico de esto es que muchos consideran al juego como inhibidor del desarrollo cognitivo o, particularmente, del aprendizaje memorístico que interesa a muchos, porque consideran que el juego-trabajo sólo se vincula al aprendizaje práctico y a lo artístico. De ahí entonces, que según se aprecia, el aprendizaje mental es propio para las actividades escolares, por el simple hecho de que los conocimientos compartidos en ese espacio ya están determinados; en tanto que el aprendizaje comunitario, por su modo práctico, implica construcción e interacción entre sujeto-objeto.

2.6.4 El quehacer del niño en la milpa. Un acercamiento al contexto real del aprendizaje práctico.

Pasamos ahora al proceso de aprendizaje en la milpa. De entrada hago algunas precisiones sobre los términos que se emplean en este proceso, puesto que algunos términos tseltales resultan, a veces, contradictorios a las normas lingüísticas del español cuando son traducidos.

Se ha hecho ya la precisión de que el aprendizaje tanto en la milpa como en otros espacios, alude más al acto del desarrollo de las habilidades y destrezas, particularmente, a las de hacer y construir. Por ejemplo, el trabajo de la roza para la siembra de la milpa, en tselta se dice *spasel k'altik*, otros términos aplicados para las actividades son: hacer casa (*spasel na'*), hacer tortilla (*spasel waj*). En otras actividades no se emplea el concepto de *hacer*, pero también implican el desarrollo de las habilidades, destrezas y

agilidad (movimientos), tales como la pizca de maíz (k'ajo'), limpia (porial), cortar frijol (stulel chenek') entre otros.

Como podemos apreciar, para todo aprendizaje que implique el acto de hacer se requiere antes el desarrollo de las habilidades de las niñas y los niños, lo cual responde lingüísticamente a las expresiones culturales de los tseltales. En estas expresiones, el niño es un acompañante, un observador y está en estas actividades a manera de acostumbamiento; sin embargo, a pesar del rol que se le asigna, sí puede participar ayudando a pasar algunos materiales, de modo que observe cómo se hacen estos trabajos, para que en sus ratos de ocio hagan lo propio, usando los restos de los materiales. Como ejemplo de esta imitación a través del juego, se puede mencionar el caso de la construcción de trojes y la roza para la siembra de la milpa, los niños hacen casillas debajo de los montes, aprovechando la existencia de materiales para la construcción de cualquier ingenuidad.

Te yilel nopojel (el aprendizaje por observación) es al parecer el primer objetivo de los padres para la suscitación de un aprendizaje intencionado o dirigido, es decir, inicialmente los niños y niñas no son obligados a trabajar. Después del aprendizaje por observación, según la edad del niño, es cuando éste se involucra de manera directa al trabajo pero sin exigirle al ritmo de un hombre adulto, porque todavía es *jajchibaltio a'tel* (el ensayo inicial del trabajo), esto significa que el niño aún puede jugar en el momento que lo desee, intercalando momento de trabajo. Estos privilegios, de los cuales no gozan los niños más grandes, obedecen al *ch'ulel alal* (espíritu de niño) y no al *ch'ulel jnupunel kerem* (espíritu de joven)

El *jachilbato' a'tel* (trabajo inicial por ensayo) en los niños se centra, principalmente, en observar todo lo que el padre hace, tanto en la manera de proceder en el trabajo como en el uso de los instrumentos. Por ejemplo, el *jachilbato' a'tel* es propicio durante los trabajos de la roza que se realizan generalmente entre marzo y abril; los de quema, entre las últimas semanas de abril; los de limpia, durante el mes de junio; lo de pizca de maíz, entre los meses de diciembre y enero, en estos trabajos se toman en

cuenta las características del terreno, tiempo y la dirección en la que corre el viento. En las palabras de un padre tseltal, recomienda que si el terreno es pendiente, se debe empezar a trabajar en la parte baja, porque de empezar de arriba hacia abajo provocaría cansancio muy pronto y se corre el riesgo de resbalarse en dirección del movimiento del mache.

Las características de los terrenos determinan las formas de cómo proceder en el trabajo; de hecho, los padres instruyen a sus hijos de manera verbal antes de acudir a estos espacios. Pero una vez estando en el lugar de los hechos, se reafirman tales experiencias.

En una plática con un padre tseltal, él dijo que hay jóvenes quienes por falta de experiencia no toman en cuenta las condiciones de los terrenos y tampoco toman en cuenta la dirección en la que corre el viento, y como resultado de ello se obtiene que toda la basura le caiga en los ojos.

Ante esta situación, retomo la opinión de un padre de familia: “te me maba’ ka wich ta a’tel stalel lum, ma’ buts’anuk a’tel a’ [traducción: de no tomar en cuenta las características del terreno, no se disfruta el trabajo]” (Hernández, 2005).

Lo ideal, según los padres, es hacer el trabajo de la forma más fácil y esto se logra a través de la observación, con la práctica y en las condiciones del tiempo y del lugar, mas no se aprende como regla de trabajo, sino se busca conseguir la comodidad y evitar en la medida de lo posible los accidentes.

Es posible que para tales prácticas, algunos jóvenes digan que no les gusta trabajar con niños, debido a la falta de paciencia y experiencia para enseñar; sin embargo, a un padre le será siempre un placer trabajar a lado de su hijo y hacer de él un trabajador, aunque no siempre se logre. Por lo tanto, llevar a los hijos al lugar de trabajo es con el fin de inculcarles el amor y el gusto por aprender el trabajo, porque de lo contrario, adquieren otras conductas no aceptables en la cultura y en la región tseltal selva.

A través de su participación en el trabajo de la milpa, el niño llega a conocer, a pesar de su corta edad, muchas formas de trabajo y los conocimientos necesarios para la obtención de la cosecha en abundancia. Para ello, es requisito fundamental que los niños conozcan los diferentes colores de la tierra: negra, café, amarilla, blanca y roja; cada uno de estos colores determina el tipo de producción por la composición de su estructura (porosa, resistente, semi-condensada, arcillosa, entre otras).

Esta forma de enseñar, muy particular de los tseltales con sus vástagos, no sólo es atribuible al trabajo de la milpa, sino también en otros quehaceres: alfarería, artesanías, casería, etc. He aquí una cita de un padre tseltal de Amatenango del Valle:

Les enseño a trabajar para la vida, también les enseño que vean y conozcan la tierra y la vegetación; que conozcan el espacio donde van a trabajar, porque no es igual la tierra; hay tierra negra, tierra amarilla, tierra colorada; hay serranía; hay tierra pedregosa. Donde es tierra negra, es tierra buena para sembrar, maíz, frijol, verduras y otras cosas que queremos sembrar; pero tiene que ver con el clima, si es cálido o frío, no en todas las tierras y climas da lo que queremos sembrar (citado en Girón, 2004: 63).

Pues a decir verdad, acompañar al padre al campo no es en vano, de él se aprende muchos conocimientos, virtudes y bondades. Uno de estos aprendizajes, desde la cosmovisión tseltal, consiste en ver a niños y padres regresando de una jornada de trabajo, y cómo los niños se les enseña a cargar leña sobre la espalda de acuerdo a su edad. Aunque esto suele apreciarse en el mundo kaxlan o ladino poco moral e injusto, de cómo los padres



11. De la milpa a la casa, los niños traen leña

tseltales tratan a sus hijos, valiéndose de las leyes chiapanecas y mexicanas, y ante los decretos de los derechos de los niños, sin embargo, no lo es así en la cultura porque se

trata del inicio de una enseñanza de valores y de respeto a la equidad de sexo y de ser condecientes con sus madres y hermanas, quienes preparan los alimentos en casa; entonces, esta situación es legal en el contexto comunitario.

Es quizá por esto y otras razones más, que los niños muchas veces prefieren ir a acompañar a su padre a trabajar en la milpa que ir a la escuela, así comenta su experiencia la señora Anita Ruiz (2005), con relación a su hijo:

Ay me alaletik te ma' smulanik te nop jun ja ya smulanik sjoyinel stat ta a'tel ta k'altik, jich la kil sok jtul kal. Wokol stukel te a'tel ta k'altik pe ja ya smulanik jawan yu'un te janix ya'telik a'.

Traducción: hay niños que no les gusta ir a la escuela, les gusta más ir a acompañar a su padre a trabajar en la milpa, así sucedió con uno de mis hijos. Es bastante duro el trabajo en la milpa, yo no se por qué eso les gusta, a la mejor porque es el trabajo de ellos. (Hernández, 2005).

Se deduce que entre los tseltales, el secreto de aprender estriba en el concepto de inculcar el amor y el placer por aprender y su utilidad para la vida futura. En síntesis, de todo lo que se hace en la milpa y con base en la narración de la señora Micaela, puedo extraer tres aspectos fundamentales para el aprendizaje en la milpa: *yilel*, *sk'ayinel sok sk'aytesbel sba* (observación, imitación y por acostumbramiento).

Es obvio que en todo proceso de aprendizaje se sigue una secuencia, sin embargo, en este caso, no se puede verse así, no siempre la observación es primera, luego la imitación y por último, el acostumbramiento, aunque pareciera ser así, por el contrario, se relacionan entre sí. Puesto que no todo lo que el niño observa en un momento dado lo puede aprender completamente, existe la necesidad de volver a observar las veces que sean necesarias, de modo que en su imitación, en su ensayo práctico y adaptación, llamado aquí acostumbramiento, le salga bien.

En la cultura tseltal, el acto de imitar es un patrón cultural y de cualidades innatas para representar cualquier cosa que el niño vea en un contexto cualquiera. El acto de

imitar es común en los niños de cualquier edad pero no siempre se hace a consciencia, es decir, sino hasta que se convierta en un acto rutinario con un propósito intencionado.

Se puede citar como ejemplo el apareamiento de los animales, un acto que puede apreciarse en cualquier parte. Sin embargo, en esta cultura no es bueno que los niños sepan desde temprana edad sobre la creación humana como tal, sino que se mantienen en incógnita los pormenores durante mucho tiempo. Es hasta la edad de *jnujpunel winik* o *ants* (edad adulta o de casorio) donde se les explica la naturaleza de las relaciones sexuales y las recomendaciones necesarias que se deben saber en torno al tema, así como las consecuencias que se deben asumir.

Entonces, significa que para los tseltales la fase del desarrollo del niño en donde se aflora el aprecio, el gusto por hacer, construir, crear y recrear, se da hasta el advenimiento del espíritu de cualidades y habilidades para hacer la observación en detalle y la imitación diferida como tal.

Este principio creativo basado en sus cualidades propias y ejercidas a través de la imitación, marca la etapa de la habilidad del niño o niña de poder externar los aprendizajes interiorizados por medios diversos.

La imitación puede entenderse, de cierto modo, como sinónimo de experimentación. Sin embargo, la experimentación es, como su nombre lo indica, no saber a ciencia cierta mientras no se tienen los resultados de tales experimentos. Por su parte, la imitación es representar y expresar una escena de modo simbólico o en algo práctico, lo captado por los sentidos visuales y auditivos, y elaborar o reconstruir como una prefiguración mental.

Se puede entender que el aprendizaje por acostumbramiento tiene cierta relación con los aprendizajes por ensayo y error, pero lo que se denomina aquí aprendizaje por acostumbramiento, es en sí, el quehacer cotidiano o rutinario. Y el medio por el cual se hace rutinario un acto es el juego-trabajo. A continuación se presenta un cuadro que ilustra la idea de la relación que guardan entre sí estos cuatro aspectos o formas de aprendizaje.

Procesos de aprendizaje



12. Diagrama de aprendizaje

En este esquema podemos observar que el aprendizaje no se da de manera lineal, es decir, que no basta con sólo observar. El observar no garantiza aprender de una vez por todas, es sólo un acercamiento *de...*, lo que significa que existe la necesidad de repetir las veces que sean necesarias las observaciones al igual que la imitación.

Erasmus Cisneros (1990: 53), señala que entre las formas de transmisión cultural entre los grupos indígenas mexicanos existen cuatro formas de aprendizaje: por mimesis, identificación, cooperación y acostumbramiento.

2.6.5 La siembra en la milpa, una forma de cómo inducir a las niñas y a los niños al conteo, cálculo y de cómo clasificar de una cosa a otra

Las primeras actividades de los niños y las niñas a realizar en la milpa, consiste en cuestiones muy sencillas y, por lo general, en los primeros días de su estancia son acompañados por la madre para inculcarles los conocimientos que ella tiene en relación al trabajo del cultivo de la horticultura.

Antes de realizar cualquier siembra, el padre los lleva a hacer un pequeño recorrido por el terreno de la milpa, para señalarles los linderos o mojones que colindan entre uno y otro vecino e indicarles el terreno propicio para la siembra del frijol, como segunda importancia de producción en el orden del consumo familiar, después del maíz. Y por último, se le enseña los espacios propicios para la siembra de los diferentes tipos de productos de plantas de familias cucurbitáceas (cucurbitaceae): calabaza, sandilla, tomatillo, entre otros.

En un principio se inicia con la preparación del terreno para la siembra de los almácigos de semillas de chile, de cilantro, cebollines, etc. En otro lugar, alejado de los almácigos, se siembra el camote, ya sea en guía o en camotes, dependiendo si es periodo de lluvia, que son los dos procesos conocidos para la siembra de este producto.

En otro espacio de la milpa, de preferencia en tierra no muy arcillosa, se siembra la yuca por medio de estacas; y en el resto del terreno de la milpa, se siembra la sandía, el tomatillo y la calabaza, a cierta distancia el uno del otro para que se desarrollen bien y para la obtención de un producto de calidad.

Por lo general, la calabaza se siembra a cada 4 o 5 agujeros del sembrado del maíz, a una distancia aproximado de 4 a 5 metros, o bien, en forma cuadrada depositando una o dos semillas en los agujeros correspondientes.

Como se puede apreciar, por muy sencillas que sean las actividades que realicen los niños en la milpa recobran significados importantes para el aprendizaje del cálculo y del conteo. Aunque estas habilidades las desarrollan desde el aprendizaje del hogar de manera verbal en la lengua materna, incluso hasta las niñas y niños menores de cinco años, a ellos se les hace usar los dedos para que aprendan y asocien la cantidad solicitada por sus padres.

Estas siembras realizadas por ellos en compañía de sus madres, llevan consigo un aprendizaje tan emotivo que los guardan con gran recuerdo y los hace mantener vivo el espíritu humano, el de querer volver tan pronto a la milpa, mas aún cuando llega la temporada de levantar la cosecha. Cortar a mano propia lo sembrado por ellos y llevar

cargado el producto sobre la espalda hasta la casa, acrecienta el placer de haber sembrado algo, y al año siguiente, solicitan ser llevados a la milpa para la siembra de más productos.

Es de esta forma, como las niñas y los niños poco a poco se inician en el quehacer de la milpa. Lo más sorprendente que he visto en los padres para llevar a sus hijos a la milpa, es hacer que caminen por ratos y cuando los ven cansados, los cargan hasta llegar al lugar indicado; sin importar los tropiezos y las caídas que lleven en el transcurso del recorrido del camino.

La milpa como campo de trabajo de producción para el sustento familiar, es también sin duda un espacio de aprendizaje para la utilidad y conocimiento de la variedad de una semilla o de una planta a otra, así como sus nutrimentos alimenticios, su utilidad para el uso doméstico (como el caso de los tomatillos), pero sobre todo, la importancia de conocer las utilidades y los beneficios de las plantas cucurbitáceas (calabazas, tomatillos, camote, entre otros) que sirven como antídoto en la prevención del crecimiento de plantas que dañen la milpa. Todo esto sirve para la conservación de la fertilidad del suelo, evitar la erosión rápida de la tierra en las partes inclinadas y evitar la penetración de los rayos solares de manera directa y, con ello, propiciar en la medida de lo posible la conservación de la humedad en mayor tiempo y, por ende, en la obtención de una producción de maíz en abundancia y calidad.

Pues, para el caso que nos ocupa, los niños aprenden que no sólo se siembra por sembrar, sino que se requiere de ciertos principios de lógica, más que de regla. Por ejemplo, conocer la separación de una siembra a otra, las condiciones del terreno, la cantidad de semillas que se debe depositar en cada agujero, es básico para el aprendizaje de toda niña y niño, en la cultura tseltal.

Este saber se hereda de padres a hijos y de una generación a otra en lo que se refiere al trabajo del hogar y de la milpa. Es común en ellos que los padres tseltales, dejen destinado el lugar de la siembra del frijol, desde la roza, ya sea de vara o de suelo, es así como los árboles mayores a 1.60 m de altura, sólo son cortados de las ramas y las

puntas para que las guías se enrollen sobre las varas; mientras que en el resto del terreno no destinado para la siembra del frijol, los árboles son cortados a ras de tierra. Lo mismo ocurre con el chayote.

Para toda la siembra se considera el lugar adecuado. Por ejemplo, la siembra del frijol, del tomatillo o el pumpo, el camote de guía, el chile, la yuca se ubica en las laderas o en lugares no pantanosos; por el contrario, el arroz sí se siembra en la parte baja o pantanosa, entre el surcado del maíz. Sólo en el terreno destinado al frijol de suelo, se siembra a la orilla o en la parte final de la milpa, no se siembra maíz.

A modo de precisión, el cultivo del maíz, es el producto más importante entre los campesinos tseltales, los tipos de maíz que siembran son el criollo y el híbrido, en sus distintas variedades de colores: el blanco, el amarillo y el pinto; aunque el primero es el más usual. A decir de los tseltales, al comer maíz amarillo no da hambre tan pronto, puesto que contiene más cantidad de calorías y proteínas y pesa más que los otros; el maíz criollo es el más apreciado por los tseltales y consideran haberlo obtenido como un regalo ancestral de sus antepasados y del ser supremo. No así con el maíz transgénico, debido que el hombre ha alterado su ciclo de producción.

El maíz criollo se siembra entre las primeras semanas de mayo, según el periodo del inicio de la lluvia, y tarda entre tres y tres meses y medio para poder comerlo en elote y, finalmente, es hasta el mes de octubre cuando se puede comer como maíz nuevo en caso de ser necesario, debido a que al ser cocido se merma, por el contrario, es más recomendable cosecharlo en diciembre porque rinde al cocerse, puesto que para este mes se ha oreado con el calor del sol y obtenido su consistencia necesaria, así no tan fácil cría gorgojo, como suele suceder con el maíz transgénico. En contraste, este último no es apreciado por los tseltales por su suavidad en la consistencia granítica y porque no es tan nutritivo y es frágil ante las inclemencias del tiempo, a pesar de su brevedad en su periodo de producción.

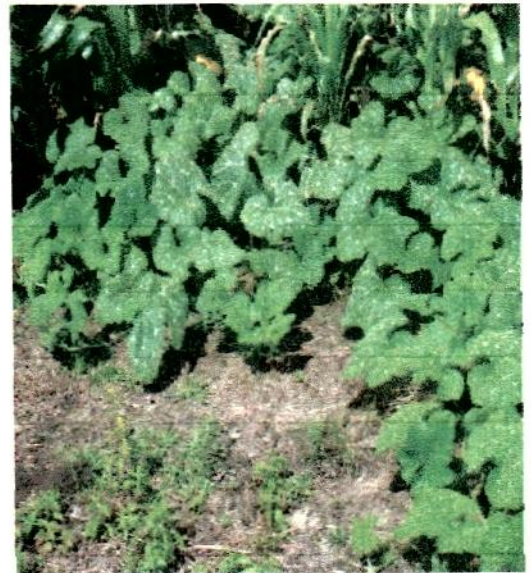
Mientras que los demás productos mencionados, adquieren el orden secundario como producción básica; sin embargo, el cultivo y la existencia de estos productos

motivan la participación de los niños y las mujeres en la producción de los alimentos básicos. Todas estas actividades forjan al niño y la niña que valoran la utilidad de la milpa para vivir y producir alimentos diversos en abundancia.

Si bien antes se dijo que todo producto debe ser separado uno del otro, es porque existen plantas cucurbitáceas como el caso de la calabaza, el tecomate, el camote y la sandía, son más fuertes y resistentes que otras, y por lógica, el más resistente es el que se desarrolla y el más débil desaparece.

La siembra del policultivo en la milpa es una práctica milenaria, que sin duda los mayas del periodo clásico empleaban como una forma de propiciar la simbiosis entre los diferentes cultivos o de una planta a otra, como en los casos del maíz y el frijol de vara y el maíz y la calabaza. Todas estas prácticas y conocimientos se han venido transmitiendo de una generación a otra, de padres a hijos; sin embargo, en estas prácticas milenarias se encubre una de las tecnologías más efectivas de cómo propiciar la fertilidad de los suelos por medios naturales y muy pocos han descubierto su utilidad y efectividad para la producción.

Pues el cultivo de las plantas cucurbitáceas (plantas rastreras) como la calabaza, el tecomate, el camote poblano y el chilacayote en el caso de tierra fría, sirve como un verdadero invernadero natural que evita la penetración directa de los rayos solares y, al mismo tiempo, la evaporación de la humedad de la tierra generada por lluvias. Así la conservación de la humedad de la tierra es por más tiempo y se propicia la cría de las lombrices, gallinas ciegas y otros microorganismos desintegradores que hacen posible la trituración de residuos de plantas y tallos en estado de pudrición para que se conviertan en abonos orgánicos.



13. Los beneficios de las plantas cucurbitáceas: calabaza, tecomate y otros.

Estos microorganismos conocidos como desintegradores, funcionan también de agentes que ayudan a oxigenar el suelo, pues las lombrices y las gallinas ciegas al desplazarse en la parte interior y superior del suelo, abren pequeños orificios por los cuales penetra el aire, al igual que la filtración del agua de la lluvia, lo que permite la acumulación de mayor cantidad de agua posible en la tierra y la abundancia de los microorganismos que hace más fértil la tierra.

El uso de la lombricultura (vermicomposta) como alternativa para revitalizar el suelo o como medio para generar el abono orgánico, se está empleando en porcentajes minúsculos en algunas partes, como el caso de la facultad de Biotecnología de la UNACH, en la ciudad de Tapachula y de otras Universidades de agronomía en México. La vermicomposta, por lo general, su producción se hace en un invernadero artificial, y por lo tanto resulta más laborioso y costoso en su producción, sin embargo, su existencia no deja de ser importante como medio para evitar el uso proliferado de abonos químicos, que con el paso del tiempo hacen más paupérrima las tierras del cultivo.

Esto es lo que nos dice Maurer en relación a las lombrices:

Las lombrices benefician de muchas formas: hacen agujeros en la tierra y con ello permiten que entre el aire en ella; comen la tierra y la ablandan; su orina es un excelente abono.

Las lombrices proporcionan a la tierra todo lo que necesita para que germinen y se desarrollen muy bien: el maíz, las flores, y las demás plantas, y para que los árboles den sus frutos.

A causa de las lombrices se desarrollan los microorganismos que benefician la tierra.

Los egipcios sabían que las lombrices son bienhechoras de la tierra, y por ello las tenían en gran estima; por ello Faraón decretó que se castigara severamente a quien perjudicara las lombrices (Maurer, 2006: 23-24).

Lo anterior deja en claro las razones por las cuales los tseltales practican el policultivo en la milpa y el cultivo del maíz criollo y el híbrido, y no el transgénico. Pues el corto periodo de producción del maíz transgénico impide recibir los beneficios que producen los microorganismos, en cambio el maíz criollo o el híbrido, por su periodo más prolongado de producción, hace que esta variedad de semillas sea la opción idónea para que se aprovechen los beneficios de estos microorganismos.

Es preciso mencionar que las plantas cucurbitáceas no sólo desempeñan la función de ser plantas que evitan el crecimiento de las malezas, además de ellas se obtienen alimentos tales como la flor de calabaza, la calabaza tierna y, cuando se maciza ésta, se puede cocer y comer como manjar o bien, se revuelve la calabaza cocida con la masa de nixtamal y en medio el frijol conocido para hacer el famoso tlacoyo.

En lo que se refiere al tocomate, su uso es común entre los tseltales, porque sirven como recipiente para guardar las tortillas, tostadas, etc. También se usa como campanilla de cestos para evitar que los ratones bajen por las cuerdas de las cuales penden los cestos.

El camote, que es consumido como manjar y mermelada, también pueden ser aprovechado como alimento para la engorda de los puercos y como carnada para las tusas, los tlacuaches, el jabalí, el tepezcuinte, entre otros animales roedores, con el fin de que no coman el maizal.

CAPÍTULO 3

EL JUEGO EN LA COSMOVISIÓN TSELTAL

3.1. El juego en el contexto cultural y lingüístico de los tseltales

En la cultura tseltal se usan dos términos para decir *juego*, ellos son *tajimal* e *ixta*, según la variación dialectal de la lengua de una y otra comunidad.

Sin embargo, en la cultura tseltal, dichos términos no siempre son entendidos como traducción literal de juego, pues se les asocia con otros significados. Así tenemos, por ejemplo, que el término *tajimal* está compuesto por 3 palabras o partículas a saber: *ta* que significa vengo; *ji*, extender o expandir, pero a la vez también significa arena y, *mal* que quiere decir regar y rebasar. En tanto que, *ixta'* significa movimiento, no ajustado, flojo, holgado, suelto, susceptible de moverse de un lado para otro.

Como se puede ver ambos, términos implican movimiento de causa o de efecto. Entonces, *tajimal* o *ixta'* significan cualquier acto susceptible de cambio, de transformación repentina. O de manera más correcta, pueden entenderse como una expresión metafórica propia de la cultura para nombrar o describir cualquier objeto y contexto; en otras palabras, no es más que mentira, simulación, falsedad, ingenuidad, etc.

Cabe decir que el significado de *tajimal* o *ixta'* es tan complejo como la cultura tseltal misma, puesto que es una expresión propia de ella. Por ejemplo, las palabras *ixta'* y *tajimal* pueden ser usadas en sustitución de palabras antisonantes (*bol'op*). Por ejemplo, la palabra *motsaw* (acto sexual) que es la correcta para nombrar el acto sexual se sustituye por la palabra *kuxtamba'* (apareamiento), o también se dice *ayik ta tajimal* (están jugando); a diferencia de las palabras *ixta k'op* que significan relajo; *ixtabi'il*, apodo o sobrenombre, e *ixtail*, juguete.

De aquí que el juego en la cosmovisión tselal, como ya se dijo, sea verdaderamente difícil de definir y, sobre todo, por cuanto se dice que el juego no sólo se presenta en los seres vivos o en el ser humano en particular, sino que también están en los fenómenos naturales (lluvia, rayo, clima, estación del año e incluso el número de días que tiene cada mes). Por lo tanto, el término adquiere significados subjetivos y simbólicos diversos dentro de este contexto cultural específico.

Se dice que la naturaleza juega cuando se presentan cambios en ella, por ejemplo, cuando se deja ver o escuchar relámpagos y truenos, se concluye que ese día va a llover, o que muy pronto va a llover. En otras palabras es el anuncio de un cambio del ciclo normal de la naturaleza: tempestades o fenómenos diversos (sequía, aguacero, frío, temblor, entre otros).

Ahora bien, si los truenos y relámpagos no se siguen de tales fenómenos, es decir, no concretan el cambio climático vaticinado, entonces se dice que se trata de un simple juego. Otro ejemplo a citar es cuando llovizna sin la presencia de nubes negras, característica principal de la lluvia, y que debido a esta situación se permite la formación del arcoíris, lo que hace suponer que no va a continuar lloviendo.



14. El arcoíris

Este proceso, en tselal, se conoce con el nombre de *tajimaj ja'al* (llovizna). Esta interpretación que hacemos los tseltales sobre el fenómeno en cuestión, permite a la vez establecer las medidas precautorias ante un posible desastre o bien, preparar a tiempo el terreno para la siembra a fin de evitar pérdidas de producción o de trabajo.

El anuncio del cambio climatológico, entendido en la cultura tselal como el juego de la naturaleza, nos permite trabajar y vivir al ritmo de los tiempos actuales. Por ello es que, el juego de las niñas y niños se concibe como un espacio y medio que permite

entender el nivel evolutivo de sus capacidades físicas, intelectuales, emocionales y afectivas.

Si en la cosmovisión tseltal los astros y la tierra se mueven, o la naturaleza juega y frecuentemente se presentan cambios en ella; también en los seres vivos, en particular el ser humano, sobre todo, las niñas y niños, son comunes los cambios. Entonces el juego es un don que se tiene por herencia natural y medio necesario para potenciar el desarrollo y la formación integral.

No obstante, a pesar de que en la cosmovisión tseltal el juego es natural, hay objetos-juguetes que no son permitidos jugar y son aquellos objetos que tienen un significado espiritual o que ponen en peligro la salud e integridad física de las niñas y niños. Pero pese a su restricción, ellos por lo regular los emplean y representan en sus juegos, ya sea en el juego lúdico o en el juego simbólico.

El juego del ser humano o de las niñas y niños, a veces cobra un sentido mítico, puesto que por medio de los juegos se puede pronosticar el estado de ánimo, salud y fuerza física de la persona. Por lo regular, en la cosmovisión tseltal toda persona, niña o niño que juega, es porque se encuentra bien de salud, de lo contrario, se pensaría que está enfermo. Concepción que podría resumirse como: los movimientos, cambios y transformaciones son propios del ser vivo, por el contrario, la inmovilidad alude al muerto y a los objetos.

En juego como fenómeno natural en la cosmovisión tseltal, refleja la visión de que nada es estático, todo se mueve, cambia y está en constante proceso de transformación. Esta concepción también alude a la forma cómo los niños se van desarrollando y aprendiendo los conocimientos y valores de sus padres y de la sociedad.

Como se deja ver en el hecho de que después de los dos primeros años de vida de las niñas y los niños tseltales, se emplea más el juego lúdico en la enseñanza-aprendizaje, debido a que la práctica, la observación y la imitación están presentes en todo momento. Si bien en la cultura tseltal se considera al juego como distracción, pasatiempo, entretenimiento, significa más bien la dialecticidad que hay en él como

proceso de aprendizaje. En síntesis, el juego es al mismo tiempo un espacio de enseñanza-aprendizaje-desarrollo, tal como se explicó en el marco referencial de este trabajo.

Los tipos y valores de cada juego que se presenta en las etapas del desarrollo, no se llegan a comprender por sus aspectos puramente objetivos, es decir, tal como se aprecia visiblemente en su desarrollo mismo, sino que esto sólo es posible a partir de los significados simbólicos que le dan los pequeños, o en todo caso, considerando el significado mítico que le da cada comunidad.

Entonces, el juego como una expresión manifiesta en esta cultura, tiene una estrecha relación y característica peculiar, que le da identidad al grupo étnico tselal.

Cabe decir que el término *tsetal* está compuesto por dos partículas (palabras): *tse/* que refiere a risa, sonrisa, contento, y *tal/*, venir, o modo de estar viniendo, o de ser. Así el tselal es "quien tiene al contento como su modo de ser" (Hernández, citado en Paoli, 2006: 57). Esta definición es un rasgo cultural que le da identidad a la mayoría de la población, distinguiéndolos por ser alegres, sonrientes y hasta, en ocasiones, suelen, pasarse de albureros, a tal grado que suelen llamarse entre de ellos por sus apodos (sobrenombres). En otras palabras, a los tselales, al menos los que viven en la selva lacandona, cualquier cosa aparentemente insignificante les provoca risa, gusto y alegría.

En la comunidad de Benito Juárez es común ver a niños, jóvenes y adultos reunirse por las tardes, o los domingos, en algún lugar para jugar, contar cuentos, chistes, anécdotas o sucesos que les hayan pasado o visto en la vida real. Característica también atribuible a las mujeres, sólo que debido a sus tiempos más restringidos, por lo común sólo se reúnen cuando hay fiesta, o cuando llegan al río a traer agua.

Y si bien el juego, tal como suele practicarse en esta cultura, puede entenderse también como una actividad para el relajamiento físico, mental y emocional, también puede, como lo expresa la señora Manuela, partera de la comunidad de Benito Juárez, expresarse desde un simple movimiento, cambio de posición o de acodamiento ('es cualquier cosa', dando a entender que el juego no tiene una expresión específica, pero es

es posible interpretarlo a través de las actividades que en él se realizan). A lo anterior, la señora agregó (Clara, 2005), que tal como lo ha observado en la vida diaria como madre:

Podemos observar en los bebés (no mayores de cuatro meses) que ellos no juegan como los demás niños (mayores) sólo se voltean, patalean, hacen movimientos bruscos; todos estos actos no son todavía juego propiamente dicho, más bien son contracciones musculares, pero ahí empieza.

Luego, reflexionando un poco sobre lo dicho con relación al juego que definió como contracción muscular, corrige inmediatamente su opinión y hablando ya no como madre, sino basándose de sus conocimientos empíricos y experiencias como partera, expresó que el niño juega desde el seno materno, impresionante apreciación que se complementa:

Desde en el vientre de la madre el bebé empieza a realizar movimientos, así lo aprecio cuando sobo a mis pacientes, muchas veces el bebé no quiere que se le toque, de inmediato pateo. Así pues, el juego es una característica y cualidad propia del ser humano (Clara, 2005).

Esta apreciación supone, de modo inteligente, que el juego es una virtud del ser humano y, en cada una de las etapas de la vida, su desarrollo adquiere cierta precisión; estos factores hacen del juego un medio natural para la socialización de los saberes y favorece, al mismo tiempo, el desarrollo de las habilidades y destrezas. Por ello, no podemos, a voluntad propia, dejar que se pierda su valor potencial para el aprendizaje, sobre todo, en la edad infantil.

En la cultura tseltal, la vida está estructurada por etapas y hay que vivir cada una de ellas, a su tiempo. Desde el nacimiento, según la opinión de una madre tseltal, el juego está presente, pues aun estando el bebé dentro del seno materno, se presentan esos movimientos que son interpretados como juego, pero se deja que el bebé se relaje (*ixta*), incluso cuando no es agradable para la madre.

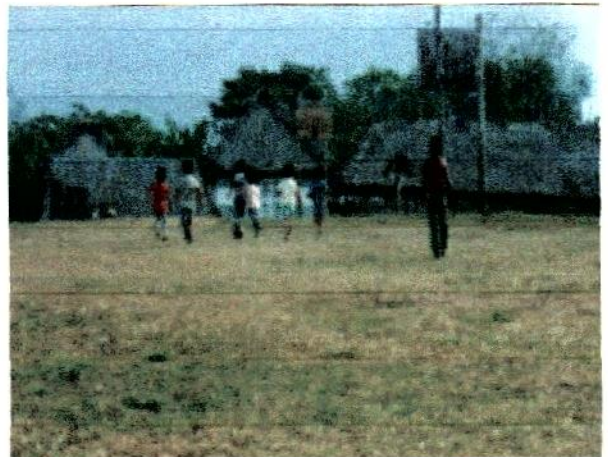
Y más aún, María Dolores Hernández (1994) dice:

Es común en todas las mujeres embarazadas que cuando se provoca algún ruido cerca o simplemente con la risa, el bebé patea o se mueve (juega) y a eso que no ha nacido, no podemos evitar tales movimientos (juegos); peor será una vez que nazca o cuando ya caminan, se van solos, ya ni avisan.

3.2 Clasificación del juego en el contexto tseltal

El juego, en el contexto cultural, tiene un valor tan importante y un significado muy vasto. El juego es movimiento, tal como nos da a entender la anciana partera desde el concepto de *stijel sba*, refiriéndose a los movimientos de acomodamiento que hace un bebé en el seno materno y marcan el inicio del juego. Evolucionando, posteriormente, a los movimientos de guineo, gesticulación, mímicas, simulación, fintas, saltos, carreras, juegos de azar, deportivos, entre otros; hasta finalmente llegar a la elaboración de juguetes y construcción de ideas que impliquen razonamientos, evocación de pasiones y sentimientos.

El juego, en la cultura tseltal, se concibe como una manifestación y expresión lúdica, lingüística y cosmológica, y es a la vez, un medio natural que potencia el desarrollo psicológico, físico-locomotor-, afectivo y emocional; así como también el desarrollo del lenguaje, la autonomía personal, la socialización y sociabilidad de los saberes, entre otras habilidades más del ser humano.



15. El juego y sus manifestaciones: lúdica, lingüística y cosmológica.

El juego se presenta en cada cultura¹ de forma muy variada y toma diferente significado y valor en cada fase de su desarrollo.

3.2.1 Juego lúdico

El juego lúdico o juego en general, son todas aquellas manifestaciones y expresiones interactivas que pueden ser de contacto directo o indirecto entre el sujeto y objeto; tales como los materiales manipulables, moldeables, transformables y los actos de guineo, gesticulación, simulación, mímicas, representaciones teatrales, artísticas y deportivas, asociados a fines determinados y significados sustituibles de algún objeto o personaje.



16. Juego lúdico

La raíz del concepto *lúdico*, según el Diccionario de Ciencias de la Educación (1993), proviene del latín *ludus* (juego), relativo al juego. En tanto que, para Ernesto Yturralde (2010), la lúdica es concebida de manera más específica como:

El concepto de lúdica es tan amplio como complejo, pues se refiere a la necesidad del ser humano, de comunicarse, de sentir, expresarse y producir en los seres humanos una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que nos llevan a gozar, reír, gritar e inclusive llorar en una verdadera fuente generadora de emociones.

¹ "La cultura... no está hecha de cosas, pueblos, compartimientos o emociones. Antes bien es una organización de esas cosas. Es la forma de las cosas que el pueblo tienen presentes, su modelo de percepción, de relación y también de interpretación (Goodenough, citado en Arias, 1991: 13).

A decir verdad, el juego como una expresión lúdica trasciende otras dimensiones en el desarrollo del ser humano. Tal como apunta Carlos Alberto Jiménez (citado en Yturralde, 2010), autor latinoamericano y estudioso de la dimensión lúdica:

La lúdica como experiencia cultural, es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica.

3.2.2 Juego lingüístico

Son considerados también, en este contexto cultural, como juegos (de palabras) el lenguaje hablado y escrito. El lenguaje, como sistema de comunicación, es un juego, y lo es más en cuanto su estructura lingüística y composición literaria. El lenguaje figurado es el ejemplo más común a citar en este ámbito, al igual que las habilidades lingüísticas para narrar, conjugar palabras, conducir discursos elocuentes y las diferentes tonalidades expresivas que se hacen de las palabras (interrogativas, imperativas, exclamativas). El espacio propicio para el desarrollo del juego lingüístico se contempla en los chistes, cuentos, coros, adivinanzas, leyendas, oratoria, canciones, dramatización de personajes, etc.

A decir de Charles F. Hockett (1990):

El lenguaje figurado es aquel por el cual una palabra expresa una idea en términos de otra, apelando a una semejanza que puede ser real o imaginaria... el lenguaje figurado suele estar presente en la poesía y en los textos literarios.

3.2.3 Juego cosmológico

Como en todos los pueblos indígenas de América latina, particularmente en los de descendencia maya, la literatura forma parte de su riqueza y capital cultural lingüístico, fomentada a través de la oralidad. Por lo que, "el mito {palabras sagradas y verdaderas} forma parte de la trama de sentido y aparece como recurso ético de identidad, no sólo del relato... sino en un horizonte imaginario, visual de inteligibilidad y carácter legitimador" (Gómez, 2004).

Entonces, el juego cosmológico no es más que la sincronización de las dos manifestaciones comunicativas anteriores, pero en su sentido interpretativo-abstractivo. O bien, puede ser también la dramatización o imitación de actos simbólicos percibidos como reales en el contexto cultural, así como la manifestación inconsciente a temprana edad del don innato con el que se nace: curandero, sobandero, partera, nahuales, entre otras habilidades y cualidades del ser humano.

Es bastante difícil comprender la cosmovisión cultural del pueblo maya tseltal, ya que como señalé antes, los cambios y movimientos que surgen en la naturaleza son concebidos también como juego. Y estos juegos, a su vez, se traducen en vaticinios que la comunidad toma como anuncios anticipados de la presencia de tempestades o desastres naturales.

Por lo que la relación del hombre con la naturaleza es de dependencia intrínseca ya que es producto de ella. Así que las lecturas que se hagan de la naturaleza, son asimiladas y compartidas como hechos reales en la cosmovisión cultural.

Una de las características más comunes del juego cosmológico son las interpretaciones abstractivas de la naturaleza y del medio social-cultural, mismas que pueden ser representadas en juegos de dramatización y otras manifestaciones supersticiosas propias de la cultura.

Si bien, es del conocimiento de todos que para establecer una comunicación como tal, se requiere de dos agentes: receptor y emisor. Para el caso que nos ocupa, no es la excepción, aun tratándose no precisamente de dos personas, pero si de un emisor y un receptor, como elementos de interacción comunicativa-interpretativa (naturaleza y sujeto).

3.3 El juego y los objetos de juego como instrumentos

El jugar el juego es más importante que el juguete o el objeto con que se juega, así me percaté al observar el juego de los niños tseltales. Sin embargo, sobre este punto en particular, también se aprecia que en ocasiones, para que el juego sea realmente agradable y completo, el juguete es necesario y útil, como un instrumento de juego, pero no siempre una condición necesaria y determinante para él. Un ejemplo de esta no obligatoriedad del juguete es el caso de las niñas o niños pequeños cuando tienden a jugar juegos mímicos o de simulación, lo que Piaget llama y clasifica como *juego simbólico* (1986: 165).

También se ha visto que, cuando las niñas y los niños juegan sin juguetes, sus juegos tienden a ser más creativos e imaginativos, y se asocian más con la mente. En cambio, cuando se juega con objeto-juguete, el juego es más práctico. Por lo demás, también he visto que el juego consiste, a veces, en hacer juguetes, y en ocasiones, con los juguetes, se hacen o se realizan diferentes tipos de juegos, lo cual hace que este sea aun más lúdico.

Lo anterior es respaldado por Rodríguez y Ketchum:

Juguete: es diminutivo de la palabra juego: en sí significa, ni más ni menos, jugueteo. Se usa para designar a los instrumentos para jugar. Con ello queda dicho que su lugar es de franca subordinación. El juego es al juguete como el pincel al pintor y a la pintura, o como la guitarra a la pieza música. Lo que interesa no es el juguete sino el juego (1992: 10).

Con esto queda claro que el juego tiene un significado más vasto y el juguete es más concreto. Sin embargo, en la cultura tseltal, particularmente a las niñas y niños menores de dos años, suelen acostumbrarlos a criarse con juguetes o instrumentos, cabe aclarar que no todos los juguetes que se les dan son exclusivos para el juego, pues en verdad, hay objetos-juguetes que tienen doble uso. Por un lado, responden propiamente al juego y, por el otro, a la prevención de enfermedades como es el caso de la enfermedad denominada *ojo*,² que con el uso del ámbar³ y otros objetos-amuletos, tiende a desvanecerse. Aunque Rodríguez y Ketchum reconocen que, "se juega siempre a algo. Pero no necesariamente siempre se juega con algo, y menos aun con un juguete" (1992: 10).

Las precisiones que hacen los autores anteriormente citados, son importantes. De hecho, es exactamente los que suele presentarse en los juegos de las niñas y niños de esta cultura, y no dudo que sea diferente en otras culturas. Sin embargo, la diferencia sobre el jugar los objetos-juguetes o instrumentos que acostumbran a poner las madres en las niñas y niños durante los primeros dos años de vida, radica en las utilidades y significados que les da el grupo. El hecho de comprarles cubetitas, comalitos, prensitas a las niñas, indica precisamente la visión del uso de estos instrumentos en la vida adulta; al igual cuando a los hombres les compran sus caballitos de plástico, animalitos de juguetes, machetes, entre otros, son muestras de una inculcación a temprana edad de los deseos de los padres con los hijos, de hacer de ellos hombres y mujeres de trabajo.

Ahora bien, veamos a continuación cómo se inicia y se desarrolla el juego entre las niñas y niños tseltales de la zona selva.

² Es una enfermedad que afecta principalmente a las niñas y niños que oscilan entre 0 a 2 años. Síntoma de esta enfermedad: vómito, fiebre y diarrea. (Hernández, 1994).

³ Resina extraída del subsuelo de color amarillo cristalino o rojizo con rayas negras. Este material en las culturas indígenas chiapanecas sirve para repeler el mal de ojo. (Hernández, 1994).

3.4 El juego y el juguete: sus valores culturales en la enseñanza

Las madres y los padres tseltales son muy cautos en la crianza de sus hijos, durante los primeros 20 a 30 días de nacidos, según la fase lunar en que nacen, los someten a un cuidado especial atándolos de pies y manos en forma vertical, impidiéndoles totalmente cualquier movimiento para no provocarles posibles deformaciones corporales y, como medida preventiva, los acuestan en la cama y no permiten el contacto directo de menores, ni la visita frecuente de personas ajenas a la familia.

Sin embargo, es preciso señalar que entre los tseltales, desde el primer día del nacimiento, al bebé se le proporcionan juguetes-amuletos, amarándoles en las manos y pies collares o ámbar, entre otros amuletos. Transcurridos los primeros 30 días, le son proporcionados objetos-juguetes ruidosos, los sonidos que éstos producen incitan a la niña o niño a realizar movimientos forzados, mantener sus estados emocionales más sensibles y, por supuesto, hacen de ella o de él un ser feliz y vigoroso.

Y, si los acuestan en la hamaca, cama o cuna, también se les cuelgan juguetes, columpiándolos entre el pecho y la cara, de modo que el bebé los pueda apreciar de frente y no hacia atrás para no provocarles trastornos visuales.

Los objetos amarrados en las manos y en los pies de las niñas y los niños, no sólo cumplen funciones de adorno y sirven para mantenerlos activos y sonrientes por los sonidos que causan al ser movidos, sino que también fungen como interlocutores para proteger al bebé de contraer algunas enfermedades e impedir la extrapolación de fluidos espirituales.

Pero hay padres que, entre los cinco o seis meses de edad de sus hijos, quieren verlo jugar solos. Para esto, los auxilian acorralándolos con trozos de madera, banquillos o cubriéndolos con un trapo, cobija o cualquier otro material como medida preventiva, de modo que cuando se caiga tenga un amortiguador del golpe para no lastimarse.

Los padres siempre les dedican un tiempo a sus hijas e hijos para jugar, entre los ocho y nueve meses de edad los toman de la mano y los impulsan a caminar soltándolos momentáneamente y, tan pronto como pueden se retiran a escasos centímetros, les dicen taaannnn (expresión cultural que se dice a la niña o niño para que empiece a caminar hacia donde está la madre o el padre). No obstante, quienes aún no están en condiciones de caminar, sólo dan unos pasos y pronto se dejan caer al suelo y gatean. El jugueteo de padres e hijos se repite día a día, hasta lograr los objetivos deseados, salvo caso cuando se enferman los niños.

Es quizá, debido a estas prácticas realizadas por las madres con los niños a temprana edad, que los tseltales de la zona selva tienden a no ser tan inhibidos y cohibidos, actitudes que no sólo se reflejan en las niñas y niños, sino también en jóvenes, padres, madres, ancianas y ancianos. Algo sobresaliente, aun dado lo duro del trabajo cotidiano que implica vivir en la selva, es que ellos no manifiestan abiertamente altos grados de trauma o tristeza, debido a que por las tardes o los domingos se la pasan jugando, silbando, cantando, contando chistes, cuentos, etc.

3.5 El juego y la crianza en la edad maternal

Las madres tseltales miman mucho a sus bebés, les hablan con mucha ternura, generalmente se les habla con voz de niño y sólo en raras ocasiones con voz de adulto. Además, los toman en brazos, les dan de palmadas en los glúteos, los colman de besos y caricias y les hacen cosquillas en las mejillas y otras partes del cuerpo, al igual que el padre, a pesar de que no los tienen directamente en sus brazos. Nunca se deja que el bebé llore durante mucho tiempo para evitar el desangrado umbilical (en los recién nacidos), infecciones intestinales o posibles alteraciones neurológicas. En caso de que lloren mucho, pronto se les da de mamar pecho o beber té de manzanilla en biberón.

El contacto directo del bebé con el padre, abuelo, tíos y hermanos, se hace después de seis a ocho semanas de nacidos. Porque, a decir de las madres tseltales:

Los hombres son muy toscos y comunes para abrazar a los bebés. Ellos los toman sin lástima, cuando hay que tomarlos pegados al cuerpo de modo que no tenga movimiento, porque sino se le cae la mollera o se disloca de la columna vertebral (García, 1994).

A las niñas y niños que muestran poca sensibilidad para reír cuando son abrazados y conversados por sus padres, se les provocan cosquilleos con la mejilla y en las partes sensibles de su cuerpo, hasta provocarles risa pero sin caer en exageración, ya que hacerlo reír en demasía puede ocasionarle dolores estomacales.

Es también común ver a las madres tseltales de la zona selva cargar en la espalda a sus hijas e hijos, aun siendo mayores de 12 o 15 meses de edad. Cargar a los hijos no es cumplir el capricho o gusto de ellos, sino es una forma de cómo hacerle sentir la protección, el calor y el amor maternal; enseñanza interactiva que se hereda de generación en generación, incluso, esta práctica de las madres es inculcada e imitada por las niñas y niños desde temprana edad, cuando juegan a ser hija, madre e hijo, padre o viceversa. Por eso las madres tseltales cargan sus hijos mientras realizan sus quehaceres cotidianos y aprovechan la ocasión para platicar con ellos mientras están despiertos. Una vez que se duerme, lo acuestan en una hamaca fuera del alcance de los animales y de los hermanos menores de tres a cinco años de edad.

Y si llegara a suceder que la niña o el niño duerme mucho, al grado de no pedir sus alimentos, o que sólo llora cuando se siente mojado por sus necesidades fisiológicas, entonces, en el primer caso, la madre joven se ve obligada a despertarlo y consultar el estado que guarda la salud de la niña o niño con la suegra, madre, comadrona (partera) o con otras personas de mas edad y de experiencia.

A las niñas y niños que ya pueden comer alimentos preparados en casa, se les enrollan tortillas frescas o un poco de pozol en forma de animales que nosotros llamamos *mixito* (gato). Esta forma de atender a las niñas o los niños y de ofrecerles los alimentos en figuras de animales, propicia el buen apetito y facilita la comunicación y comprensión.

Por lo general, las niñas y los niños son obedientes con sus padres y a cierta edad contribuyen a hacer los mandados del hogar: ayudan a pasar o acercar los leños al fogón, a llevar agua y maíz a los pollos, a correr los perros y gatos fuera de la casa, entre otras cosas más. A quienes no colaboran, se les motiva diciéndoles que los animales son de ellos y es su obligación mantenerlos. Lo mismo que si ya no quieren mantenerlos, serán desposeídos de sus pertenencias y se les otorgarán a un hermano, o bien, se quedarán sin la recompensa de un juguete, y que tan pronto llegue el doctor o el maestro, será vacunado, inyectado y llevado por la fuerza a la escuela. Con todo esto no hay niña y niño que se resista. Más los que ya están en la escuela y conocen bien a sus maestros, ya no les temen tanto, pero, los que no, son más sensibles al miedo.

3.6 El juego y su relación con el medio

Por lo que toca al medio ambiente, éste no sólo impulsa en la niña o niño el desarrollo de su percepción visual, también proporciona los elementos sobre los cuales va a interactuar de manera directa y objetiva. Se tiene, por ejemplo, que las niñas y los niños tseltales muchas veces hacen uso del barro, la madera y una gama de materiales para la fabricación de sus juguetes: trompos, veletas, horquetas para sus tiradores (resorteras), etc. El medio es, también, el espacio donde realiza sus actividades o juegos.

El espacio juega entonces un papel primordial en la determinación del tipo de juego. Los espacios de juegos pueden ser el hogar, el patio y debajo de los árboles o sobre las ramas. Los juegos de casa o del patio, se basan en la imitación de las actividades de las madres, de los padres, de los animales domésticos y de algunos animales salvajes terrestres. En tanto, el juego en los ríos o en los bosques consiste en imitar a los animales trepadores, tales como los changos, jaguares, ardillas entre otros.

Cabe aclarar que el espacio que la niña o el niño ocupa para jugar depende de la edad y del sexo, puesto que a los niños muy pequeños les resulta imposible acudir solos a los ríos, a menos que sean acompañados por un hermano mayor; pero aun con

compañía, tampoco podría realizar tales actividades, sólo se convierten en simples espectadores. Más adelante, a cierta edad, se juega a los columpios sobre los bejucos que cuelgan en los árboles.

La niña o el niño, como un ser social, no puede de ninguna manera apartarse de la sociedad al igual que de su entorno natural y, por consiguiente, de sus conocimientos y valores. Vemos, por ejemplo, que las niñas y los niños al nacer son estimulados por sus padres, hermanos y abuelos mediante risas, muecas y guiños para que a su vez haga lo mismo que sus mayores. Entonces, entre más grande, mayor es el campo de acción y contacto con otras niñas y niños de la misma edad e incluso, con jóvenes y adultos. En este caso las niñas y los niños participan directa e indirectamente en el juego de sus mayores y, al hacerlo, van aprendiendo las reglas bajo las cuales se rige el juego. Aprendizaje que se hace manifiesto por ejemplo, cuando a menudo, las niñas y los niños tseltales reflejan en sus juegos los distintos papeles y actividades cotidianas de sus madres y padres, como el juego de la comidita, la fabricación de objetos (ollas, jarros, platos, etc.) en barro y en la representación de muchas otras actividades propias y ajenas a la cultura.

Piaget, si bien no se opone del todo a la interacción de los tres factores (herencia, medio físico, y medio social) en el desarrollo del niño, sí objeta que haya una estrecha relación entre los factores internos y externos. Sin embargo, en los niños tseltales se puede apreciar que sí existe una estrecha relación entre éstos, dado que esta relación se muestran claramente desde sus primeras actividades: en el juego.

¿Puede esta actividad ser innata, una vez que todo acto y movimiento simple (el chupar la mano, el levantar las piernas o el juego corporal), se considera como juego, tal como lo concibe la cultura?

CONCLUSIONES

Para los tseltales de las cañadas de la selva lacandona y, particularmente, para los de la comunidad de Benito Juárez, el juego tiene un significado muy vasto y su vinculación con cualquier tipo de aprendizaje tiene gran reconocimiento y aceptación.

El juego entendido como *ixta'* o *tajimal*, significa por su uso y valor, espacio y medio necesario para el aprendizaje, enseñanza, esparcimiento, motivación y distracción. Por lo mismo, el significado de juego como deporte y otras actividades físicas, dista mucho de su valor en esta cultura, el juego adquiere connotaciones más profundas. Pues el juego como tal no sólo se asocia al género humano, toda vez que en la cosmovisión tselta, el juego también se manifiesta en los fenómenos naturales y en otros seres vivos. Sin embargo, lo más importante del juego en el ser humano es su valor y utilidad para pronosticar y diagnosticar el estado de ánimo que guardan las personas y otros seres vivos, así como el vaticinio de su desempeño laboral o profesional para la vida futura. En el juego se conforma y se consolida la personalidad y la autonomía, y se presagian las habilidades y cualidades de las personas para saber si van a ser hombres y mujeres de talentos, de progreso o de un posible fracaso en la vida.

Las niñas y los niños, desde temprana edad, usan el juego como un medio y espacio para desarrollar sus cualidades y habilidades personales, y su solidaridad para el trabajo cooperativo y colectivo.

Entre más juegan las niñas y los niños, más conocimientos adquieren de la vida comunitaria y de cualquier tipo de aprendizaje. Incluso, hay evidencias de que sus habilidades y competencias lingüísticas las desarrollan por medio del juego, mas si son asociados con cantos y coros, ya sea en forma individual o grupal.

En este contexto, el juego es primero y después el trabajo. Por eso, se dice, la actividad de los niños es al juego como el trabajo es al adulto. De ahí entonces que las prácticas comunitarias y escolares deben, en todo momento, enfocarse desde las

vivencias y concepciones de los infantes, y no se ha de proceder de otra forma que no tenga relación por el gusto y preferencia de los pequeños.

De la misma manera, es necesario que todo aprendizaje por muy empírico o científico que sea, debe enfocarse dentro del escenario infantil y de la cosmogonía cultural del grupo con el fin de que haya concordancia entre la expresión lingüística y el acto a ejecutar.

Tampoco hemos de tratar a los niños como si fuesen adultos en miniatura, pues si bien en ocasiones imitan a los adultos, sólo están imitando roles que asumirán en el futuro, mas no su vida real.

A lo largo de mis observaciones y experiencias compartidas con niñas y niños tseltales, he notado que por lo regular, la vida infantil es un mundo lleno de fantasías, donde las niñas y niños representan diferentes personalidades en sus juegos, son excelentes cómicos y con facilidad engañan a cualquier persona, aun compartiendo los mismos patrones culturales. De ello habla el que si bien, entre los tseltales se vaticina que si las niñas y los niños juegan fuera de lo normal y demasiado exagerado tomando como referencias la capacidad recreativa y su desarrollo cognitivo como producto de aprendizaje, van a morir muy pronto, puesto que ningún infante a temprana edad podría representar algo que nunca haya visto.

Sin embargo, la falta de pruebas y bases de tales afirmaciones, ha quedado de manifiesto, porque el juego potencia habilidades, destrezas, competencias y como un hecho histórico inédito se puede mencionar lo acontecido en 1994, en el que de un momento a otro, los cielos de la comunidad sobre volaban aviones y helicópteros de guerra de la fuerza armada de México, en persecución a integrantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Situaciones lamentables que pudieron haber dejado grandes secuelas de traumas morales, lingüísticos y psicológicos en las niñas y niños. Afortunadamente esto no sucedió así, pues el juego de las niñas y los niños permitió evadir todo miedo, tristezas y rencores; es más, su alegría motivó la alegría de sus padres. Ahora es común ver a los niños jugar a las guerras, usar en su imaginación las

tanquetas y los implementos de guerra, pues el juego es su espacio de creación y recreación, aunque actos como la guerra se den fuera de los parámetros cosmológicos tseltales. Cualquier persona de otra cultura puede engañarse creyendo que estos niños pudieron haberse entrenado previamente; sin embargo, no es así, es el juego lo que hace posible imaginar y representar tales actos.

De la misma manera sucede con el quehacer de los padres, simular la actividad de los padres no significa que ellos poseen las cualidades y los sentimientos de una persona adulta. Al igual que muchos adultos poseen aún el alma de niño, así también hay quienes aborrecen a los niños por sus juegos y travesuras. Esto sucede, simplemente, porque no han entendido y comprendido el valor potencial del juego para suscitar los aprendizajes significativos y placenteros.

Hay indicios de que los padres no son los que enseñan a jugar a sus hijos, sino que son los mismos niños quienes incitan a imitar y socializar los saberes de sus padres y quienes adentran a los más pequeños en el placer de aprender. Por lo tanto, el juego es el medio y el espacio donde las niñas y los niños construyen sus fantasías y detallan sus actividades cotidianas. Muchos de los conocimientos que se manifiestan en los niños no son propiciados por maestros, psicólogos, pedagogos o algún experto en currículum alguno.

De usarse el juego con enfoques educativos escolares, se obtendrían mayores provechos y rendimientos académicos en los pequeños, porque se mantendrían altamente sensibles a la recepción de los sentidos: auditivo, visual, táctil, así como el desarrollo de la imaginación y de la habilidad mental. Esto es lo bueno del juego.

Se puede decir, entonces, que el mundo infantil es el mundo más fantástico, porque sólo piensan en el juego, el odio fenece en este espacio. Más, si los niños alguna vez manifiestan discriminación hacia otros niños, no es por propia iniciativa, sino que es algo inculcado por los padres, quizás por alguna conducta o palabras malas que a veces suelen usar algunos niños. Porque en la vida infantil no hay malicia ni codicia y no se distinguen colores, razas, ni posiciones económicas. Lo anterior queda corroborado en mi

observación de la madre que le dice a su hija que no debe jugar con ciertas niñas porque son groseras. También he observado que hay casos donde los padres descuidan a los niños y éstos salen a buscar con quien jugar, aunque sean malas influencias.

En síntesis, hay mucho que aprender de los niños pequeños, y para ello hay un requisito indispensable: desnudarse de los prejuicios que se tienen como adulto y recordar lo que hicimos cuando éramos niños. Además, no se debe insistir en que las niñas y los niños que se eduquen de la misma forma en que nos enseñaron a leer y escribir, y menos que se les castigue de la misma manera que a nosotros cuando jugábamos en el salón de clases.

De lo expuesto hasta aquí, se concluye que se ha de orientar el sentido pedagógico de la enseñanza escolar por el gusto preferencial de los pequeños, de hacerlo así habrá que propiciar una formación más integral. Para ello, la labor del maestro es fundamental, ya que es quien ha de propiciar los medios necesarios para la enseñanza-aprendizaje.

Vale la pena analizar a detalle nuestro quehacer educativo y orientar nuevas prácticas hacia los espacios y ambientes donde los niños desarrollan mejor sus competencias. Pues, sólo así, la escuela puede transformarse en un centro de convivencia y ofrecer una educación para la vida. En la medida que el juego se desarrolle a plenitud como proceso pedagógico para la enseñanza-aprendizaje, estaremos superando la vieja práctica tradicional, de lo contrario, seguiremos siendo transgresores de la vida infantil, asesinos de la creatividad, del desarrollo pleno y de la alegría de nuestros niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano y Visalberghi. (1961). *La historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ander-Egg, Ezequiel. (1987). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos, Aires: Editorial Humanista.
- Arias Pérez, Jacinto. (1991). *El mundo numinoso de los mayas. Estructura y cambios contemporáneos*. Chiapas, México: Instituto Chiapaneco de Cultura.
- Bodrova, Elena y Leong Deborah J. (2004). *Herramientas de la mente*. México: SEP.
- Briceño Alcaraz, Gloria. (1999). *El juego y el jugar*. México: La colección de babel.
- Cisneros, Erasmo. (1990). "Formas de transmisión cultural entre los grupos indígenas mexicanos" *cuadernos de cultura pedagógica*. México: UPN.
- Cook T.D. y CH. Reichardt. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación. Walitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación* (Vol. 2). (1993). Lúdico. México: Editorial Santillana.
- Freinet, Celestin. (1968). *La Escuela Moderna*. México: Siglo XXI.
- Girón López, José Antonio. (2004). *La Educación Endógena. Un estudio Etnográfico en una comunidad Tseltal [tesis de maestría en Educación Indígena]*. Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Gómez Muñoz, Maritza. (2004). *Tzeltales. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: CDI-PNUD.
- Gustav Bally. (1964). *El juego expresión de libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Hernández Clara Silvestre. (2004). *El juego en la enseñanza-aprendizaje de Primer Grado* [tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- León Trujillo, Abraham. (1989). *Comunidad y educación bilingüe intercultural en Chiapas*. México: Coneculta.
- Martínez Zendejas, Jorge. (1992). *Síntesis del Proyecto de Investigación. "Identidad y Educación en el medio Indígena. Un estudio etnográfico en el Estado de Puebla, México". Proyecto de investigación. Universidad Pedagógica Nacional, México.*
- Maurer Avalos, Eugenio. (2006). *Diplomado en Lengua y cultura tseltal, y lengua y cultura nacional. Primera parte*. México: SEP.
- Morris, Bigge. (1990). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Editorial Trillas.
- Paoli Bolio, José Antonio. (1999). *Anuario de educación y comunicación*. México: UAMX.
- _____. Aprender la lengua y cultura tseltal. (2006, Diciembre). *Rencuentro*, (47).
- _____. *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. (2003). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Piaget, Jean e Inhelder Barbel. (1984). *Psicología del niño* (12a. ed.). España: Editorial Morata.
- Piaget, Jean. (1981). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Barral.
- _____. (1986). *La formación del símbolo en el niño* (11a. ed). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, Mauro y Ketchun, Martha. (1992). *Creatividad en los juegos y juguetes*. México: Editorial.
- Rojas Soriano, Raúl. (1998). *Guía para realizar Investigaciones Sociales*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Taylor, S. J. y Bogdan (1982). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (4a. ed.). México: Editorial Paidós.

Velásquez Narro, José de Jesús. (2010). *Desarrollo de las competencias con juegos*. México: Editorial Trillas.

Vygotski L., S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Editorial Crítica.

Wallon, Henri. (1974). *La evolución psicológica del niño*. México: Editorial Grijalbo.

Woods, Peter. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (3a. ed.). México: Editorial Paidós.

Fuentes electrónicas:

Yturalde Tagle, Ernesto. (2010). La lúdica y el aprendizaje. Consultado noviembre 25 de 2011. <http://www.yturalde.com>.

Hockett, Charles F. (2010). Lenguaje. Consultado noviembre 19 de 2011. [http://www.Charles F.Hockett.com](http://www.CharlesF.Hockett.com)

<http://www.Teorías del juego. Pág. Web. juegoseso galeón.com/teohtm>.

Entrevistados:

Clara Gracia, Manuela. (1995). Anciana partera de 75 años de edad. Colonia Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas.

Clara López, Micaela. (1994). (2005). Partera joven. Colonia Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas.

García Mendoza, María Dolores. (1994). Anciana de 75 años de edad. Colonia Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas.

Hernández Mendoza, José Ángel. (2005). Colonia Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas.

Hernández Mendoza, Nicolás. (2005). Colonia Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas.

Hernández Ruiz, María Dolores. (1995). (2005). Colonia Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas.

Hernández García, Nicolás. (1994-1995). Colonia Benito Juárez, Ocosingo Chiapas.

Ruiz Jiménez, Anita. (2005). Colonia Benito Juárez, Ocosingo, Chiapas.