



María Cristina Núñez Madrazo (coordinadora)

Narrativas, memoria colectiva y tradiciones



Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es). Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana para cualquier uso comercial. La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja conforme a la legislación aplicable.

NARRATIVAS, MEMORIA COLECTIVA
Y TRADICIONES

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Sara Ladrón de Guevara
Rectora

Magdalena Hernández Alarcón
Secretaria Académica

Salvador Tapia Spinoso
Secretario de Administración y Finanzas

Octavio Ochoa Contreras
Secretario de Desarrollo Institucional

Édgar García Valencia
Director Editorial

Narrativas, memoria colectiva y tradiciones

Transdisciplinariedad, decolonización
y diálogo de saberes

María Cristina Núñez Madrazo
(Coordinadora)



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Diseño de forros: Aida Pozos Villanueva

Ilustración: Lucía Prudencio Núñez

Clasificación LC: F1210 N37 2018
Clasif. Dewey: 972
Título: Narrativas, memoria colectiva y tradiciones : transdisciplinaria-
riedad, decolonización y diálogo de saberes / María Cristina
Núñez Madrazo (coordinadora).
Edición: Primera edición.
Pie de imprenta: Xalapa, Ver., México : Universidad Veracruzana, Dirección Editori-
al, 2018.
Descripción física: 251 páginas : ilustraciones, mapas ; 23 cm.
Nota: Incluye bibliografías.
ISBN: 9786075026749
Materias: Patrimonio cultural-México. Conocimiento ecológico tradi-
cional-México. Tradición oral-México.
Autor relacionado: Núñez Madrazo, María Cristina.

DGBUV 2018/17

Este libro es producto del proyecto CB-Conacyt 2012-183063, Recreación de saberes y comunidades sustentables. Un estudio comparativo en poblaciones rurales mestizas e indígenas del estado de Veracruz.

Primera edición, 31 de mayo de 2018

© Universidad Veracruzana
Dirección Editorial
Apartado postal 97
Xalapa, Ver., 91000, México
diredit@uv.mx
(Tel/fax) 228 818 59 80; 818 13 88

ISBN: 978-607-502-674-9
DOI: 10.25009/uv.2057.347

Impreso en México
Printed in Mexico

Hemos perdido la cotidianeidad y ya no tenemos la historia. Vivimos en equilibrio entre dos vacíos. Esto sucede en el momento en que es necesario que lo cotidiano se convierta en historia para que la historia sea historia de todos [...] Hemos perdido la capacidad de narrar, ordenada y gustosamente, una experiencia. El arte de contar historias, por razones aún bastante misteriosas, nos ha abandonado. El hilo narrativo se ha quebrado. Narrar se ha vuelto imprevisiblemente superfluo. Lo que queda es en el mejor de los casos, aburrido y demasiado lento para un mundo enfermo de los nervios. [...] Narrar es monótono. Narrar cansa. Exige tiempo, gusto por los detalles, una aguda percepción y paciencia en describir lo visto, olfato para los rincones oscuros y para las calles menos transitadas, tacto, apertura y disponibilidad para lo nuevo y sorprendente. Son cualidades antitéticas a los imperativos tecnológicos de una sociedad tecnificada de masas y a las costumbres mentales predominantes en una época dominada por la instantaneidad de las imágenes e incapaz de sostener las discontinuidades significativas.

FRANCO FERRAROTTI (1991: 5)

Introducción

MARÍA CRISTINA NÚÑEZ MADRAZO

Este libro es el fruto de un trabajo colectivo enfocado, desde diversos campos disciplinares como las humanidades, artes, ciencias naturales y sociales, a la regeneración de saberes bioculturales en diversas poblaciones campesinas del centro de México¹. En estos trabajos se manifiesta la apertura y el diálogo, desde una postura transdisciplinaria del quehacer de la Universidad, para la generación de conocimientos con pertinencia social. Se trata de un camino científico, teórico y epistemológico de apertura hacia la diversidad presente en las formas de comprensión del mundo que han persistido a pesar de la devastación colonialista. Se reconoce a la cultura campesina como reducto de una gran riqueza de conocimientos y tradiciones que perviven y que merecen ser recobrados y revalorados; que, al estar asentados en lugares, constituyen “fuerzas territoriales de resistencia” (Fals Borda, 2013: 76), en las que se puede sustentar una política glocal dirigida a revertir los efectos perversos del capitalismo neoliberal contemporáneo. Se parte de una noción profunda de tradición, considerada como la memoria viviente de una civilización local históricamente específica. Desde esa noción, la tradición se expresa en valores y comportamientos prácticos y se sustenta en imágenes y símbolos, a través un núcleo ético-mítico, moral e imaginativo (Ricoeur, 1986).

¹ Los trabajos contenidos en este volumen forman parte de los resultados del proyecto de investigación Recreación de saberes y comunidades sustentables. Un estudio comparativo en poblaciones rurales mestizas e indígenas del centro de Veracruz.

Frente al desarrollo ilimitado de la tecnociencia y la modernidad capitalista que han erosionado la riqueza biocultural de muchos pueblos y territorios en el planeta, el proyecto se ha inspirado en las luchas actuales por defender conocimientos, formas de vida y territorios que han sido subyugados, específicamente en América Latina. La defensa y la regeneración de tradiciones y saberes ancestrales de los pueblos, que está surgiendo hoy en el mundo, constituye una fuerza viva que está siendo la contraparte del proceso de destrucción a nivel planetario que han causado el capitalismo y la modernidad racionalista occidental (Escobar, 2016; Morin, 1993).

El proyecto se desarrolla desde el ámbito territorial de lo local y pugna por la decolonización, buscando despertar la resistencia biocultural de los pueblos (Toledo, 2016), la cual está fuertemente arraigada en la memoria colectiva, las tradiciones y los saberes locales. A través del diálogo de saberes (Argueta, 2011; Leff, 2006, 2011; Ishisawa, 2012), se busca la apertura hacia esas otras maneras de ser, de vivir, de expresarse y de entender el mundo; se pretende con ello desenterrar prácticas y modos de comprensión que perviven en la memoria colectiva de los pueblos. Al mismo tiempo, se intenta propiciar formas participativas y comunitarias para reencontrar el lugar de esos saberes y con ello contribuir a generar alternativas sostenibles de vida, reconociendo que no hay esencialidades y que vivimos en un mundo de hibridaciones (Canclini, 2001; Leff, 2014; Santos, 2013).

Desde la perspectiva transdisciplinaria, el diálogo de saberes conlleva un ejercicio de comunicación y retroalimentación que, al reconocer otras prácticas, saberes y formas de conocimiento, así como la existencia de otras epistemologías en diferentes tradiciones y culturas, promueve la emergencia de una práctica pedagógica y social transcultural, a través del aprendizaje colectivo y la creatividad (Núñez, 2016). Desde el ejercicio transdisciplinario se reconoce la necesidad de la autotransformación para la apertura a la diversidad, ante el desafío del reconocimiento del otro. Hay que salir de las aulas para hablar de diálogo de saberes y así generar otras formas de compartir el conocimiento; entrar humilde y respetuosamente a esas otras maneras de comprender el mundo, abrirse hacia esos “saberes otros” de los pueblos que han sido víctimas de la desvalorización, la destrucción, la invisibilización y la desarticulación de sus formas de aprehender, crear y transmitir conocimientos y saberes comunitarios (Leff, 2014).

Precisamente, a través de la transdisciplinariedad se encuentra la interfaz necesaria entre conocimiento y acción.² La metodología transdisciplinaria está orientada a generar “conocimiento *in vivo*” (Nicolescu, 2002, 2008), es decir, un conocimiento que emana de la experiencia reflexiva del sujeto, donde ser, conocer y hacer están intrínsecamente unidos en el acto de generar conocimiento y acción. Implica trascender el dualismo racionalista que nos cosifica y aliena, al separar el cuerpo de la mente, y al negar la presencia de la subjetividad/emocionalidad, que son dimensiones esenciales del proceso del conocer (Maturana y Varela, 2003). En contraste, el positivismo ha concebido al conocimiento como un acto en el que se desplaza la subjetividad y la experiencia, y ha considerado a la objetividad como una premisa que separa al objeto del sujeto e impone al sujeto despojarse de toda creencia, juicio, valores y emociones. El acto del conocimiento, para ser legitimado por la ciencia, es asumido como un acto despojado de toda subjetividad.³ La transdisciplinariedad no busca verdades absolutas, acepta la incertidumbre y reconoce el misterio como una dimensión más de la Realidad; nos abre la posibilidad a una poética del conocimiento, que al incluir a la dimensión sagrada en el acto de conocer, nos conduce precisamente hacia la creatividad individual y colectiva (Núñez *et al.*, 2012; Núñez, 2016).

La investigación acción participativa (IAP) es una perspectiva que surge en América Latina en contraposición a las posturas dominantes en las ciencias sociales. Plantea la necesidad de generar conocimiento para la transformación, desde una postura crítica hacia la modernidad capitalista y el colo-

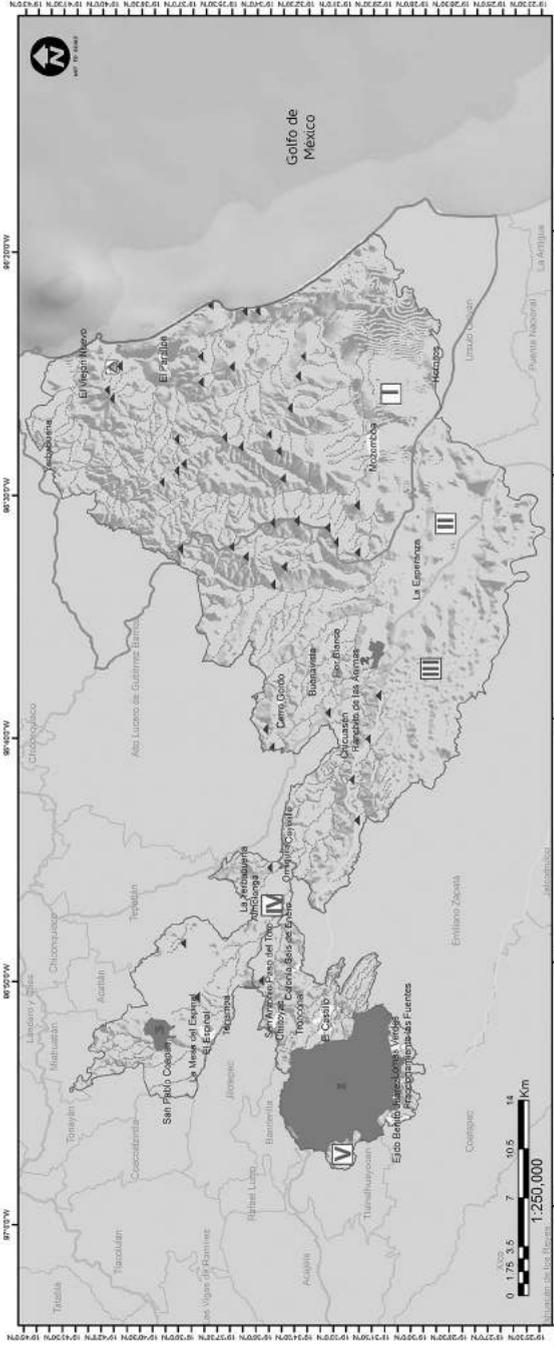
² La transdisciplinariedad, como lo indica su prefijo *trans*, se aboca a descubrir “aquello que está entre, a través y más allá de las disciplinas”. La noción fue introducida por primera vez en 1970 por Jean Piaget y retomada por Basarab Nicolescu (1996: 2) desde el pensamiento complejo y la propuesta de “educar en la era planetaria”, por Edgar Morin (1999, 2001, 2002), por Luis Carrizo (2004) desde su planteamiento de una educación universitaria con pertinencia social y por Boaventura de Souza Santos (2009) desde la noción de las “epistemologías del sur”. Ver también la Carta a la transdisciplinariedad, 1994, suscrita por alrededor de 50 intelectuales de Europa, Asia y América Latina (<http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>).

³ La transdisciplinariedad, a través de la “lógica del tercero incluido”, implica trascender los postulados del racionalismo que opone múltiples pares binarios: sujeto-objeto, subjetividad-objetividad, materia-conciencia, reduccionismo-holismo, simplicidad-complejidad, diversidad-unidad.

nialismo y una epistemología de la praxis que se sustenta en la imbricación de la teoría y la práctica; la praxis implica la retroalimentación de la teoría y de la acción en un ejercicio dialéctico, a partir del cual se deriva el conocimiento para la transformación. Al mismo tiempo, se supera el dualismo sujeto-objeto, propio de la ciencia convencional positivista, y se reemplaza por la relación sujeto-sujeto; de esa manera el conocimiento se construye entre sujetos que se reconocen mutuamente en una relación de empatía y humildad. Esa relación implica despojarse de la arrogancia propia del colonialismo académico para generar una relación horizontal entre los sujetos participantes en el proceso de construcción del conocimiento. El componente ético en el proceso es fundamental, ya que desde la perspectiva de la IAP el ejercicio de la ciencia nunca es neutral⁴ y la objetividad y validez del conocimiento están relacionadas con la praxis. Es en el mismo proceso de conocimiento donde se va creando una autoconciencia por parte de los sujetos implicados, y con ella se genera una conciencia crítica de la realidad (Fals Borda, 2008; Pachón, 2013).

Los textos contenidos en este volumen se enfocan en tres espacios regionales del centro de México. En la primera parte se abordan experiencias de investigación acción participativa (IAP) y aprendizaje colectivo, con la intención de construir “caminos de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir, con sentido u horizonte de(s)colonial” (Walsh, 2013: 7). Estas experiencias fueron llevadas a cabo en tres localidades de la antigua cuenca del río Jamapa, en el centro del estado de Veracruz. Ubicada dentro del llamado barlovento veracruzano, esta región estuvo densamente poblada durante la época precolombina y fue asidero de numerosas haciendas durante la Colonia y hasta el siglo XIX. Durante esa época predominó el sistema hacendario de plantación cañera que había surgido a partir del siglo XVII, en el seno del cual se utilizó también mano de obra esclava proveniente de África. La región fue partícipe de las luchas campesinas por la tierra durante la Revolución; a partir de 1910, y en la segunda mitad del siglo XX, se configuró un territorio donde predominó el sistema ejidal de tenencia de la tierra.

⁴ Para Orlando Fals Borda las ciencias no están libres de valores, no son neutrales; las explicaciones, teorías e interpretaciones de la ciencia están “enraizadas en la cultura y en la temporalidad [...] construidas por los científicos sociales con el inevitable reflejo de sus propios valores, preferencias, fobias y actitudes ante la vida.” (2008, en Pachón, 2013: 18).



Proyecto Recreación de saberes y comunidades sustentables.
Un estudio comparativo en poblaciones rurales mesizas e
indígenas del estado de Veracruz

Simbología	Subcuenca del río	Hidrología
<ul style="list-style-type: none"> Área de estudio Cabecera municipal Xalapa Actopan Localidad de referencia Mapa de las localidades de referencia Mapa de las localidades de referencia Municipios colindantes 	<ul style="list-style-type: none"> Pajaritos Actopan y Barra de Chachalacas Ídolos Cedeño Decozalapa 	<ul style="list-style-type: none"> Corriente de agua Cuerpo de agua Rasgos orográficos y antropicos Cerro Arqueológico

Procesos informáticos:
Geog. Joaquín-Alejo Flores Sánchez
Enero 2017

Fuente: INEGI, Cartografía, Secretaría Urbana y Rural en desarrollo, Referencia del lugar de la Uruca. Escala no especificada. DGTMA, ITEP/06, Escala 2010.0.
INEGI 2010. Referencia: escala 1:10000. E.S. 2.1.
INEGI 2010. Continuo de elevaciones: Mapeo 3.07 (CSM 3.0). IGN.
INEGI. Cartografía de la zona de estudio en el estado de Veracruz. Códice: E14-3. Escala: 1:50000. Versión: Interpretación. Serie 1. Ed. 1984.

Localidades pertenecientes a la cuenca del río Jamapa y otros.

Actualmente, el saldo del neoliberalismo ha sido el abandono del campo, generando una severa crisis en todos los sectores de la producción agrícola y particularmente en la calidad de vida de las poblaciones campesinas. Así, las localidades de Chiltoyac, Coyolillo y Almolonga constituyen contextos locales donde los saberes bioculturales de los pueblos indígenas y campesinos han sido devastados por la agricultura comercial de plantación cañera y por las políticas de modernización hacia el campo; evidentemente el genocidio de saberes se ha acompañado de la degradación de la biodiversidad.

En la segunda parte del libro, donde se incluyen trabajos realizados en zonas indígenas de Puebla y del Estado de México, la perspectiva de investigación se enfoca en la reconstrucción de saberes y tradiciones culturales a partir del ejercicio etnográfico y la historia oral. A través de sus narrativas, los sujetos reconstruyen la memoria colectiva, resignificando la experiencia vivida y creando horizontes de futuro. Así, la resistencia biocultural se presenta de formas latentes, ocultas y sutiles, precisamente en los espacios donde habita la memoria colectiva (Halwach, 2011; Núñez, 2016). Con las narrativas, la memoria y los testimonios se recrean esas historias invisibilizadas por el colonialismo imperante y se revela la “historia de la gente sin historia” (Wolf, 1987), contribuyendo así a la generación de una historia no eurocéntrica.

Los pueblos originarios de América son portadores contemporáneos de historias y culturas milenarias que se sustentan en epistemologías y ontologías propias, en este sentido es importante resaltar la dimensión política, epistémica y espiritual de la memoria biocultural de los pueblos, como eje fundamental en los procesos actuales de resistencia cultural y decolonización.

Referencias

- Argueta Villamar, Arturo, Eduardo Corona-M. y Paul Hersch (coords.) (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Cuernavaca: UNAM, CRIM; Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Carrizo, Luis (2004). “Producción de conocimiento y ciudadanía. Retos y desafíos de la universidad transdisciplinaria”, *Seminario Internacional Diálogo sobre la Interdisciplina*. Guadajara, Jalisco, México.
- Córdova Plaza, Rosío, Cristina Núñez Madrazo y David Skerritt Gardner (2008). *Migración internacional, crisis agrícola y transformaciones culturales en la region central de Veracruz*. México: Universidad Veracruzana, CEMCA, Embajada de Francia, Conacyt, Plaza y Valdés.

- Escobar, Arturo (2016). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Fals Borda, Orlando y Damián Pachón Soto (2013). *Socialismo raizal y ordenamiento territorial*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- García Canclini, Néstor (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Halbwachs, Maurice (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ishisawa, Jorge (2012). “Notas sobre la gestión del diálogo de saberes”, en Jorge Ishisawa Oba y Grimaldo Rengifo Vásquez. *Diálogo de saberes. Una aproximación epistemológica*. Lima: PRATEC (Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas).
- Leff, Enrique (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de las ciencias al diálogo de saberes*. México: Siglo XXI Editores.
- (2011). “Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad”, en Eduardo Argueta Villamar et al. *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Cuernavaca: UNAM, CRIM; Puebla, Universidad Iberoamericana. Pp. 379-392.
- (2014). “Diálogo de saberes en la construcción de un mundo sustentable”. *Seminario internacional sobre inter y transdisciplinariedad: usurpando las fronteras del conocimiento disciplinar*. Conferencia: Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=70RXWf26DAs>, consulta 10 de agosto de 2017.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, LUMEN.
- Morin, Edgar y Anne Brigitte Kern (1993). *Tierra-Patria*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- (2001). “Introducción general. El espíritu del valle”, en *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Barcelona: Colección Teorema, Ediciones Cátedra.
- Morin, Edgar, Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Motta (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Salamanca: IIPC, Universidad de Valladolid, USAL, UNESCO.
- Nicolescu, Basarab (1996). *La transdisciplinarité. Manifeste*. Paris: Éditions Du Rocher.
- (2002). *Manifiesto of transdisciplinarity*. Albany: State University of New York Press.
- (2008). “In vitro and in vivo knowledge-methodology of transdisciplinarity”, en Basarab Nicolescu (Ed.). *Transdisciplinarity Theory and Practice*. EUA: Hampton Press, Inc. Pp. 1-22.
- Núñez Madrazo, María Cristina (2016). “De la antropología al diálogo de saberes”, en Domingo Adame y Francesco Panico (comps.). *Reaprendizaje transdisciplinario. Hacia una nueva manera de conocer*. México: Universidad Veracruzana.
- Núñez Madrazo, María Cristina, Alejandro Sánchez Vigil y Lourdes Contreras (2012). “La Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad en la Estación EcoDiálogo”, en Marta Ileana Espejel Carvajal, Concepción Arredondo García y Rinah González Barradas. *Posgrados pluridisciplinarios en ambiente y sociedad. Aproximaciones diversas*. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California. Pp. 116-128.
- Ricoeur, Paul (1986). *Política, sociedad e historicidad*. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina, Prometeo Libros.

- Santos de Sousa, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO, Siglo XXI Editores.
- (2013). Descolonización del pensamiento crítico. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZnMYIDNOJEo>, consulta: 10 de agosto de 2017.
- Toledo, Víctor (2016). “La resistencia es biocultural: el caso de los mayas”. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2016/09/27/opinion/018a2pol>, consulta: 8 de octubre de 2016.
- Walsh, Catherine (2013). “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos”, en Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ecuador: Serie Pensamiento Decolonial.
- Wolf, Eric (1987). *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

PRIMERA PARTE

INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y APRENDIZAJE COLECTIVO

Historias hechas cuerpo: memoria de una experiencia de teatro espontáneo y comunitario

MARÍA CRISTINA NÚÑEZ MADRAZO

ROSALINDA ULLOA MONTEJO

No se trata de mostrar las cosas verdaderas sino de mostrar cómo son verdaderamente las cosas

BERTOLT BRECHT

El teatro como agente transformador en procesos comunitarios

En este trabajo se parte de la consideración general de que el teatro tiene gran potencial como herramienta para generar procesos de empoderamiento personal y comunitario. Nos referimos a un tipo de teatro dirigido a grupos sociales oprimidos o subalternos, que utiliza técnicas participativas con la finalidad de nutrir y fortalecer la reflexión y la conciencia crítica para, de esta manera, crear condiciones para generar procesos de liberación y autonomía.

Desde la inspiración: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los seres humanos se liberan en comunión” proporcionada por Paulo Freire desde la década de 1970, se plantea que el teatro participativo puede ser utilizado como una acción cultural para la libertad, que se realiza junto con las personas que han sido víctimas de la violencia y explotación del capitalismo y el colonialismo: los oprimidos. Así, se puede decir que las experien-

cias de teatro participativo pueden tener como función latente sembrar formas de resistencia a la colonización interior, que deviene en una suerte de pasividad mental y de “proletarización del alma de la gente” (Ferrarotti, 1991). “Los oprimidos, que introyectando la ‘sombra’ de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la ‘sombra’, exigiría de ellos que ‘llenaran’ el ‘vacío’ dejado por la expulsión con ‘contenido’ diferente: el de su autonomía” (Freire, 2005: 45).

El uso del teatro para generar procesos de transformación no es nuevo, su vocación para propiciar cambios personales y colectivos está inscrita desde su origen en el ritual. El asunto medular para comprender el carácter del teatro como agente de transformaciones, se sitúa en la esencia misma del fenómeno teatral, descrita por Peter Brook: “Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que necesita para realizar un acto teatral” (Brook, 1986: 192).

A partir de ese principio básico se desprenden gran cantidad de formas, usos y aplicaciones del teatro en las que el común denominador es el carácter transformativo; en el caso del teatro aplicado o participativo éste se acentúa al ser su propósito explícito.

El teatro participativo tiene la capacidad de borrar la cuarta pared y así generar un espacio de identificación entre actores y espectadores; es decir, al borrar la línea divisoria entre el escenario y la audiencia, propia del teatro convencional, en el teatro participativo se crea un espacio espontáneo y mágico donde los actores y los espectadores se funden.

Desde la perspectiva transdisciplinaria este espacio de encuentro, que es posible por medio del teatro participativo, se comprende con mayor profundidad desde la noción del tercero oculto que emerge cuando se verifica la correspondencia entre el mundo externo (objeto) y el mundo interno (el sujeto). Aquello que permite la creación de ese espacio espontáneo y sutil que ocurre cuando el sujeto se implica plenamente en el objeto, entrando en la llamada zona de no resistencia,¹ donde la separación entre sujeto y objeto se desvanece creando una nueva realidad, una nueva comprensión

¹ La zona de no resistencia corresponde al ámbito de “lo velado” que siempre está presente en la realidad; “aquello que se resiste a nuestras experiencias, representaciones, descripciones, imágenes y formulaciones matemáticas” (Nicolescu, 2008: 8).

de sí mismo y del nosotros a través del espejo del otro (Núñez Madrazo *et al.*, 2011: 101; Núñez Madrazo, 2016: 159-160).

En ese espacio de emergencia del tercero oculto se genera el tránsito de la realidad cotidiana a la realidad dramática y es en esta última donde se producen los procesos de transformación personales y comunitarios (Pendzik, 2015).

El teatro aplicado o participativo es un territorio con muchos nombres (Motos y Ferrandis, 2015), que ha sido utilizado en diversos contextos en todo el mundo, durante los últimos 50 años, sobre todo para nutrir acciones político-culturales creativas y comunitarias. Particularmente resaltan las experiencias en países latinoamericanos, donde el teatro ha sido una herramienta para la reconstrucción del tejido social en diversos ámbitos (Sánchez, 2014). Un ejemplo representativo es el teatro del oprimido² que utiliza las herramientas de las artes escénicas para generar procesos de autonomía y liberación en los campos de la educación y de la terapéutica.

La senda que condujo al teatro espontáneo

Como parte de las metodologías participativas realizadas en el proyecto de investigación acción participativa transdisciplinaria, durante los últimos años, el teatro aplicado ha servido para generar espacios de encuentro, reflexión y acción en torno a las historias locales, los saberes, las tradiciones y la vida comunitaria en distintas localidades del centro de Veracruz.³

La primera experiencia de teatro participativo realizada como parte de las actividades del proyecto fue en un taller, en la localidad de Chiltoyac, en junio de 2014⁴. La intención fue hacer prácticas de teatro participativo concretas, articuladas a otras acciones encaminadas a la praxis creadora en

² El teatro del oprimido fue un movimiento muy relevante, creado por Augusto Boal, activista social brasileño.

³ Proyecto CB-Conacyt 2012-183063, "Recreación de saberes y comunidades sostenibles. Un estudio comparativo en poblaciones rurales mestizas e indígenas del estado de Veracruz".

⁴ Este taller se organizó como parte de las actividades del Módulo de Teatro Social y Participativo del Diplomado de Teatro como Agente Curativo que se ofrece en la UV. Coordinaron ese taller: Rosalinda Ulloa, Juliana Merçon, Elizete Teixeira y Ruth Guimaraes.

torno a los saberes bioculturales. Dichas prácticas ya se estaban realizando como parte del proyecto y permitieron generar experiencias de teatro social y comunitario en un contexto sociocultural completamente ajeno a las manifestaciones teatrales. Estas experiencias fueron muy interesantes y permitieron que los participantes vivieran un mundo absolutamente desconocido para ellos, reviviendo historias compartidas y entrando en una vivencia lúdica y creativa negada para los adultos en esos contextos socioculturales de la ruralidad mexicana. Así, al mismo tiempo que se fortaleció la intención de utilizar las herramientas del teatro participativo en otras localidades rurales de la región, emergieron las dificultades de su práctica concreta en estos contextos socioculturales, donde se encontró cierta resistencia hacia la participación en prácticas o eventos teatrales.

En ese escenario surgió la propuesta del teatro espontáneo como una vía para articular las motivaciones de un grupo de practicantes interesado en continuar con el teatro aplicado, con las acciones del proyecto en la bioregión. De ahí se descubrieron las potencialidades de esta técnica para acompañar una práctica de investigación acción participativa transdisciplinaria, que se fundamenta en la creación de espacios intencionales de producción de conocimiento junto con los sujetos sociales.

El grupo Hechos de historias

“Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un pajarito me dijo que estamos hechos de historias”. Así expresa Eduardo Galeano lo que ha inspirado el trabajo del grupo de teatro espontáneo y comunitario llamado Hechos de historias, el cual surge en el contexto del Diplomado de Teatro como Agente Curativo.⁵ Con ese grupo se realizaron eventos de teatro en conjunto con las personas de las localidades involucradas. La intención fue sistematizar las acciones y experiencias vividas en el proyecto y,

⁵ Este grupo, principalmente integrado por mujeres, organiza eventos en diversos espacios comunitarios con diferentes fines y ha participado en varios ámbitos y con diversos propósitos: colonias populares de Xalapa, estudiantes de la UV, grupos de la tercera edad, comunidad de sordomudos, etcétera.

de esa manera, servir como medio para fortalecer la intención de construir conocimiento recreando saberes desde y para las personas.

El teatro espontáneo llamado *playback* surgió en la década de 1960, en una pequeña localidad al norte de la ciudad de Nueva York, inspirándose en el teatro experimental, el psicodrama y las tradiciones orales de las culturas indígenas (Motos y Ferrandis, 2015). La propuesta busca enaltecer las historias cotidianas de la gente y compartirlas, intentando reivindicar los lazos que como seres humanos nos unen; encontrar lo común en la diferencia. A través de compartir historias se crean vínculos sutiles entre las personas, los cuales permiten vivenciar la experiencia de estar en relación con el otro. Así, la experiencia de compartir historias nos une en niveles más naturales y humanos, para que la conciencia de formar parte del todo se haga tangible.

El *playback* utiliza un formato preestablecido y una serie de técnicas teatrales y somáticas por medio de las cuales es posible transformar las historias personales en historia social y, de esa manera, generar un ambiente creativo donde es posible vivir la experiencia de ser parte de la comunidad en distintos niveles. El teatro *playback* inicia con una serie de dinámicas participativas en las que se invita a las personas a colocarse en círculo y así se realizan actividades somáticas para focalizar la atención de los participantes. Asimismo, se prepara el cuerpo, la mente y el espíritu, para acceder a nuestro espacio íntimo y tener la apertura y la confianza de contar una historia personal y de hablar de las emociones. Se trata de actividades que llevan a las personas a contactar consigo y con su emocionalidad, y al colectivo a crear un espacio de confianza y respeto donde pueda emerger un sentido de comunión y sea posible compartirse con el otro. Cabe subrayar que en esas dinámicas participan tanto los actores como los espectadores, debido a que una de las finalidades de esa forma teatral es borrar las fronteras entre ambos polos: el público y el escenario.

Las actividades somáticas se realizan también con el fin de provocar la sintonía entre los participantes; es decir, crear un ritmo común que genere sinergia colectiva a través de la cual sea posible leer mi historia en tu historia. Sin esa sintonía es difícil que yo me vea a través de tu historia. No se trata de una técnica invasiva que irrumpe la intimidad de las personas, sino de una serie de dinámicas mediante las cuales se invita de forma muy respetuosa a que la gente participe contando una historia significativa de su vida. Al finalizar las dinámicas de apertura se convoca a los participantes a inte-

grarse al escenario con el grupo de actores, para anular la frontera entre espectador y actor, entre realidad y ficción. De ese modo, el público se convierte en protagonista y el evento se torna en un espacio de creación y transformación colectiva.

Después de las dinámicas de apertura, ya instalados todos en escenario, lo primero es preguntar a los participantes cómo se sienten, para que expresen de manera sencilla una emoción, y el grupo de actores interpreta esta emoción mediante la creación de imágenes corporales. Se trata de provocar que emerja un lenguaje común a través de la emocionalidad de cada quien, que al ser compartida a través de las imágenes se convierte en emocionalidad del grupo. Por medio de esa estrategia de trabajo con las emociones es posible franquear la entrada al sitio donde se guardan las historias significativas de la vida de cada persona.

Así, se pasa al recuento de pequeñas historias que narran los participantes y que son corporeizadas por los actores a través de formatos de actuación simples y contundentes. Ésta es la materia prima para tejer más adelante otras narrativas complejas, las cuales son recreadas por el colectivo de actores en improvisaciones espontáneas, utilizando mínimas convenciones y pocos recursos materiales.

El colectivo de actores recurre entonces a su capacidad creadora para reflejar los aspectos medulares de las historias narradas por el público. La memoria de quien narra sirve como disparador para quien actúa y así las dos realidades se entretajan. Ambas historias resuenan para crear otra historia que es una nueva realidad. No es la una ni la otra, sino una tercera que las contiene y que, a la vez, universaliza los aspectos individuales que podría tener cada una de las historias; es decir, no se presenta la historia del narrador tal cual, ni tampoco el actor transforma la historia imponiendo otra historia; el resultado no es una suma, es la memoria social que emerge, una nueva historia que contiene los vestigios de un inconsciente colectivo.

La fuerza de esta propuesta de teatro espontáneo radica en la fusión y en el acto de ver la historia *in vivo*. Eso hace justamente la diferencia entre sólo contar una historia y verse reflejado en su propia historia encarnada por otros. Lo relevante es la presencia contundente de la corporeidad. Las historias individuales se tornan en historia colectiva *in vivo*, por medio de la emergencia de resonancias y líneas de fuga que se crean a partir del compo-

nente emocional. Así, las historias individuales generan transformaciones en las personas y el colectivo, ya que la experiencia vivida desde el nivel corporal y emocional es una experiencia que transforma.

Las narraciones personales son el trazo desde el cual se generan configuraciones más complejas que contienen las historias colectivas, en ellas se revelan patrones universales de la existencia humana en donde los tres niveles de la configuración humana (individuo, especie y sociedad) se sintetizan (Morin, 2003: 57). Así, se evocan formas complejas que dejan huella en el colectivo. “El tesoro de la humanidad está en su diversidad creadora, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora” (Morin, 2003: 74).

Las historias que honramos

Lo que queremos es centrar la atención en el proceso mediante el cual reorganizamos nuestra historia y en el mecanismo de construcción de subjetividad, de interpretación e interpelación con la realidad. No es la realidad lo que acabamos contando, pero tampoco es ficción. No es ni la una ni la otra. Es ambas a la vez.

Colectivo Lagartijas Tiradas al Sol 1, en PRIETO (2016: 225)

La mirada del espejo: la historia de las abuelas

El taller de teatro realizado con el Círculo de Mujeres del Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes (CECOMU) de Chiltoyac, se llevó a cabo con la intención de sistematizar la experiencia vivida por ese colectivo en un ritual de temazcal que fue parte de las actividades organizadas por el grupo de estudiantes y profesoras de la UV en torno a los talleres de conciencia para la salud.⁶ Las mujeres de Chiltoyac habían expresado su deseo de conocer el temazcal y ésta había sido su primera experiencia en

⁶ La sistematización es una metodología que se utiliza en la investigación acción participativa para generar procesos de aprendizaje colectivo a través de crear las condiciones para que las personas reflexionen en relación con las experiencias significativas de su vida (Guiso, 2010).

ese ritual ancestral de sanación, por lo cual se consideró pertinente generar una reflexión colectiva que permitiera saber y valorar la manera como se había experimentado ese evento. Dada la naturaleza del ritual como experiencia subjetiva, ésta nos desafiaba en cuanto a las posibilidades de conocer y evaluar la vivencia concreta y qué significado había tenido para ellas. Así se decidió utilizar la técnica *playback* como método de indagación en la búsqueda de reflexiones cualitativas y profundas, así como para compartirlas con las mujeres participantes del temazcal. Realizar un evento de teatro participativo permitiría reflexionar sobre la trascendencia de la experiencia vivida y generar un impulso colectivo para seguir trabajando en torno a la conciencia para la salud en el Círculo de Mujeres del CECOMU.

Lo personal es siempre colectivo: el relato de Viola

Hacer público algo íntimo me transforma, y al verlo en escena me hace relacionarme con esto de manera diferente; al verlo afuera y exteriorizarlo, se transforma la manera cómo ello habita dentro de mí.

Durante el taller se convocó a las participantes a contar historias significativas recordadas durante el temazcal, considerando que ese ritual da pie para que las personas vivan procesos de introspección profundos. Así, surgieron varias historias de las cuales se resalta una que se considera particularmente relevante, ya que muestra las potencialidades que tiene el teatro participativo para generar transformaciones personales y colectivas, por medio de conexiones sutiles, en las que el espejo del otro nos proporciona el espacio para vernos a nosotros mismos.

En el ritual del temazcal se considera metafórica y simbólicamente a las piedras como representantes de los ancestros y se nombran como las abuelas. Eso conectó a Viola con el recuerdo de la historia de sus abuelas, que aquí se narra a través de un testimonio que compartió durante el taller y que fue representado por las actrices del grupo Hechos de historia.

Como las piedras eran abuelitas en el temazcal, recordé que en aquel tiempo, cuando éramos chiquillas, mi abuelita... era muy codita... no como quiera nos regalaba algo. Ella vendía cacahuates y pepitas y a veces le decíamos en la tarde:

—Abuelita, nos das una medida de pepitas, fiadas, ya después te las pagamos.

Y entonces mi abuelita iba hasta allá abajo a cobrarnos la medida de pepitas o de cacahuates, lo que le pidiéramos. Eso me hacía sentir mal. Por eso ahora yo con mis nietos, cuando puedo, les compro que un dulce, una paleta, un hielo... Lo que hago lo hago para los chiquillos, si le doy a uno, le doy a todos... tengo cuatro nietos...

El temazcal me recordó a mi abuelita... y luego íbamos con mi mamá a visitarla, y le decía a ella, mi mamá nos contaba que le decía:

—Mija, ahorita que las chiquillas están allá afuera bebe café con pan.

Mi abuelita tenía su canastota de pan, así colgada, en la pared, en una bolsa con asa.

Y mi mamá le contestaba:

—No mamá, yo ya comí.

Tampoco ella le agarraba la comida, porque como no nos daba a nosotras...

Pues eso fue lo que me vino a la mente en el temazcal...

Y sin embargo teníamos otra abuelita, la de mi papá, con ella llegábamos y nos servía el platote de frijoles hervidos y siempre tenía un vaso de leche Nestlé, de esos chocomileros y nos decía:

—Mijas, sírvanse lechita y taco de frijoles, y coman...

Ella era otra abuelita. Y luego en Todosantos, ella mataba totol y mi papá nos mandaba con ella... íbamos a dejar la ofrenda de Todosantos, y entonces mi abuelita nos decía:

—Le dicen a mijo que le mando la cabeza y el cuello del totol.

A él le gustaba esa parte y ella siempre decía:

—Para mijo.

Ella pensaba eso porque a él eso le gustaba, el pescuezo con la cabeza...

Eso recordé ese día...

Viola lloró durante gran parte de la representación.

Un espejo que me ubica: la vivencia de Marcela en el escenario

Tanto el teatro como el performance tienen una licencia poética que permite al creador jugar con los hechos, recombinarlos aleatoriamente e incluso yuxtaponerlos con situaciones ficcionales.

PRIETO (2016: 211)

Me encaminé desde ese momento sobre el sendero que me lleva a mi conocido espacio dramático. Entonces llegó Viola, quien nos compartió la historia que recordó en el temazcal, la de sus abuelas. Su abuela materna vendía pepitas y cacahuates tostados a granel en las calles y plazas de su entorno. Lo relevante para Viola fue que esta abuela les vendía a sus propios nietos las semillas en lugar de regalárselas, y siempre se aseguraba de recibir la paga; en cambio, la abuela paterna, les prodigaba cuidados y mimos.

Viola recordó esta historia por la remembranza que se hace a las abuelas en cada piedra incandescente que entra al centro del temazcal, el cual, simbólicamente representa el vientre materno. Yo percibí tristeza en las preguntas de Viola, ¿por qué la abuela nos cobraba las semillas? ¿Por qué no nos las regalaba? Percibí en su rostro y en su tono de voz a una niña triste porque su abuela no le regala pepitas y cacahuates.

Al inicio de la escenificación de la historia me propuse al grupo para personificar a la abuela tacaña en el escenario. Elegidos los ojos y las investiduras, nos dispusimos y se corrió el telón invisible. Me alejé al rincón izquierdo con canasta y cuenco para mis cacahuates y pepitas, ocupé la silla dispuesta para mi osamenta. Una voz interior me susurra que me siento vieja y sola, desaliñada y muy dura. Entonces ocurre... me duplico y surge en mí la abuela tacaña:

Hace frío, mi pañoleta de esos días se resbala con frecuencia, no me importa si me critican por despeinada, a mí hace mucho que eso no me importa, miro en mi canasta y hay suficientes semillas, elijo cacahuates y los ofrezco, ah ¡ahí viene esta mocosa! una de mis nietas (Viola niña), me mira a los ojos, y sé que quiere pepitas.

Inicia el regateo y la increpo para que me diga el día que se compromete a pagarme. Disfruto de mi triunfo, así la retengo un poco, de lo contrario se iría corriendo... ¡chamacos pedinches!

Por hoy se las fío, éstos no saben lo que cuesta vender semillas tostadas y saladas para mantener a una familia, menos saben lo que cuesta prender un fuego con dos cerillos. ¡Qué va! son unos mocosos huevones, claro, ¡es que les dan todo!

La abuela se concentra en el transeúnte que se aproxima y ofrece sus cacahuates una y otra vez, nadie compra, hay quienes ni siquiera la miran; ella en cambio ve a los músicos a su izquierda y les ofrece su mercancía, una media

sonrisa en un rostro lejano le dice con la cabeza —no, y sigue paseando la vista ofreciendo su cuenco lleno... Nadie le compra y entonces aparece de nuevo la abuela tacaña:

“¡Caray, pero qué difícil es vender una porción de esto!”.

¡Chin!, ni porque estamos en un teatro interactivo, nadie se conmueve de esta vieja cansada y friolenta y se atreve a actuar a que le compra unos cacahuatitos ¡tan ricos que son! Pero bueno...

De nuevo la voz interior me dice: “Ya regresa al escenario”.

Descubro a mi nieta entre el público (a Viola) y la miro con rostro compungido cuando me mira, pero acto seguido ella desvía la mirada y observo cómo se le dibuja una sonrisa que termina en carcajada, al ver la escena de la otra abuela con sus demás nietos. Todas las mujeres del público miran complacidas la alegría de las chamacas y su alboroto, alrededor de esta abuela, la generosa.

Me concentro desde mi silla por segundos para observar la escena, ¡es la otra abuela! Entonces el personaje de la abuela avara me lleva a encogerme en una posición semifetal y a llorar. Me cubro con la mascada hasta la nariz para que nadie me vea, tengo frío. Las capas de abrigo que llevo puestas, pesan cargadas de humedad, ¡hace mucho frío! Tenso mi mano derecha y con el cuenco empuñado busco el fondo de la canasta para enterrar mi tristeza, mi prohibida sensibilidad y mis dolorosos recuerdos que han osado, de nuevo, aparecer con las lágrimas, por eso me he autoprohibido llorar. En segundos he logrado de nuevo ocultar mis penas y recuerdos entre las semillas. Lanzo las maldiciones en letanía que desde hace mucho tiempo me protegen de mi soledad seca y fría. Me distrae un alegre bullicio y la mirada colectiva que es cálida y dulce sobre el otro espacio del escenario. Allí están todos juntos y alegres. Sin darme cuenta me levanto a medias del asiento para espiar, oler y tomar un atisbo de ese amor y alegría que mis nietas comparten lejos de mí, con la otra abuela.

Al final pude hacer el cambio de personaje que estaba previsto, debo decir que lo hice confundida por la rapidez con que tuve que despojarme del personaje de la abuela tacaña. Cumplí el acuerdo de la escena, debía ser ahora una bisnieta consentida. Dejé ágilmente la investidura de la abuela debajo de la banca, me vi gateando apresurada para alcanzar la escena final de la historia y me observé siendo la más pequeña de las nietas acurrucada, calentita y feliz contra el cuerpo de mi abuela, quien me ofreció, con una dulcísima mirada, ¡una mazorca de maíz negro!

Sonó la campana que indicaba el final de la escena y con mi asombro de lo nuevo... me congelé al saber que terminaba la escena. La segunda campanada me recompuso el ser en uno... levanté la vista... Viola lloraba y yo esboqué una sonrisa.

Cuando le agradecemos a Viola el habernos regalado esta historia, ella nos compartió, con lágrimas en los ojos, que ella ahora había decidido ser una abuela generosa, pareja con sus nietos, dando amor y cuidados a todos de manera equitativa.⁷

La danza: herencia de un compromiso sagrado

La memoria cultural es, entre otras cosas, una práctica, un acto de imaginación y de interconexión [...] La memoria es corporizada y sensual, esto es, convocada a través de los sentidos; vincula lo profundamente privado con prácticas sociales e incluso oficiales. A veces la memoria es difícil de evocar, pero es muy eficiente, opera en conjunción con otras memorias.

TAYLOR (2011: 82), en PRIETO (2016: 209)

¿Qué significa ser danzante? Ésta fue la pregunta que llevó a proponer al grupo de danza del Caballito del Señor Santiago organizar una función de teatro en Chiltoyac. Aunque los participantes de la danza no tenían conocimiento exacto de lo que iba a acontecer, aceptaron la propuesta y asistieron con buena disposición para participar del evento. La danza aludida es una tradición ancestral en este pueblo, que renació recientemente después de tres decenios de haber desaparecido. Desde hace cinco años se generó un proceso organizativo comunitario con el acompañamiento de la UV, a través del proyecto de investigación para recrear esa tradición y consolidar un grupo de danzantes.⁸ En busca de la sistematización de ese proceso se decide proponer al grupo de danzantes un evento de teatro con el fin de

⁷ Testimonio de por Marcela Sosa, integrante del grupo Hechos de historias.

⁸ En este volumen se hace un recuento del proceso de recreación de esta tradición ancestral en Chiltoyac, en el capítulo “Memoria colectiva, comunidad y tradición: la recreación de la danza del Caballito del Señor Santiago en la localidad de Chiltoyac, Veracruz”.

generar una reflexión colectiva sobre el significado actual y la relevancia de ser danzante.

Así, se intenta crear un espacio para compartir los aprendizajes, experiencias y propiciar la revaloración de la danza y de ser danzante en la actualidad. En el evento participaron los danzantes, sus familias, los músicos, algunos miembros del comité de la danza y las personas de la UV implicadas en el proceso de recreación de esta tradición. Como parte de los preparativos del evento se elabora un cuestionario con preguntas que guiarán la reflexión colectiva y se les entregó a todos los miembros del grupo.

Es importante señalar que se trata de una danza exclusiva de varones y que el grupo se compone de 25 miembros, entre niños, jóvenes y adultos de distintas edades. Durante el evento de teatro la participación de los niños fue significativa y se evidenció que la motivación para ser danzantes proviene de la herencia de algún familiar cercano; es decir, en casi todos los casos los abuelos o tíos de los niños danzantes habían participado desde hace 30 años en el grupo de danza.

Ser danzante, una pasión que se hereda

Mi abuelo participó en la danza por varios años, me contó sus historias y me dijo que él había sido capitán. Un día me dijo que, al parecer, todavía estaba esta danza y entonces un día cuando iba pasando el caballito y casi todos los de la danza, le dije a don Laurentino que si podría entrar en la danza. Al siguiente día fui y ya me quedé. Después le conté a mi tío José y me enseñó unas fotografías de la danza que él tiene. Me dice que se siente bien orgulloso de que yo esté en la danza (Eidam, 11 años).

El reconocerse portador de una tradición viva

Yo no soy danzante, pero conservo fotos antiguas de la danza porque mi abuelito participó como cabecilla principal del grupo hace como 40 años. Yo era pequeño y siempre iba con él a las salidas que el grupo tenía fueras, porque me llamaba mucho la atención la danza. Yo nunca he bailado, pero sí me ha gustado la tradición de la danza y conservo las fotos antiguas desde aquel tiempo y me dio gusto que se volviera a renovar la danza. Las fotos eran de un abuelito

mío que fue encargado como primer cabecilla del grupo de la danza y yo las conservé desde que él falleció y hasta la fecha las tengo. Me interesaba mucho que la danza no se perdiera y tuve la oportunidad de estar en la reunión con “las maestras”⁹, y así logré, gracias a ellas y en conjunto con las personas que fueron que se volviera a bailar. Yo no bailo pero estoy al frente del comité, como presidente. Cuando era pequeño me llamaba mucho la atención que se reunían en casa de mi abuelito ocho o diez cabecillas. No como ahorita, nosotros, que somos dos o tres cabecillas nada más, que tratamos de manejar al grupo; que si les falta agua o algo, o se van a vestir, apoyarlos en todo. Esa es la labor de los cabecillas y también cuando faltan los bailarines buscarlos en sus casas, invitarlos y decirles el horario del ensayo, dónde va a ser. Los cabecillas son los que mueven al grupo. Mi abuelo tampoco era bailarín, era cabecilla y yo desde chiquito veía cómo hacía su labor. También mi abuelo era el encargado de conservar el caballo, como yo, que lo tengo ahorita, él lo tuvo en la casa de ustedes. Él lo tuvo en la casa y así yo vi lo que le ponía: su maíz, su agüita, y así lo sigo conservando. Eso tiene su secreto, por así decir, porque le pone uno su agua, como si fuera un caballo vivo y baja de nivel; le pongo su traste de agua lleno y baja. Y su maíz. Y pues allí está el caballo. Quiero recalcar con el grupo que ahora a la danza se le puso el nombre de “la danza del Caballito del señor Santiago”, pero antes se llamaba “la danza de Santiago Caballero”; sí, hoy quisimos renovar su nombre (Don Crispin Ortiz Cuevas, 57 años).

Legado de saberes compartidos

Yo aprendí a tocar el tambor viendo al señor que tocaba antes, que se nombraba Marcos Hernández. Así yo aprendí, a mí nadie me enseñó. Nomás iba poniendo cuidado de cómo tocaba el señor ese. Por allí también tenemos una foto de él. Lo veía tocar y el sonido del tambor me llamaba mucho la atención. Yo era muy chavillo, pero me llamaba mucho la atención y ahora que empezamos con esta danza me invitaron a que participara, y me dio el ánimo de par-

⁹ Se refiere a las investigadoras de la Universidad Veracruzana que han acompañado el proceso de recreación de la danza.

ticipar, y hasta la fecha, sigo participando. Nomás de lo que yo me acordaba, de los sones que iba tocando el señor ese: a cómo iban tocando los sones de la flauta, tocando él, el tambor. Además yo participé en la danza antiguamente, a mí me tocó bailar de Cain. En ese tiempo sí me tocó bailar y con más ganas oía yo el tambor. Se me quedó el sonido del tambor y por eso a mí me gusta (Don Martín Hernández, 74 años).

La fuerza del conocimiento colectivo

Don Martín y yo bailamos juntos. Yo era danzante. Empecé a bailar como a los 10 años, era yo el último de la fila, después me pasaron a capitán y me desempeñé un poquito más. Yo no sabía tocar, pero como dijeron “no hay flautero” y trajeron unas flautas, yo traté de aprender, porque no sabía. A la fecha no me sé todos los sones, porque hay que saberse grabar 22, ahorita nada más estamos tocando la mitad. Y yo hice un propósito de aprender, a mí nadie me enseñó, para que continúe la danza, que no se vaya a perder. Y ojalá alguien más joven que yo quiera aprender. Me quise grabar yo los sones, porque parece que no, pero hay una diferencia en cada son que hay que tocar. Y le estamos haciendo la lucha. Nos empezamos a acoplar entre el tambor y yo. Porque cuando empezaron los ensayos era otro el señor que tocaba la flauta. Porque yo andaba fuera y no me quería comprometer a participar, pero me fueron a invitar y dije: “ya ni modo, me voy a comprometer”, porque la danza es un compromiso (Don Laurentino Cortés Ortega, 72 años).

La relevancia de narrar historias: de la memoria individual a la colectiva

El libro *Coyolillo: testimonios para la memoria colectiva*, que se está realizando por iniciativa del señor Octavio López, artesano y cronista de esa localidad, impulsó a organizar un evento de teatro participativo, el cual estuvo motivado por el interés de difundir entre la población joven los testimonios vertidos por las personas mayores.

Se recurrió a la técnica del teatro *playback* para generar un diálogo intergeneracional. Se usa esta estrategia pensando en la necesidad de enriquecer

el acervo del conocimiento de la historia local entre los jóvenes y, con ello, crear un espacio para la reconstrucción de la identidad local y del tejido comunitario.

A partir de esa experiencia se observa cómo por medio del teatro participativo se logra que los testimonios orales se conviertan en memoria viva, justamente al ser representados y compartidos entre los participantes. Así, se genera la apropiación colectiva de esa memoria-historia, particularmente entre los jóvenes, quienes no han vivido de forma directa esa historia, pero la comparten por el hecho de ser parte de la comunidad y reconocerse en el mismo territorio-lugar.

Además, al revivir los testimonios se busca enaltecer las historias reales y cotidianas de la gente, que pierden su valor frente a la modernidad y la hegemonía de los medios masivos de comunicación, los cuales generan, día a día, una profunda alienación en las personas con su grotesca ficción. De las historias vertidas en el evento, destacan las siguientes:

Camino hoy sobre la brecha de ayer

Salíamos a jugar cuando había luna, porque en los otros días era oscuro. Me mandaban a traer algunas cositas a donde había tiendas chiquitas, y tenía que mojar un olote de maíz con petróleo para prenderlo, para ir a comprar las cosas, por la oscurana, que estaba de noche en ese tiempo. Y solo andábamos cuando había luna. Y los caminos –imagínense– más antes, que no había carretera... Se iba uno a Xalapa, a mí me tocó que me llevaran, íbamos en burros, desde aquí. Llevábamos los poquitos de cosas que se vendían. Mi papá me llevaba a vender maíz y otras cosas más, en burro. Entonces salíamos de aquí a las 12 de la noche, llegábamos allá a la laguna de El Castillo, que está ahí en la entrada, a las seis de la mañana. Hacíamos seis horas para llegar al centro, llegamos como a las siete, nos íbamos de noche y llegábamos allá amaneciendo. Ya acabando de vender nos veníamos, a estas horas, como a las siete, ya veníamos llegando; sí, en la tarde, todo el día. Vendíamos lo que sembrábamos, maíz y otras cosas más. Ya de noche llegábamos aquí, salíamos de noche y regresábamos de noche. El burro tenía que ir bien cargado hasta allá y de regreso casi no traíamos nada, el que no tenía burro tenía que pagarle al del burro para llevar sus cosas, cinco pesos por la prestada del burro.

Y cuando íbamos a trabajar, que se venía el agua... En ese tiempo no había naylons, ni mangas de hule... nos mojábamos, y una vez que nos mojábamos nos veníamos, ¿ya que hacíamos? nos mojábamos allá en el monte.

A mí me tocó ir a Xalapa así, caminando, como tres o cuatro veces, cuando era yo más chiquito. Después ya había carreteras, pero no como éstas. Y en aquel tiempo, para cruzar la calle 20 de Noviembre, ¡con los burros! A veces había mucho carro y costaba mucho trabajo cruzar con los burros y desvelado... toda la noche de viaje. Con mi papá o con mi tío, nos íbamos desde aquí hasta Xalapa a las 12 de la noche, ensillaban los burros y cargaban y nos íbamos, no había carreteras, eran veredas (Don Fabián López López).

Sembrador de máscaras

Cuando tenía la edad de ocho o nueve años y había temporada de aguacate, entre junio y julio, nos comíamos los aguacates y ya del huesito hice mi primera máscara, de hueso de aguacate. Era una mascarita chiquita de vaquita. Partí el aguacate a la mitad y de la mitad hice una carita y le puse los cuernitos. Hice una vaquita así de chiquita. Hice varias máscaras cuando estuve chiquito, pero de hueso de aguacate. Ya después cuando llegué a grande, que salí de la primaria, cuando tenía 14 años, dije, “voy a aprender a hacer máscaras”. Mi papá también hizo máscaras pero yo no había nacido en ese tiempo, fue mucho antes. Entonces yo le dije que yo quería hacer una máscara y ya un señor que hacía máscaras me regaló un pedacito de madera. Entonces de ahí para acá yo aprendí. Iba a traer madera, varios trozos de madera de palo de iquimite y ya entonces empecé a hacer muchas. Así fue cuando mi papá empezó a enseñarme, en el 76 fue cuando hice mi primera máscara de vaquita, ya de madera, y ya de ahí cada año, haciendo máscaras. Con mi papá ya aprendí bien. Me gusta hacer de varios tipos, de vaquita, de venado, de chivo. Yo hago cualquier tipo de máscara a pura imaginación, sin ver dibujos. Ya voy para 40 años haciendo máscaras; he hecho cientos de máscaras. Me acuerdo cómo era la primera que hice, era una vaquita roja y la frente blanca. Aquí los carnavales han sido siempre con máscara de madera y de vaquita (Don Octavio López López).

Reflexiones finales: encuentros y desafíos

A partir de esta experiencia y de las reflexiones vertidas en este escrito nos preguntamos en primera instancia ¿qué podemos decir acerca del teatro como agente transformador en ámbitos comunitarios rurales y posrurales en nuestro país? Dada la marginalidad y aislamiento en el que viven, es importante subrayar que los habitantes de estas zonas no tienen contacto con las manifestaciones teatrales; además se encuentran sometidos a una lógica de alienación, mediación y manipulación a través de los medios de comunicación; es decir, los pobladores rurales no tiene otra opción de entretenimiento que la televisión, dada la ausencia de políticas públicas que promuevan la difusión del arte en sus lugares, necesidad intrínseca del desarrollo integral de todo ser humano.

En México, las personas de los ámbitos rurales ven al arte y al teatro como territorios ajenos a su vida. Para ellos el teatro es propio de la gente “de clase”, por lo que se consideran fuera de lugar en espacios asociados con éste. Por otra parte, la modernidad nos ha alejado de las formas rituales tradicionales, las cuales son justamente espacios de encuentro y medios de expresión de la creatividad social; constituían espacios donde las relaciones comunitarias se nutrían y donde se forjaban los lazos de pertenencia, así como se dirimían los conflictos sociales. De esta manera, insertar prácticas de teatro comunitario en esos contextos ha planteado diversos desafíos, de modo fundamental asociados con la resistencia a la participación por parte de las personas de las localidades involucradas, precisamente por los motivos antes expuestos.

Por medio de esas experiencias encontramos que una cuestión medular de estas prácticas está asociada con la habilidad de propiciar la motivación. ¿Cómo convencer a la gente que se pueden generar espacios para contar historias, y hacer de éstos algo atractivo que la saque de su cotidianidad y la invite a la convivencia creativa? Al mismo tiempo enfrentamos al desafío de encontrar la vía de un lenguaje común para co-crear una comunicación adecuada; es decir, para provocar un diálogo genuino con las personas. ¿Cómo generar la confianza, la empatía, el interés, y romper estructuras de pensamiento rígidas y aparentemente cerradas, muchas veces asociadas con una moral en ocasiones dogmática?

Planteados los desafíos y cuestionamientos, y realizando un balance, se puede decir que las experiencias aquí relatadas fueron valiosas, ya que a

través de prácticas teatrales se logra no una reflexión abstracta, sino procesos de autoreconocimiento anclados en experiencias de vida concretas; es decir, se logra hacer emerger testimonios de la vida cotidiana de la gente común, de la gente de a pie, para, de esa manera, contribuir a la revaloración de la “historia de la gente sin historia” (Wolf, 1987).

A través de esas prácticas se descubrió el valor del teatro participativo, como un espacio intencionado de producción de un conocimiento, que transforma. Se observó que el teatro espontáneo y participativo sirve de catalizador para develar conexiones que de otra manera se conservan ocultas. Asimismo, se encontró que los recuerdos, en lugar de quedarse encapsulados en las personas, se revelan para convertirse en memoria colectiva.

Finalmente, cabe resaltar que esas experiencias no se dieron aisladas, sino articuladas a otras acciones con las que se relacionan de manera sistémica; es decir, no se trata de medir el impacto específico de cada evento, sino de descubrir su relevancia en conjunto, a mediano o, incluso, a largo plazo. Se trata de experiencias que dejan su impronta a lo largo de la vida de la gente y de las comunidades, en un movimiento en espiral, enriqueciendo la intención global de acompañar procesos de autonomía y liberación.

Referencias

- Brook, Peter (1986). *El espacio vacío*. Barcelona: Ediciones Península.
- Ferrarotti, Franco (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Península.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Guiso, Alfredo Manuel (2010). “La sistematización en contextos formativos universitarios”, Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias CEAAL, Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias. Disponible en: www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=725, fecha de consulta: 20 de mayo de 2017.
- Morin, Edgar (2003). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Motos, Tomás y Domingo Ferrandis (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Nicolescu, Basarab (2008), “In vitro and in vivo knowledge. Methodology of transdisciplinarity”, en Basarab Nicolescu (ed.), *Transdisciplinarity. Theory and Practice*. Nueva York. Hampton Press, pp. 1-21.
- Núñez Madrazo, María Cristina (2016). “De la antropología al diálogo de saberes”, en Domingo Adame y Francesco Panico (comps.), *Reaprendizaje transdisciplinario. Una nueva forma de conocer*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

- Núñez Madrazo, María Cristina, María Isabel Castillo Cervantes y Antonio Gómez Yepes (2011). "Deletreando la transdisciplinariedad. Epistemología, política y espiritualidad", en Cristina Núñez Madrazo, Irmagard Rehaag, Alejandro Sánchez y Enrique Vargas (comps.), *Transdisciplinariedad y sostenibilidad. Encuentro con Basarab Nicolescu*. Xalapa: Editores de la Nada / Universidad Veracruzana, pp.101-112.
- Pendzik, Susana (2015). "La realidad dramática y sus implicaciones terapéuticas", *Investigación Teatral. Revista de Artes Escénicas*, vol. 4-5, núm. 7-8, pp. 97-119.
- Prieto Stambaugh, Antonio (2016). "Memorias inquietantes: testimonio y confesión en el teatro performativo de México y Brasil", en Elka Fediuk y Antonio Prieto Stambaugh (eds.), *Corporalidades escénicas. Representaciones del cuerpo en el teatro, la danza y el performance*, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Sánchez Salinas, Romina (coord.) (2014), *El movimiento teatral comunitario argentino. Reflexiones acerca de la experiencia en la última década (2001-2011)*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Taylor, Diana (2011). "Introducción. Performance, teoría y práctica", en Diana Taylor y Marcela Fuentes (comps.), *Estudios avanzados de performance*. México: Fondo de Cultura Económica, pp.7-30.
- Wolf, Eric (1987). *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Memoria colectiva, comunidad y tradición: la re-creación de la danza del Caballito del Señor Santiago en la localidad de Chiltoyac, Veracruz

MARÍA ISABEL CASTILLO CERVANTES
MARÍA CRISTINA NÚÑEZ MADRAZO
GLORIA GARCÍA GARCÍA

La danza tradicional del Caballito del Señor Santiago es una danza tan antigua como el caballito, sus orígenes son casi los mismos que los de esta comunidad, por eso, como hoy dicen los niños y los jóvenes: la danza es nuestra tradición. La última vez que se presentó fue en 1984, hace treinta años. El día de hoy la presentamos como un esfuerzo colectivo para revitalizar, con ella, nuestra memoria y nuestro sentido de comunidad. Recibamos a los danzantes con el mismo entusiasmo que cada uno de ellos ha puesto para hacer realidad este sueño, que la danza del Caballito del Señor Santiago se muestra hoy viva en nuestra fiesta patronal.

MINERVA CHORES¹

Chiltoyac es una localidad situada en el municipio de Xalapa, en la zona montañosa del centro del estado de Veracruz. Esta población, de origen totonaca, es un caso representativo de las actuales configuraciones sociocul-

¹ Texto elaborado por Minerva Chores, secretaria del Comité de la Danza, para la primera presentación de este grupo de danza el viernes 3 de marzo de 2015 durante la fiesta patronal del Señor de Chiltoyac.

turales de los pueblos campesinos de México, en el contexto del dominio colonial y del sistema agroindustrial capitalista. La comunidad de Chiltoyac, campesina y alfarera por tradición, ha conservado una memoria histórica local vinculada con la tierra y con el sistema ejidal (Núñez, 2005). Una de las tradiciones que han persistido en el imaginario colectivo local es la danza tradicional del Caballito del Señor Santiago, expresión de un patrimonio cultural inmaterial presente en la memoria colectiva. De acuerdo con los testimonios recopilados durante el proceso de investigación acción participativa (IAP), esta danza ha existido a lo largo de la historia misma del pueblo,² siendo que la última vez que se danzó, antes del actual proceso de recreación, fue en 1982; se habla también de la existencia de grupos de danza en las décadas de 1920, 1930 y 1950.

A partir de una iniciativa de los pobladores locales, en febrero de 2012, se inició un proceso de recreación de esta danza tradicional con la colaboración de la Universidad Veracruzana (UV) a través del proyecto Recreación de Saberes y Comunidades Sustentables, un estudio comparativo en poblaciones mestizas e indígenas del centro de Veracruz.³ Aquí se realiza una propuesta de investigación acción participativa (Fals, 2009; Castillo y Núñez, 2012; Mercon *et al.*, 2014), desde el marco epistemológico que sugiere la metodología transdisciplinaria (Nicolescu, 2002, 2008; Núñez, 2016). Ello ha permitido construir, en interacción con la comunidad local, una propuesta metodológica transdisciplinaria desde el lugar que nos confiere el estatus de profesoras universitarias, para responder a una demanda explícita y acompañar el proceso de recreación de la tradición de la danza y de esa manera llegar a resultados tangibles.

La propuesta transdisciplinaria pone énfasis en la necesidad de generar espacios de indagación para el aprendizaje colectivo, y sostiene que en la acción se produce el conocimiento. Asimismo, sugiere que en el proceso de investigación se generan las estrategias pertinentes para lograr los fines que se propone la investigación. De esa manera, se ha utilizado el método como un camino que se delinea a sí mismo en relación con el contexto; como dice Antonio Machado: “haciendo camino al andar” para descubrir un método

² La manera como en palabras locales se hace referencia al origen de la danza.

³ Ver el video documental “Volver a danzar”, disponible en línea: www.youtube.com/watch?v=OpVR_HIGRlk

que, más que un conjunto de técnicas son “estrategias para el conocimiento y la acción en un camino que se piensa” (Morin, 2002: 13).

A través del presente relato se comparte una reflexión crítica de la experiencia organizativa comunitaria para la recreación de la danza, que inició durante los primeros meses de 2012.⁴ El relato incluye al grupo de trabajo en el propio devenir de lo acontecido, y permite generar una reflexión crítica en torno a nuestra participación e involucramiento en el proceso. De esa manera se hace explícita una postura epistemológica que asume la no separatividad del sujeto en relación con el objeto en el proceso de conocimiento y de acción, así como la circularidad de la indagación teórica en relación con la praxis (Fals, 2009; Nicolescu, 2008; Zemelman, 1987; 2000).

Bajo esa orientación, los recursos metodológicos estuvieron encaminados a la generación de un proceso organizativo autónomo, ya que se considera que la autogestión es una condición indispensable para la creación de un grupo de danza que se consolide a largo plazo como patrimonio de la comunidad. El enfoque de investigación colaborativa llevado a cabo se ha nutrido de diversas metodologías participativas: prácticas narrativas, teatro participativo, diálogo de saberes, diagnóstico participativo, entre otras; al mismo tiempo, se utilizaron diversas estrategias de investigación cualitativa: historia oral, etnografía, observación participante, entrevistas a profundidad, diálogo, conversaciones de autoría, registro audiovisual, además de la investigación documental. En suma, la propuesta metodológica que ha acompañado este proceso se ha inspirado en el desafío de tender puentes para la revaloración del sentido de esa tradición, en el contexto de la pérdida de los referentes identitarios de esta comunidad.

Este relato pone énfasis en el proceso organizativo que acompañó la recreación de la danza del Caballito del Señor Santiago. Se considera también importante destacar los momentos clave que expresan la densidad de esa experiencia, lo que, a su vez, hizo evidente la complejidad de un entramado de relaciones que se actualizan en la generación de un conocimiento *in vivo*: un conocimiento que no es estático sino que se actualiza en el devenir del proceso y se resignifica en las experiencias de las personas involucra-

⁴ En el marco de la creación del Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes (CECOMU).

das en las acciones. Un ejemplo relevante de ese proceso se muestra en el cambio de nombre de la danza, lo cual se generó como un acuerdo colectivo y expresa justamente la manera en que se actualiza la tradición como resultado de un proceso vivo. “Hoy quisimos renovar su nombre. Quiero recalcar con el grupo que ahora a la danza se le puso el nombre de ‘La danza del Caballito del Señor Santiago’, pero antes se llamaba, ‘la danza de Santiago Caballero’”.⁵

La danza del Caballito del Señor Santiago

De acuerdo con la investigación documental realizada y con los testimonios recopilados en diversos momentos del trabajo de campo, el origen de esta danza se remonta a la época de la evangelización. Se trata de una variante de la danza de moros y cristianos de Veracruz, la cual se desarrolló en varias regiones del estado. A pesar de que la danza de Chiltoyac comparte algunos rasgos con otras danzas de la región, a decir de las personas de esta localidad, la danza en Chiltoyac es única. Esta aseveración da cuenta del vínculo de las personas con su tradición, de la pervivencia de una identidad que se ha resguardado en la memoria, pues si bien existen similitudes con las danzas que se bailan en comunidades cercanas, como San Pablo Coapan, Naolinco, Acatlán, San Antonio Tepetlán, Tonayán, Tlacolula, Miahuatlán, entre otras, también se encuentran elementos que la diferencian de las otras danzas de la región. De igual manera encuentra semejanza con algunas danzas de la zona del Totonacapan (Espinosa, 2008).

Aunque en este caso se trata de una de las llamadas “danzas de conquista” (Jáuregui y Bonfiglioli, 1996), sus rasgos musicales, los movimientos y el ritmo, refieren claramente a una tradición precolombina.⁶ Los instru-

⁵ Esta declaración la realizó el señor Crispín Ortiz Cuevas en el evento de teatro participativo realizado en el salón ejidal de Chiltoyac, el 12 de junio de 2016. Véase el capítulo de Núñez y Ulloa en este mismo volumen.

⁶ Las danzas precolombinas se transformaron en danzas de conquista, en las que prevalece la complejidad del rito y de la vida ceremonial, donde se comparten atributos entre una cultura y otra. Los festejos y los combates fingidos ya existían en el México prehispánico. Al respecto, Arturo Warman señala: “En la fiesta de Atemoztli, sacerdotes y guerreros jóvenes se formaban en bandos enemigos y combatían con ramas y cañas [...]. También se mencionan

mentos musicales que se utilizan son una flauta de carrizo seco y un tambor; instrumentos simples que generan un ritmo suave y persistente. Tanto la música como los movimientos, la coreografía y los parlamentos se han ido transmitiendo por tradición oral de generación en generación desde hace aproximadamente 200 años.

La danza ha pasado por un proceso de renovación en diferentes épocas, no obstante, el proceso de transmisión de saberes ha sido heredado casi de forma impecable. Los pases de baile, los sones, los rituales y las formas de los vestuarios han pervivido a través de los años.

La danza se compone de 22 sones y se integra con 11 soldados, 11 moros y dos capitanes, quienes conforman el vasallo; se colocan en dos filas, cada una dirigida por su capitán; además se integran cuatro reyes: rey Presidente, rey Anaz, rey Centurión y rey Escribano; dos negritos, Caín y Santiago Caballero. En total son 32 personas las que participan. El grupo de danzantes se acompaña de una flauta de carrizo y un tambor; además existe un grupo de personas a quienes se les nombra cabecillas, el cual cuida la organización y los preparativos para las presentaciones. Durante la fiesta patronal la danza se presenta en el atrio de la iglesia y comienza con una reverencia en honor al Señor de Chiltoyac. Después se bailan los primeros sones, donde participan los moros y los soldados, se hace un cruzado donde guerrear todos, guerrear los reyes con el Santiago Caballero. Mientras el rey Presidente está guerrearando con Santiago, en un descuido, el rey Escribano se apodera de la cruz y se la lleva, queriéndole dar sepultura, pero Santiago Caballero con ayuda del Caín lucha para poder recuperarla. Al final Santiago Caballero recupera la cruz y el rey Presidente pierde. Entre Santiago Caballero y el rey Presidente se cruzan unas palabras que conforman las relaciones. El rey Presidente trata de huir y Caín lo persigue y lo alcanza enseguida. Santiago Caballero con el apoyo de Caín resulta vencedor. Se toca un son, y el rey Presidente carga al negrito. Finalmente, se bailan dos sones que son el cierre de la danza. Los danzantes utilizan una ropa especial el día de las presentaciones, los moros llevan un bonete adornado con espejos, flecos y listones, y los soldados, un sombrero con bellas plumas de pavorreal;

combates fingidos entre mujeres curanderas y cortesanas [...] en que combatían fingidamente los guerreros” (Warman, 1972: 83).

los moros visten un pantalón largo y los soldados uno corto, calzan botines o choclos; usan cascabeles de cobre que portan en los tobillos, de sonido sordo y ladino; todos visten de color rojo. Los reyes utilizan vestuarios diferentes y llevan máscaras; dos de ellos llevan una corona y dos sombrero; los negritos, que son niños pequeños, llevan máscara oscura. Los reyes se acompañan de un machete de madera y un chimal, y el vasallo de alabarda y un chimal, solo Santiago Caballero y el Caín usan espadas de metal.⁷

El caballito es el personaje principal de la danza.⁸ La figura original, que aún se conserva en Chiltoyac, tiene ojos, pestañas postizas y cabello, al estilo de las imágenes de la época colonial, y fue construida mediante una técnica similar al estofado, que se hacía con una base de madera y se recubría con telas y yeso, hasta tener un acabado en mate⁹. Esta figura es portadora de la tradición y tiene un carácter sagrado, siendo que hasta antes de la reactivación del nuevo grupo de danza, el caballito permanecía resguardado en la iglesia de la localidad. A partir del proceso reciente de revitalización de la danza, el caballito es resguardado en la casa del presidente del Comité de la Danza. Ahí es colocado en una mesa de madera adornada con un mantel y cada día se le proporciona agua y maíz; las personas a su cargo lo hacen con sumo cuidado para que no se dañe, ya que al parecer tiene más de 200 años; su resguardo ha implicado siempre una gran responsabilidad.

El caballito es antigüeño, quién sabe de qué madera es, porque caballito como ese ya no hay. Tiene su historia, no es un juego. Hubo un tiempo en que el

⁷ Texto redactado en 2014 por el Comité de la Danza del Caballito del Señor Santiago con la asesoría de Gloria García. Publicado en el diorama colocado en el salón ejidal de Chiltoyac.

⁸ Representa el bien, el orden y otorga prestigio a quien lo porta. En el sentido del símbolo, un caballo representa la masculinidad, el estatus, el poder; durante la época de la evangelización, un caballo significó la superioridad, la fuerza física y la virilidad ante los demás. La danza representa la mística de la cruzada plasmada en símbolos que muestran la lucha entre españoles y moros, identificados como herejes e infieles. Arturo Warman lo menciona como un símbolo: “Santiago patrono de los combatientes cruzados de Occidente, protector espiritual e inmejorable luchador físico contra los infieles” (1972: 20). Santiago es identificado como el ideal caballero que tiene el poder, que dirige, pero también el que depende de otros personajes, como Caín.

⁹ Técnica para trabajar la madera policromada durante el periodo colonial.

caballito estaba en la iglesia, y me contaron que una vez que se fueron a bailar, lo desatendieron y lo dejaron por ahí y cuando llegaron y fueron a ver, ya no estaba el caballo, ya se había regresado solo aquí. Bueno, así platico lo que oí... Así se oía en aquel tiempo.¹⁰

Este testimonio refleja la relación que se preserva con la figura del Caballito, tornándose en una relación viva que reactiva el pasado en una dimensión sagrada, en el sentido de una conexión con la memoria cultural local. Otro de los elementos centrales en la representación de la danza son los parlamentos o relaciones: breves intercambios de frases que pautan los distintos momentos y configuran lo que acontece durante los pases y guerreadas; en este sentido, don Gabriel Cortés, uno de los viejos danzantes dice: “la danza no es muda”. Estos parlamentos o relaciones son expresados en su lengua, una variante de náhuatl. Para empezar la danza está el Santiago de pie y dice:

–A ver, *masco te cuin on rusi*, (movimientos gestuales: hace que no oye, como que me toma a loco, a las dos, y mueve la cabeza, a la de tres).

Masco te cuin on rusio (entonces ya me hace así con el caballo, se mueve adelante y atrás).

–A ver *Quita can co sentí santore* (gestos: te haces como que te sientas, vas a pegar el brinco y él te está esperando con la espada, pero abajo, y ya hasta la de tres tienes que brincar hasta allá, y vuelves a regresar y le hablas a los capitanes).

–*Quita can calaque* (gestos de empezar a guerrear de lado a lado, le haces la barba, como que te engaña que va a pegar con la espada, te pasas del otro lado como a tres metros).

–*Chivala* (está parado pero tiene que regresar bailando, y al regresar vienes rayando el machete).

– A ver *chivala pánica, quibala* (como que no te oye y regresas bailando, y tú le tienes que arremedar como quieras, das la vuelta y engañas como que le vas a pegar, con el machete de palo. Y ahí están las chistosadas que se hacen).

Otro parlamento:

–*Vamos a matar al rey*, dice Santiago al rey Presidente.

¹⁰ Crispín Ortiz Cuevas, presidente del actual Comité de la Danza.

– Anda anda (en medio de los capitanes se pasea el Santiago) *ano ver rey atacascuani*, Poncio Pilato no presidente, *ano mi ceta tagualquice tecomate so a no se licencia Poncio Pilato no presidente*.

– A ver quita cancelate, quita can quisen tone, va tiquicomate no se licencia, si ver Rey a tastuani.

Otras relaciones:

– Amo chimi chonca be lican anomahualtazo tazon al temizo chalen.

A la hora de guerrear, cuando era uno con el Rey:

– Tazo mahualton tazo tiami cazuanti.

– San lleva quemati si mal yolo, michanchihua milte, te hiun tacin mal tazo cal calto mas se rejin de Jerusalén.

– Amo soldado caballero, amo chimilchonca huilcan nican ni.¹¹

Estos fragmentos confusos y casi ininteligibles para el español son testimonios que expresan las formas en que las relaciones y parlamentos han persistido de “oídas”, y han sido recuperadas a través de la tradición oral, de abuelos a padres y de padres a hijos. Son testimonios plausibles del significado de la tradición en la memoria local.

De esta manera, tanto las representaciones y los parlamentos —pasos, movimientos, gestos y palabras—, como el uso del vestuario, otorgan la identidad al danzante; las guerreadas le otorgan la cualidad expresiva a los personajes, así como el movimiento y la interacción. Es precisamente la coreografía y la teatralidad lo que la hace diferir con otras danzas similares de la región.

Memoria, organización y diálogo en el proceso de recreación de la danza

El proceso organizativo local de recreación de la danza del Caballito del Señor Santiago emergió como una iniciativa de interés colectivo en los talleres de diagnóstico participativo que se realizaron durante el inicio del Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes (CECOMU). Durante la primera reunión de diseño participativo, el 8 de febrero de 2012,

¹¹ Entrevistas realizadas al señor Silviano Ortiz, Chiltoyac, 2014.

el señor Crispín Ortiz Cuevas presentó la iniciativa de rescatar la danza tradicional de la comunidad, mostrando una serie de fotografías que le heredó su abuelo, quien había sido primer cabecilla del grupo de la danza.¹² La organización de la danza incluye a un grupo de personas que se nombran cabecillas, quienes se encargan del cuidado y apoyo a los danzantes, además de un comité constituido por presidente, tesorero, secretario y vocal. Durante esta primera reunión, un joven de la localidad, Horacio Hernández Oliva, mostró mucho interés en la recuperación de esta tradición e invitó a un grupo de jóvenes que se motivaron con la idea. Así, a partir de estos talleres de diagnóstico participativo se expresó el interés de generar un trabajo de grupo para revitalizar la danza, se organizó un equipo en el que participaron estos jóvenes junto con don Crispín Ortiz y Minerva Chores.¹³

El equipo interesado en recuperar esta tradición realizó una serie de entrevistas con las personas mayores que habían participado en la danza hace 30 años.¹⁴ Así surgió la iniciativa de organizar un grupo de danza; algunos de estos jóvenes estaban interesados en participar como danzantes. Como resultado de esa indagación inicial, en mayo del mismo año se realizó una Jornada Creativa del CECOMU, en el salón ejidal de la localidad, en la cual se presentó una muestra de los trajes de los danzantes que todavía se conservaban y algunos implementos que se utilizan en esta danza teatralizada. También se escenificaron movimientos y ritmos a iniciativa de don Silverio Cortés Cortés,¹⁵ junto con otros señores que conocían la danza — José Veda Ortiz Rivera y Senén Gómez Fernández. En esa exposición se presentó por primera vez el caballito que porta Santiago Caballero en la danza, el cual se había resguardado en la iglesia durante los últimos 30 años.

Después del periodo de indagación en la memoria local que realizó el equipo de jóvenes, a partir del cual se compiló un acervo de información sobre la danza, se inició una segunda etapa en la cual don Senén Gómez

¹² En el actual grupo de danza, don Crispín Ortiz Cuevas funge como presidente del Comité.

¹³ Minerva Chores Sánchez había estado interesada en la revitalización de la danza desde su participación como esposa del agente municipal en el año 1997.

¹⁴ Entre los jóvenes que participaron en esta primera fase destacan: Juana Iris Hernández, Horacio Hernández Oliva, Libni Hernández, Moisés y Cristel Ortega.

¹⁵ Don Silverio Cortés había participado como soldado en el último grupo de danza y fue uno de los más entusiastas en el inicio del proceso de recreación en el contexto del CECOMU.

Fernández asumió el compromiso de transmitir el conocimiento, como maestro, y así se dio inicio a la conformación de un grupo de danzantes. El equipo visitó a los músicos, cabecillas y danzantes que habían participado anteriormente en la danza. Con ese conocimiento se decidió que la persona adecuada para encabezar el proceso de transmisión de los saberes de la danza sería don Senén, a quien se invitó formalmente una reunión que se realizó en el kiosco del parque de la localidad.¹⁶ Para el toque del tambor se convocó a don Martín Hernández Rosas, quien desde un inicio mostró gran disposición y compromiso.

Yo aprendí a tocar el tambor viendo al señor que tocaba antes, que se nombraba Marcos Hernández. Así yo aprendí, a mí nadie me enseñó. Nomás iba poniendo cuidado de cómo tocaba el señor ese, a cómo iban tocando los sones. Por allí también tenemos una foto de él. Yo era muy chavillo, lo veía tocar y el sonido del tambor me llamaba mucho la atención. Ahora que empezamos con esta danza me invitaron a que participara y me dio el ánimo de participar y hasta la fecha sigo participando. Además yo participé en la danza antiguamente, a mí me tocó bailar de Caín. En ese tiempo sí me tocó bailar y con más ganas oía yo el tambor. Se me queda el sonido del tambor y por eso a mí me gusta.¹⁷

Tras un periodo de motivación y organización se llevaron a cabo los ensayos, todos los domingos por la mañana, en la planilla de don Toño, que había sido el lugar donde 30 años atrás se juntaba el grupo a realizar sus ensayos y reuniones. El primer ensayo se convocó el domingo 3 de junio de 2012; se reunieron alrededor de 25 personas, entre jóvenes, niños y adultos. En ese primer encuentro don Crispín mostró fotografías a los participantes, se dialogó sobre el proceso organizativo y los interesados en integrarse como danzantes dieron su palabra; algunos expresaron las dificultades para cumplir cabalmente con el compromiso de la danza.

El desafío en ese momento fue encontrar a la persona que tuviera el conocimiento de la música de los sones en la flauta, ya que ninguno de los inte-

¹⁶ A dicha reunión acudimos de la UV los involucrados en el proyecto de investigación junto con Minerva Chores y Régulo Tejeda, quienes forman parte del equipo que realizó la indagación sobre los antecedentes de la danza en la localidad.

¹⁷ Martín Hernández, integrante del grupo de danza y encargado de tocar el tambor.

grantes del grupo tenía este conocimiento. En esa danza el ritmo de la flauta es el que marca el movimiento y le da la pauta al tambor, así lo expresa de manera contundente don Martín Hernández: “la flauta y el tambor te mueven”; sin la presencia de un adecuado toque de la flauta es imposible practicar y enseñar los sones a los danzantes. Se trata de una flauta antigua de carrizo que genera un sonido suave, nítido y de mucha armonía. En uno de los ensayos se recordó que había una danza similar en el pueblo vecino de San Pablo Coapan. Ahí vivía un músico y maestro de la danza que había venido antes a aprender los sones de la flauta a Chiltoyac, por lo cual se decidió invitarlo para que apoyara con la transmisión del conocimiento de los sones en la flauta de carrizo. Al mismo tiempo, se invitó a don Balbino Ortiz Martínez, un músico que de joven había grabado líricamente en su memoria los sones, pero sólo sabía tocar la flauta dulce, por lo cual se dificultaba el proceso de aprendizaje para el acompañamiento de la danza.

Esta anécdota es significativa, ya que muestra cómo se transmiten los conocimientos particulares de las tradiciones y da pautas para generar una reflexión crítica y creativa sobre los procesos de recreación de saberes y tradiciones en contextos histórico locales específicos. De esa manera emergen preguntas que nos guían en esta reflexión e indican los caminos de acompañamiento de ese proceso. ¿Cómo se fue construyendo, desde el imaginario colectivo, la transformación de un interés inicial por rescatar la tradición, en un entramado de intenciones con el propósito de volver a tener la danza en la comunidad? ¿Cuáles son las razones que motivan a las personas para involucrarse en este proceso de revitalización de su danza? ¿Cómo se genera la experiencia misma de actualización de la tradición? La historia que cuenta esa danza fue recogida de las voces de los antiguos danzantes, de los familiares y de las personas que siendo niños o jóvenes la vivieron. En ese sentido, es importante observar que cuando se produce el acto de recordar emergen imágenes que se entretajan y dan lugar a diversas versiones; no existe una sola, sino muchas historias que se enlazan para configurar la nueva representación. Así fue resurgiendo el conocimiento de los distintos aspectos que componen esta danza.

Otro de los desafíos fue “juntar al vasallo completo”; así expresaban los viejos danzantes la dificultad de reunir a un grupo numeroso de danzantes. De acuerdo con la tradición, la danza debe integrarse al menos por 35 danzantes, además se requiere de personas que apoyen en la organización:

los cabecilla y el Comité. En total, para integrar el grupo completo se decía que era necesario contar con la participación de al menos 40 personas, lo cual se enfrentó con muchas dificultades, la primera fue querer reproducirla las formas de la tradición y los procedimientos organizativos de la misma manera que en el pasado.

Anteriormente, las actitudes y comportamientos que a un danzante se le exigían eran obediencia, sumisión, disciplina y compromiso, expresados a través de “afirmar su palabra” ante el grupo. Esto dificultó la participación de muchos jóvenes que no estaban dispuestos a someterse a una disciplina rígida y autoritaria, apegada a principios del pasado, ni a asumir un compromiso inflexible de asistir, so pena de algún castigo, a todos los ensayos y presentaciones de la danza. Esas exigencias no corresponden con la dinámica actual de vida en la localidad, en la cual la mayoría de las personas salen a trabajar fuera de la localidad. En el pasado –aún relativamente reciente– los hombres de Chiltoyac se dedicaban a las labores agrícolas y pertenecer a la danza les proporcionaba rango, distinción y reconocimiento, además de la dispensa a las faenas comunitarias que se realizaban justamente los días domingo. Esa situación evidenció el desafío de ajustar la tradición a las dinámicas actuales de vida; fue evidente que no era posible reproducir fielmente la forma cultural de la tradición como era en el pasado.

Don Senén Gómez Fernández, el primer maestro convocado para iniciar al nuevo grupo de danzantes, relata cómo era el compromiso antes:

... en ese tiempo se tenía que firmar con el Agente Municipal, se comprometía uno, y firmaba uno. Cuando íbamos a ensayar, se tenía que firmar antes de ensayar y no tenía uno que faltar los domingos. Nos presentábamos de las 12 del día y hasta las 6 de la tarde [...] Se firma, por cualquier cosa, algún accidente, o algo, la autoridad ya está sabiendo...

Don Laurentino Cortés Ortega, el maestro, habla de compromiso y disciplina:

... aquí es una disciplina, aquí se enseña uno a disciplinarse tantito. ... si se pierde o se gana no hay borrachera, como en el futbol que hay que tomar. Y aquí, claro que sí salimos cansados, pero de tomar nada [...] A lo mejor después de todo, después de quitarse el vestuario, fuera del compromiso, sí se puede ir uno a tomar, pero dentro del círculo de la danza no.

El nuevo sentido del compromiso emergió en el proceso organizativo a partir de la propia memoria colectiva. Algunos de los antiguos danzantes recordaban que antes, si no se asistía a la danza era motivo de sanción, incluso de cárcel, porque al no asistir se estaba faltando a una obligación muy importante con la comunidad y, como tal, se aceptaban las consecuencias. En esas condiciones los danzantes eran personas muy respetables y se diferenciaban por el alto compromiso que tenían; “no cualquiera entraba a la danza”, solo gente responsable y trabajadora. Recuerdan también que el sonido del tambor era el aviso de que el ensayo iba a comenzar y terminaba hasta que el maestro indicaba que se podían ir, y durante el ensayo “nadie se salía de las filas, hasta terminar [...] antes había mucha disciplina”.

Es evidente que esta estructura se mostró completamente anacrónica en la actualidad, lo cual implicó reconsiderar las formas de organización, las normas y los preceptos del compromiso y la disciplina. Se comenzó a hablar más que de obligación de voluntad. La pertenencia al grupo es una decisión personal, no una obligación; así, el compromiso de pertenencia al grupo se fue modificando hacia un sentido de responsabilidad por ser danzante; es decir, responsabilidad para preservar y cuidar un patrimonio de su identidad. Así, la actualización de la tradición se encaminó hacia una mayor flexibilidad en el compromiso y hacia una disciplina menos rígida. Esto incluso abrió la posibilidad de generar formas de convivencia creativa que, como se verá más adelante, permitieron la generación de un espacio de diálogo y aprendizaje social en el proceso de recreación de la danza.

La transmisión del conocimiento de la tradición como un proceso de aprendizaje social

La danza es un conjunto y debe tener un solo cuerpo¹⁸

Después de tres meses de realizar ensayos semanales —durante lo que se puede señalar como la primera etapa de recreación de la danza—, emergieron

¹⁸ Balbino Ortiz, quien acompañó al grupo durante la primera etapa del proceso como flautero. 10 de junio de 2012, durante el ensayo.

dificultades asociadas con la transmisión, el aprendizaje y la apropiación de los conocimientos de la danza; no era fácil el aprendizaje de los movimientos y los pasos, de los parlamentos y de los sones de la flauta, eso provocó dudas sobre la viabilidad de consolidar el grupo de danza después de 30 años. En esa coyuntura se invitó a tomar el liderazgo como maestro del grupo al señor Gabriel Cortés Hernández, quien se autodefinía como la única persona que conservaba el conocimiento, por haber recibido directamente el legado de esta tradición por los antepasados; él consideraba que nadie más era capaz de transmitir los saberes y misterios de la danza, eso le confería mucha autoridad en el contexto local, lo cual era fuente de continua inseguridad, desconfianza y confusión entre quienes estaban intentando recrear el conocimiento de la tradición. Algunos de los integrantes del grupo manifestaron su desacuerdo, debido a su carácter autoritario, lo cual ya se había evidenciado durante las entrevistas que habían realizado los jóvenes del equipo de indagación; desde un inicio el grupo de jóvenes promotores consideraban que no era la persona adecuada para reactivar la danza.

Entonces, a pesar de que sí tenía un vasto conocimiento de la danza, don Gabriel Cortés no fue efectivo en su transmisión; al cabo de unas semanas de tomar el liderazgo se suspendieron los ensayos dominicales, dado que él exigía como condición indispensable para continuar con la enseñanza de la danza que el grupo alcanzara los 30 integrantes, con el argumento de que así lo exigía la tradición y, desde su visión, era necesario seguirla fielmente; además, la manera en que conducía el proceso de enseñanza-aprendizaje era desde una postura jerárquica y rígida, en la que no se permitía la participación colectiva, lo cual generaba un ambiente de pasividad colectiva y desmotivación.

Esa forma autoritaria contrastaba con la manera en que durante los primeros ensayos se había conducido el grupo. En la primera etapa se había generado un ambiente cordial y solidario en el que la broma, las conversaciones informales y el compartir la comida configuró un escenario de convivencia, donde se estaba recreando colectivamente el conocimiento. La forma como se había generado el proceso de transmisión de los saberes, lejos de darse de una manera jerárquica, ocurría como un proceso de aprendizaje social; es decir, aquellas personas que tenían algún conocimiento o algún objeto asociado con la danza, heredado por algún familiar, lo socializaban y así iba emergiendo la memoria colectiva y, con ella, la recreación del conocimiento de la danza.

En ese momento fue evidente que las tradiciones son conocimientos de carácter social que están resguardadas en la memoria colectiva y que se transmiten en contextos comunitarios. En esos contextos es posible generar procesos de recreación en los que se resignifican los saberes y se crean nuevas formas socioculturales adecuadas al presente. Aun cuando hay personas portadoras de la tradición, los saberes no son propiedad individual, las personas en tanto individuos son portadoras de un saber que es colectivo. Las tradiciones son saberes que se han conservado y transmitido por tradición oral en un contexto comunitario, y es la comunidad la que resguarda esa memoria y esos saberes y los transforma al actualizarlos en función de las necesidades del presente.

En esta experiencia se aprendió que cuando los valores del individualismo se apoderan de la tradición ésta tiende a desaparecer en virtud del estatus que les confiere a las personas conservar “los misterios” del saber. Eso genera un círculo vicioso donde el conocimiento se utiliza para tener poder en un nivel simbólico y ese fue el riesgo que se vivió con la llegada de don Gabriel Cortés Hernández, ya que la suspensión de los ensayos dio pauta para cuestionar la viabilidad de la permanencia del grupo de danza; incluso en un momento del proceso se dio un fuerte conflicto que condujo a su disolución; sin embargo, la intención por parte de algunas personas interesadas en revivir la danza permaneció latente, así lo expresó uno de los danzantes jóvenes, haciendo un comentario que sintetiza la fuerza del anhelo por recuperar su danza: “si no logramos rescatar nuestra tradición no somos nada”.¹⁹

Durante el proceso de organización comunitaria se afirmó la noción de recreación en contraste con la idea de rescate. Eso dio pauta para un diálogo intergeneracional que posibilitó el proceso de intercambio de conocimientos sobre los diversos aspectos de la danza: movimientos, pasos y reverencias, sones, formas y rituales de preparación y organización, confección de los vestuarios y de máscaras. El desarrollo de la experiencia de recreación implicaba tomar acuerdos en forma colectiva, en contraste con asumir las órdenes de un líder, acuerdos que iban desde cómo elegir los personajes que cada quien asumiría, hasta la definición de cuántos y cuáles sones bailar; es

¹⁹ Victor Manuel Rosas Alarcón (35 años).

decir, el proceso se desarrolló al interior de un entramado colectivo en el que estaban participando varios actores: el grupo de danzantes, los cabecillas, el Comité y el equipo de trabajo de la UV.

Así, se puede argumentar que el proceso de recreación se orientó como un espacio para el aprendizaje social, donde se asumió que la danza nunca ha sido la misma y que ha pasado por un proceso de renovación en las distintas épocas históricas. Al respecto, se puede dar cuenta de las variaciones dentro de la continuidad de una tradición en el tiempo vivido, como señala Henri Bergson (Halbwachs, 2011), y de qué manera las huellas de las tradiciones aluden a esa memoria más larga que muestra la inmanencia social del tiempo vivido; la recreación de una tradición posibilita la reapropiación desde un presente que revitaliza la herencia de un legado.

La apropiación colectiva de la tradición: consolidación del grupo de danza

... no entregamos el tambor, porque teníamos la esperanza de volver a bailar, ahora sí se va hacer la danza, hay un grupo más fuerte y ya no estamos solos.²⁰

A pesar de la disolución del primer grupo, la semilla de la danza estaba presente en varios danzantes, así se fue reconfigurando el grupo con la colaboración de Gloria García, quien llegó como parte del equipo de la UV.²¹ Durante su presencia en Chiltoyac se reactivó la organización para revitalizar la danza y así comenzó una nueva etapa de ese proceso. Se hicieron entrevistas con los antiguos danzantes y sus familias y resurgió la idea de reconfigurar el grupo. Se realizó un intenso trabajo de recuperación de la historia y la tradición oral; asimismo, en el contexto de las actividades del CECOMU se realizó el taller Sentidos y memoria, con una duración de tres meses, trabajando sobre la memoria de la danza y dirigido a niños y jóvenes

²⁰ Minerva Chores, promotora del proceso y secretaria del Comité de la Danza.

²¹ Gloria García era estudiante de la carrera de antropología en la UAEM, interesada en las tradiciones culturales y el patrimonio inmaterial; estuvo como becaria del proyecto durante un año (agosto de 2014 a julio de 2015).

de la comunidad. Al taller asistieron más de 30 participantes durante los meses de noviembre y diciembre de 2013 y enero 2014. El propósito fue sensibilizar a la población de Chiltoyac sobre el valor de la tradición de la danza y socializar el conocimiento; se creó un espacio lúdico para la reflexión colectiva y el taller se definió como un lugar para divertirse y conocerse a sí mismos, a su cultura y los valores asociados a ella.

Se trabajó en torno a la temática de la historia de la danza; se tuvo oportunidad de que los niños entrevistaran a sus familiares, dándose cuenta de cómo esa tradición forma parte de su identidad y de cómo permanece viva en la memoria de sus padres y sus abuelos. En ese taller se observó a los niños y jóvenes convertirse en investigadores activos y se pudo inspirar en ellos el reconocimiento de su historia, de sus tradiciones y sus saberes, al identificarse como portadores de conciencia y de conocimientos. Al mismo tiempo, se convirtieron en sujetos con capacidad de influir en sus padres y amigos para organizarse y comprometerse en la revitalización de la danza. El taller se cerró con la pregunta ¿también es mi danza?, a lo que respondieron que sí, porque ellos viven en Chiltoyac y sus abuelos o algún familiar bailó o participó en ella. Este reconocimiento los vinculó con la danza para sentirse parte de la tradición. Al terminar el taller se les invitó a participar en el grupo de danza que en ese momento se estaba reanimando.

Don Silverio Cortés fue uno de los principales promotores para conformar el grupo, emprendió la tarea de visitar a algunos de los danzantes y cabecillas para integrarlo. La invitación a formar parte del grupo se realizó con mucho respeto, otorgando el tiempo necesario para cada actividad: visitar a las personas en su casa, conversar con ellas para hablarles sobre el compromiso y, en su caso, formalizar la participación.

Te vengo a ver para la cosa de la danza, ahora sí vamos a bailar, queremos que nos acompañes, si llevas gusto [...] el ensayo va a ser en la cancha de Los Rosas, los domingos a las nueve, ahí te esperamos.

Asimismo, en el contexto de la fiesta patronal del primer viernes de marzo, se organizó la exposición Reviviendo la danza del Caballito: nuestra tradición, realizada en el salón ejidal, donde se presentaron piezas originales del vestuario, máscaras, alabardas y chimales, así como fotografías antiguas y las de los ensayos que se habían realizado recientemente. El evento tuvo como

objetivo difundir y revalorar la tradición ante la comunidad y hacer presente el trabajo alrededor de la recreación de la danza. Se instaló un diorama con la información básica de la danza en una de las paredes del salón ejidal que es un espacio público y comunitario muy importante en la localidad.

Durante el evento, el caballito ocupó su lugar como símbolo sagrado de la tradición, ya que se realizó una procesión para conducir la pieza a la exposición.

Inició el trayecto con los danzantes formados en filas, para trasladarse a la casa de don Crispín, donde está resguardado el caballito. Solamente entraron a la casa el Santiago y el Comité de la Danza, mientras los demás esperaron formados afuera. El caballito fue tomado por el Santiago sin colocárselo, sino que con ambas manos lo tomó y lo llevó al frente. Acto seguido, al sonido del tambor y la flauta, comenzó la procesión por las calles del centro de la localidad, dando una vuelta a la plaza, después se pasó por enfrente de la iglesia donde se realizó una reverencia y una pausa momentánea para proseguir al salón ejidal, a la entrada de la exposición. Al llegar se colocó al caballito como pieza principal de la exposición, para terminar con un grito de triunfo y aplausos por parte de todos los asistentes. El hecho de que saliera la procesión con los danzantes formados, sin vestuario, sin alabardas, solo para manifestar que la danza estaba en un proceso de revitalización, hizo recordar a los asistentes lo que fue la danza; emociones de alegría y de tristeza se hicieron presentes. Los recuerdos compartidos con los niños, con nietos de los antiguos danzantes, despertaron un sentido de pertenencia que permitió una dinámica de intercambio de saberes y de experiencias.²²

En ese proceso organizativo surgió la necesidad de la integración del Comité de la Danza, el cual correspondía a la estructura tradicional y le daba consistencia a los esfuerzos para preparar la presentación de la danza durante la fiesta patronal del año siguiente. La conformación del comité fue significativa en términos de la consolidación de un proceso organizativo autónomo²³. Es importante resaltar que esa conformación delimitó la participación del equipo de la Universidad y fortaleció la organización autoges-

²² Relato etnográfico que realizó la antropóloga Gloria García durante su estancia de trabajo de campo en marzo, 2014.

²³ Se concretó en una reunión el 17 de noviembre de 2013.

tiva. El acompañamiento desde la UV adquirió otro sentido, desde un lugar de corresponsabilidad, donde la toma de decisiones se generaba de manera autónoma y local, sin la presencia del equipo de la Universidad. De esta manera, el comité se dio a la tarea de elaborar un proyecto para contar con los recursos necesarios para los insumos de la danza: vestuario (sombreros, zapatos, trajes), máscaras, reparación del tambor y del caballito.

El CECOMU se convirtió en el espacio que permitió conjuntar los esfuerzos locales e institucionales para que, finalmente, se presentara la danza el primer viernes de marzo de 2015.²⁴ Desde entonces el grupo de la Danza del Caballito del Señor Santiago ha estado presente en las fiestas patronales en honor al santo patrono, el Señor de Chiltoyac. También durante las festividades del 15 de mayo en honor a San Isidro Labrador participan en la celebración de la bendición de las semillas y la buena cosecha. De igual manera, el grupo ha sido invitado a diversas localidades de la región para presentarse en fiestas patronales. Con esto se afirma el papel de la danza como medio a través del cual se construyen relaciones interregionales, lo cual tiene relevancia al generar dinamismo y cohesión de un grupo, así como por la presencia de la comunidad de Chiltoyac en el contexto regional, afirmando su identidad.

La tradición de la danza: un legado que se hereda

Yo no soy danzante, pero conservo fotos antiguas de la danza. Mi abuelo, don Basilio Hernández, era el mero capitán del grupo de danza, hace unos 30 años. Los que organizaban se llaman aquí cabecillas y él era el mero encargado. Eran las personas que organizan al contingente de danzantes, y mi difunto abuelo era el principal cabecilla, y aquí enfrente llegaba la gente a hacer sus juntas, eran como 10 o 12 señores ya grandes, y sus hijos participaban en la danza, y los cabecillas eran los que movían al grupo de la danza, su tarea era cuidarlos, protegerlos y representarlos, a donde iban. Yo era pequeño y siempre iba con él a las salidas que el grupo tenía fuera, porque me llamaba mucho la atención la danza. Yo nunca he bailado, pero sí me ha gustado la tradición de la danza y

²⁴ Se firmó un convenio de colaboración entre el comité de la danza y el CECOMU con el aval de la Universidad Veracruzana.

conservo las fotos antiguas desde aquel tiempo y me dio gusto que se volviera a renovar la danza. Las fotos eran de mi abuelito y yo las conservé desde que él falleció y hasta la fecha las tengo. Me interesaba mucho que la danza no se perdiera. Yo no bailo pero estoy al frente del comité, como presidente.

Cuando era pequeño me llamaba mucho la atención que se reunían en casa de mi abuelito, ocho o 10 cabecillas. Que si les falta agua o algo, o si se van a vestir, apoyarlos en todo, esa es la labor de los cabecillas y también cuando faltan los danzantes buscarlos en sus casas, invitarlos y decirles el horario del ensayo y dónde va a ser. Los cabecillas son los que mueven al grupo.

Mi abuelo tampoco era danzante, era cabecilla y yo desde chiquito veía como hacía su labor. También mi abuelo era el encargado de conservar el caballo, como yo, que lo tengo ahorita. Él lo tuvo en la casa y así yo vi lo que le ponía: su maíz, su agüita, y así lo sigo conservando. Eso tiene su secreto, por así decir, porque le pone uno su agua, como si fuera un caballo vivo y baja de nivel; le pongo su traste de agua lleno y baja. Y su maíz. Y pues allí está el caballo.²⁵

A través de este testimonio vemos que el entramado social donde se construye la tradición es la familia y la comunidad. Se trata de una herencia sociocultural donde la memoria colectiva cobra relevancia. Así, se genera la posibilidad de la permanencia del pasado vivo en el presente, justamente a través de la tradición. Lo que del pasado queda en el presente es la tradición (Arévalo, 2004).

Una de las motivaciones más importantes para integrarse al grupo ha sido el de la tradición familiar de pertenencia a la danza. Muchos de los actuales integrantes son danzantes que se apropian del legado de algún familiar cercano. En muchos casos, los niños que se han interesado en ser danzantes es debido a que sus abuelos habían sido danzantes.

Emmanuel Ortiz fue el primer niño que se integró a la danza desde el inicio del proceso de organización. Cuando comenzó a bailar tenía 11 años, asistía a todos los ensayos mostrando mucho interés en participar; se integró al grupo y siempre estaba puntual en los ensayos de los domingos. Así aprendió los pasos de la danza y a tocar el tambor y la flauta; se sabe los sones y toda la coreografía,

²⁵ Testimonio de don Crispín Ortiz Ortiz, presidente del actual Comité de la Danza.

Don Régulo me contó de la danza, y mi abuelito me metió, después de eso, fui a aprender, y ahorita ya me sé casi todos los pasos, y también un poco del tambor y de la flauta. A bailar me enseñé viendo a don Matías, siguiendo sus pasos, y el tambor me lo enseñó Don Martín, y saqué más o menos los sones con una flauta que me prestaron.

Algunos danzantes han opinado que Emmanuel tiene la misma gracia de su abuelo para bailar, “lo trae en la sangre” dicen, es un “actor”, tiene agilidad, fortaleza y un espíritu natural para la danza. Él tiene un papel principal en la danza, es rey y sigue los consejos de don Efraín, quien fue rey anteriormente.

Puedes exagerar algunos ademanes, para hacer reír a la gente, para que ellos piensen, “ese ya está loco, ya no está siguiendo el paso”, pero no es cierto, tú lo sigues, ese es el chiste.

Luis Ángel Amezcua Hernández vive con su madre y sus hermanos, tiene 11 años y cursa el quinto grado de primaria, su padre emigró a Estados Unidos desde hace algún tiempo:

Desde que supo que estaba la danza anda animado, que quiere bailar. Como su abuelo bailó él también quiere.

Asistió al taller Sentido y memoria, que se organizó en CECOMU y luego se acercó al grupo de danza. Un domingo temprano él solo se presentó a ensayar.

Mi bisabuelo estuvo en las danzas pasadas, y ahorita en esta nueva generación me metí porque quiero que se reviva la danza.

Lo reconoció don Crispín Ortiz,

... él es nieto de Don Luis, se parece y tiene ánimos...

El bisabuelo de Luis Ángel es don Luis Hernández, con más de 92 años de edad, es uno de los danzantes de antaño más sobresalientes. Don Amancio dice que don Luis Hernández fue quien le enseñó a bailar, hace más de 20 años.

Era el rey chistoso y también le sabía al carrizo (tocar la flauta). Yo fui el negrito con él, cuando era el rey presidente y lo acompañé a pelear con el Santiago Caballero.

Otros niños que se han integrado al grupo como danzantes tienen historias similares. En el contexto actual, en el que los jóvenes no tienen posibilidades de incorporarse al grupo de danza, la presencia de los niños en el grupo de danza es fundamental. De esa manera se realiza el propósito expresado por los señores danzantes de “heredar la tradición a la población joven”. La práctica de la danza, en los ensayos y en la organización, se convierte en un espacio de encuentro intergeneracional, donde se crean los puentes para el tránsito de los conocimientos y saberes; donde ocurre una convergencia de los diversos sentidos de interpretación, en un proceso de reactualización, precisamente donde emerge la memoria biocultural. Se verifica de esta manera que la tradición no se hereda genéticamente, sino que se transmite socialmente, a través de un proceso de transformación y reinención permanente, en el que el presente configura al pasado (Arévalo, 2004).

Reflexiones finales

El pasado nos habla de cosas que interesan al futuro.

EDUARDO GALEANO

Se ha hecho un relato sobre una experiencia inédita de reactivación, revitalización y actualización de la danza tradicional en Chiltoyac. Ésta ha planteado una serie de preguntas y reflexiones en torno a cómo se conciben las tradiciones y qué lugar tienen actualmente en los contextos comunitarios. En el proceso llevado a cabo, lo primero que se hace evidente es que la gente de las comunidades rurales le otorga un gran valor a sus tradiciones. Al respecto, es interesante la siguiente reflexión en torno a la noción de tradición desde una perspectiva socioantropológica,

... la tradición se convierte en el sujeto que mantiene vivo el recuerdo de los hechos sucedidos en otros tiempos, haciendo resaltar e inventando, inclusive, los eventos que se necesitan en el presente, siendo así que la tradición se manifiesta desde lo privado hasta lo público y su construcción está orientada por

las exigencias que se tienen, en el presente, de rescatar los hechos del pasado. Pero igualmente es en su construcción que éstas recuperan, en su carácter imaginario, la viveza de cada representación, dándole a esta movilidad la dialéctica de la transformación (Pérez-Taylor, 2002: 20).

La tradición es la suma de los valores acumulados, a partir de los acontecimientos y principios fundadores, por la colectividad que procede de ella (Balandier, 1989 en Pérez-Taylor, 2002: 20).

Así, desde el reconocimiento que emergió de la propia gente de Chiltoyac, se consideró relevante participar en el proceso organizativo de la recreación de esta danza tradicional, como parte del proyecto de investigación acción participativa transdisciplinaria. Desde una perspectiva colaborativa que coloca en el centro al diálogo de saberes, en tanto estrategia para con-versar y acompañar a la colectividad en su intención de regeneración de su tradición, promoviendo la organización autogestiva de la comunidad. Esta idea del con-versar se retoma de la cosmovisión aymara de la región andina de Sudamérica:

Este con-versar es el modo cualitativo como se entiende el diálogo: como las relaciones mutuas que se establecen entre las colectividades con el fin de animarse y acompañarse en la re-creación de la vida (Grimaldo, 1991 en Bautista, 2014: 184).

... *la conversación* es algo más que una actitud, es el modo solidario de acompañar a la comunidad, al contexto y a la vida en general; el saber escuchar y el saber decir lo que hay que decir (Bautista, 2014: 186).

Asimismo, a partir de esa experiencia organizativa comunitaria se constata la relevancia de reactualizar una tradición, no como un reducto del folclor de sociedades arcaicas o subdesarrolladas, sino como una estrategia para reactivar saberes y formas culturales campesinas que valoran modos de vida comunitarios, y que por ello, potencialmente pueden ser la base para imaginar horizontes de organización local más autónomos y menos dependientes de las formas clientelares, paternalistas y corporativas del Estado mexicano. Aquí se encuentra una paradoja, ya que precisamente las tradiciones, al ser convertidas en folclor desde una visión idílica y manipuladora del pasado, se utilizan para legitimar la cohesión del Estado

nacional y la sujeción de la cultura popular a los objetivos de la sociedad dominante del México imaginario (Bonfil, 1990); sin embargo, la experiencia en Chiltoyac muestra que los procesos de regeneración de tradiciones y saberes son vías para reinventar sentidos comunitarios y sembrar horizontes de autonomía.

En ese sentido es importante reafirmar que no se trata de contraponer tradición y modernidad como situaciones que se excluyen de manera dicotómica. Desde una perspectiva que puede imaginar formas de modernidad alternativa (Echeverría, 2011), la tradición se reinventa como medio de resistencia en un contexto de una sociedad global cuya tendencia es la homogeneización cultural.

Cuando las tradiciones son memoria viva, y transitan, en el proceso de reactualización hacia la recuperación de saberes y modos de vida comunitarios, pueden ser consideradas como prácticas de resistencia; es decir, como formas culturales contrahegemónicas, las cuales, justamente, reivindican la comunidad como una forma alternativa de *la política* que se contrapone con las formas del poder hegemónico del Estado-nación capitalista occidental. En esa experiencia es evidente que al recrearse esta tradición, las formas rituales, los conocimientos y los saberes actúan como referentes simbólicos, reafirmando valores y sentidos comunitarios que confrontan al individualismo propio de la sociedad occidental moderna.

Los procesos organizativos que se gestaron durante la regeneración de la danza, sin duda han contribuido a reactivar prácticas de convivencia que se han olvidado en un contexto de creciente fragmentación del tejido social, propio de las sociedades modernas. El sentido que tiene la danza para la comunidad empezó a manifestarse desde el momento en que los participantes del grupo se apropiaron del proceso mismo y asumieron la responsabilidad de la organización, más allá del arte de tocar y bailar. Así es cómo, en la propia organización del grupo, se renuevan valores fundamentales que han sustentado el tejido comunitario: el compromiso, el servicio y la reciprocidad.

En el intercambio de saberes se establecen los lazos que unen a la tradición con la memoria colectiva (Pérez-Taylor, 2002). De esa manera, el diálogo intergeneracional se torna en un espacio de convivencia; es decir, en un lugar de encuentro para familias, de juego para los niños y de formación dentro de la colectividad, donde los saberes de la danza se tornan en bienes

comunes. Estos espacios generan condiciones para un proceso efectivo de aprendizaje social, que se da a través de la participación, la confianza y el respeto; creándose así, un fondo común.

En un contexto crecientemente individualista, la danza es un aprendizaje de hacer algo en forma colectiva; es decir, está siendo una experiencia de aprendizaje social en la que todos participan, sin un liderazgo autoritario, y se da la creación de vínculos que recuperan lo que la modernidad ha provocado: los fraccionamientos que generan los partidos políticos o los apoyos gubernamentales y los conflictos internos de la comunidad.

De esta manera, se reafirma el potencial de estos procesos como actos de resistencia, en los que se genera un vínculo de la comunidad con su memoria biocultural.²⁶ Desde la praxis de la investigación participativa transdisciplinaria, se advierte cómo por medio de la corporalidad viva del acto de bailar se crea una sinergia comunitaria; es decir, un ritmo colectivo que retroalimenta, desde la acción-tradición, a la comunidad. Aquí se devela la dimensión espiritual como el lugar de anclaje hacia el proceso de apropiación de la memoria y de recreación del sentido de identidad. Así, la dimensión política, epistémica y espiritual de la tradición son tres ejes fundamentales que se entrelazan en los procesos actuales de resistencia cultural.

Referencias

- Arévalo Marcos, Javier (2004). "La tradición, el patrimonio y la identidad", *Revista de Estudios Exteño*, vol. 60 núm. 3, pp. 925-956. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1125260, fecha de consulta: 6 de julio de 2017.
- Balandier, Georges (1989). *El desorden, la teoría del caos y las ciencias sociales, elogio de la fecundidad del movimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Bautista S., Rafael (2014). *La descolonización de la política. Introducción a una política comunitaria*. Bolivia: AGRUCO / Plural Editores.

²⁶ Los saberes están basados en una relación directa, práctica y emotiva con la naturaleza, que se nutre de la experiencia en el tiempo, de saberes ancestrales que se configuran a través de la memoria biocultural; la cual está conformada por conocimientos territorializados que dependen de culturas profundamente arraigadas en los contextos simbólicos, cognitivos y naturales de su propio entorno. Es una suerte de memoria de especie, contenida en los saberes culturales relacionados con el entorno natural, donde las personas nacieron. La memoria de especie resulta del encuentro entre biología y cultura (Toledo y Barrera, 2008).

- Bonfil Batalla, Guillermo (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Grijalbo.
- Capmany, Aurelio (1942). “El baile y la danza”, en F. Carreras Candi (dir.), *Folklore y costumbres de España*. Barcelona: Casa Editorial Alberto Marín, tomo II, p. 384.
- Castillo Cervantes, Isabel y Cristina Núñez Madrazo (2012). *Conversaciones sobre nuestra historia. Los talleres de Chiltoyac*. Xalapa: Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes, Universidad Veracruzana.
- Echeverría, Bolívar (2011). *La modernidad de lo barroco*. México: Era.
- Espinoza, Hernández René (2008). *Representación gráfica de los personajes de la Danza de Moros y Cristianos de la región centro del estado de Veracruz*, México: Conaculta / IVEC.
- Fals Borda, Orlando (2009). “El problema de cómo investigar la realidad para transformarla”, en Varios Autores, *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Clacso.
- Foster, George M. (1962). *Cultura y conquista: la herencia española de América*, trad. de Carlo Antonio Castro. Xalapa: Universidad Veracruzana (Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, 14), pp. 381-382.
- Halbwachs, Maurice (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gómez Martínez, Arturo (coord.) (2006). *El arte popular mexicano, Memoria del Coloquio Nacional*. Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Jáuregui, Jesús y Carlo Bonfiglioli (coords.) (1996). *Las danzas de conquista I*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Fondo de Cultura Económica.
- Illich, Iván (2000). *Energía y equidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercon, Juliana, Gerardo Alatorre, Helio García-Campos y Cristina Núñez Madrazo (editores invitados) (2014). *Decisio. Saberes para la Acción en Educación para Adultos*, núm. 38. Pátzcuaro: CREFAL.
- Morin, Edgar, Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Motta (2002). *El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Salamanca: Unesco / Universidad de Valladolid-IIPC-USAL.
- Nicolescu, Basarab (2002). *Manifiesto of Transdisciplinarity*. Albany: State University of New York Press.
- (2008). “In Vitro and In Vivo Knowledge-Methodology of Transdisciplinarity”, en Basarab Nicolescu (ed.), *Transdisciplinarity Theory and Practice*. Hampton Press, Inc. USA.
- (2014). “From Modernity to Cosmodernity”. *Science, Culture and Spirituality*. Albany: State University of New York Press.
- Núñez Madrazo, María Cristina (2005). *Ejido, caña y café. Política y cultura campesina en el centro de Veracruz*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- (2016) “
- Núñez Madrazo, María Cristina y María Isabel Castillo Cervantes (2015). “Reinventando sentidos comunitarios: la experiencia del Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes en Chiltoyac, Xalapa-Veracruz”, conferencia dictada en el Primer Congreso Internacional de Comunalidad. Luchas y estrategias comunitarias: horizontes más allá del capital, Puebla, octubre, 2015.
- Pérez-Taylor, Rafael (2002). *Entre la tradición y la modernidad*. México: UNAM / Plaza y Valdés.
- Rangel, Nicolás (1924). *Historia del toreo en México, época colonial 1529-1821*. México: Imprenta de M. L. Sánchez.

- Rengifo, Grimaldo (1991), "Prueba y diálogo en la cultura andina", en *Cultura Andina Agrocéntrica*, Lima: PRATEC.
- Sitton, George L., Mehaffy y O.L. Davis Jr. (1989). *Historia oral. Una guía para profesores y (otras personas)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Toledo, Víctor y Narciso Barrera-Bassols (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria.
- Warman, Arturo (1972). *La danza de moros y cristianos*. México: SEP-Setentas.
- Zemelman, Hugo (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad I*. México: Universidad de las Naciones Unidas / El Colegio de México.
- Zemelman, Hugo (2000). *Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México.

El video comunitario participativo como proceso y producto coeducativo, ético-político y cultural

JULIANA MERÇON¹

En las últimas décadas el video comunitario participativo (VCP), también llamado video-activismo, video alternativo, popular o participativo, se ha vuelto una poderosa herramienta de resistencia contra la producción hegemónica de versiones acerca de la realidad. En este sentido, el VCP contribuye a la construcción colectiva de otras narrativas, versiones críticas y, desde abajo, es decir, subversiones. Para subvertir el orden de la industria cultural se generan procesos que buscan romper, en forma y contenido, con la cultura industrial de la producción de video. Eso implica la construcción de procesos sociales artesanales, basados en la participación directa de actores comunitarios que se dedican a producir sus propias imágenes, contenidos discursivos, reflexiones críticas y creativas acerca de su realidad.

Al considerar la potencia y complejidad de este tipo de experiencia, nos preguntamos: ¿qué dimensiones abriga un proceso de video comunitario participativo?, ¿cómo se articulan cuestiones técnicas, educativas, éticas, políticas y culturales?, ¿qué hemos aprendido del VCP como una experiencia

¹ Se agradece a los habitantes de Chiltoyac y estudiantes de la Universidad Veracruzana que participaron en el taller de video del cual derivan las reflexiones presentadas en este texto. También a Juan Pablo Romo, guía, durante el taller, por el mundo del lenguaje audiovisual, por su gran entusiasmo y compromiso. Las ideas aquí compartidas son de mi responsabilidad aunque no serían posibles sin el trabajo emprendido por todo el equipo.

colectiva que es a la vez un proceso y un producto coeducativo, ético-político y cultural?

Las reflexiones que componen este texto constituyen un esfuerzo para dilucidar, al menos parcialmente, éstas y otras cuestiones desde una experiencia concreta. El objetivo del texto no es, por lo tanto, analizar el contenido del video producido de manera participativa por miembros de una comunidad, tampoco se reflexiona detenidamente sobre aspectos prácticos del proceso en cuestión, aunque se presenta una breve descripción de las etapas de un taller de VCP. El propósito central de este trabajo es explorar algunos nexos entre la producción audiovisual participativa y el aprendizaje reflexivo, el poder comunitario y la cultura local. Así, subyace una apuesta por la visibilización de esta intrincada trama teórico-práctica como posible contribución a otros proyectos de video comunitario participativo, en su tarea de reconocer y fortalecer las dimensiones de su quehacer colectivo.

La experiencia de la que nace este ejercicio narrativo es un taller de video realizado en la comunidad de Chiltoyac, Veracruz, México. Se trata de un pueblo precolombino, de origen totonaco, con poco menos de tres mil habitantes. Se ubica al noreste de la ciudad de Xalapa, en las tierras altas de la región cafetalera y cañera del centro del estado de Veracruz. Actualmente, la población de esta localidad es mestiza y se autodefine como campesina, aunque cada vez menos personas se dedican a la producción agrícola (Núñez Madrazo, 2005). El Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes (CECOMU) de Chiltoyac, en colaboración con el Centro Ecodiálogo de la UV, convocó a jóvenes y adultos de Chiltoyac a un taller de video con una duración de ocho semanas. Este fue el inicio de la experiencia que sirve como base para las reflexiones aquí presentadas.²

Aclaraciones preliminares

Antes de hacer una breve descripción de las etapas implementadas en esta experiencia de VCP y un análisis de las dimensiones que confieren sentido

² Este escrito no está enfocado a un análisis del video producido a partir del proceso. Se invita al lector a conocer el video en vimeo.com/85970439.

educativo, ético-político y cultural a este tipo de proceso colectivo, es importante aclarar dos puntos referentes a la presente narrativa.

Locus de enunciación

Este texto se basa en una perspectiva personal como facilitadora de los procesos participativos orientados a la reflexión y creación colectivas que se realizaron durante un taller de video comunitario participativo. Con la experiencia e ideas aquí narradas se incursionó por primera vez en el mundo de la videografía comunitaria. Mi formación como filósofa y educadora, así como mi práctica en el campo de la investigación acción participativa en torno a proyectos socioambientales influyeron en la experiencia del taller y enmarcan el tipo de ideas que se desarrollan en estas páginas.

El presente texto corresponde, por lo tanto, a una mirada particular, distinta de la de otros actores involucrados. Se trata de un relato reflexivo limitado si consideramos la inmensa riqueza del proceso vivido. Se han priorizado algunas reflexiones que se consideran significativas y que quizá, pese a la particularidad de la experiencia y de la mirada personal puedan ser relevantes para otros procesos afines.

El concepto de video comunitario participativo

Otra aclaración se refiere al concepto de video comunitario participativo. La doble adjetivación tiene como finalidad recordar que no todo video comunitario es forzosamente participativo, así como que no todo video participativo es necesariamente comunitario. En este sentido, es posible imaginar, por ejemplo, la ejecución por miembros de una misma comunidad de un video cuyo guión ha sido completamente elaborado por personas externas al contexto, con contenidos que no reflejan las inquietudes y propuestas de los pobladores locales.

Se tendría así un video comunitario en el que la inclusión de miembros de la localidad no implica un proceso reflexivo y de toma de decisiones colectiva. Lo comunitario corresponde aquí a la conjunción de al menos tres factores: el contexto (geográfico y cultural local), la temática abordada (centrada en este contexto) y los actores involucrados (habitantes de este lugar).

Se incluye el adjetivo “participativo” para hacer énfasis en ciertos aspectos de la participación. Si se considera un amplio gradiente, se puede decir, desde un extremo, que toda producción audiovisual es necesariamente participativa porque siempre involucra algún nivel de interacción y co-construcción. Sin embargo, se nos alejamos de un uso vacío o banal del concepto, se incluye la noción de participación para denotar un tipo de involucramiento directo de los actores comunitarios que se caracteriza por la reflexividad crítica acerca de su realidad, la toma de decisiones en torno al guion y la apropiación técnica del proceso de producción audiovisual. En este sentido, el contexto comunitario y la participación activa se entrelazan en un mismo proceso de reflexión y acción con un gran potencial de transformación social.

Una experiencia comunitaria y participativa de producción de video

El CECOMU de Chiltoyac invitó a miembros de esa comunidad y a estudiantes universitarios a participar en un proceso de producción que tenía como objetivos centrales la capacitación técnica audiovisual y la co-construcción reflexiva de un video que abordara temas de relevancia comunitaria. El taller tuvo una duración de 12 semanas, con sesiones sabatinas de cuatro horas en la telesecundaria de la comunidad. Se contó con una asistencia inicial de 20 personas, incluyendo a 11 jóvenes (entre 14 y 21 años) y tres adultos de la comunidad de Chiltoyac, así como a cuatro estudiantes de la UV. Un facilitador videoasta se encargó de los aspectos técnicos de la producción y una facilitadora investigadora de la UV fue responsable de la metodología participativa. Con la salida de tres jóvenes y un adulto de Chiltoyac, el grupo estuvo conformado por 16 personas al final del proceso.

El taller se estructuró en varias fases. Como procesos transversales a esas fases se dio la capacitación técnica (instrucción en el salón y acompañamiento en campo) y la participación en los procesos reflexivos, la toma de decisiones y la acción colectiva.

Las principales fases que caracterizaron la experiencia de video comunitario y participativo en cuestión fueron:

Preproducción. Acercamiento al lenguaje audiovisual y reflexión colectiva. ¿Qué queremos?, ¿por qué y para qué?, ¿cómo lo haremos?

En esa etapa se construyó la base del trabajo colaborativo en su sentido técnico y social por medio de actividades que constituyeron los siguientes momentos:

Integración colectiva y familiarización con el lenguaje audiovisual alternativo

En las primeras sesiones se realizaron dinámicas orientadas a generar cohesión, confianza y espíritu colaborativo en el grupo. Se presentaron ejemplos de videos comunitarios con temáticas y estilos fotográficos variados para promover un acercamiento al medio audiovisual y a su diversidad de expresiones. Se generaron diálogos críticos sobre los materiales presentados, se abordó la forma técnica y el contenido social desde la perspectiva micro y macropolítica.

Aspectos técnicos de la producción de video

Se presentaron los tipos de video, los planos de encuadre y aspectos de la composición fotográfica, así como recomendaciones referentes al audio y a la utilización de las cámaras. Los participantes realizaron una serie de ejercicios prácticos que consistían en grabaciones en locaciones de la comunidad y entrevistas entre los miembros participantes del taller.

Reflexión colectiva para elección del tema y preparación del guion

Se generaron espacios de reflexión sobre temas de interés que se pudieran abordar en el video, se consideraron criterios básicos como la pertinencia y relevancia del tema para la comunidad así como su factibilidad. Las propuestas de los participantes de Chiltoyac confluyeron hacia dos temas principales: la tradición alfarera de la comunidad y el río que atraviesa la localidad.

El colectivo decidió al final abordar centralmente al río desde una perspectiva que permitiera vincular la historia comunitaria, las tradiciones locales y los problemas actuales de contaminación y erosión cultural. Los participantes elaboraron un guión general con base en sus elecciones del tema y subtemas del video.

Decisiones respecto a sitios para rodaje y actores para entrevistas

Los participantes seleccionaron en dónde realizar las tomas para el video y a qué actores locales entrevistar. Se conformaron equipos de trabajo y una agenda de actividades para realizar grabaciones durante la semana. Se generaron acuerdos respecto a una serie de cuidados éticos en torno al consentimiento libre e informado de actores comunitarios a incluirse en el video.

Producción: ¡miradas en acción!

Fue el momento de dar vida al guión poniendo en práctica lo aprendido.

Rodaje comunitario

Los participantes realizaron las grabaciones en diferentes sitios y con diversos actores comunitarios. Se tomó una parte de las sesiones para revisar los materiales, comentarlos y aprender colectivamente de lo que parecía satisfactorio o necesitaba mejorarse. La otra parte de las sesiones fue destinada a grabaciones más complejas que requerían del apoyo técnico directo del facilitador y demás miembros del equipo. Al final de esa etapa también se realizaron las grabaciones en audio superpuestas, voz en *off*, de diferentes participantes del taller para la narración que acompañaría el video.

Posproducción

En esta experiencia, la posproducción no contó con participación muy activa de los integrantes del taller. Se trató de un trabajo más especializado, cuyas numerosas horas de ejecución no estuvieron contempladas en el plan del taller como parte del trabajo colectivo.

Taller de edición

El facilitador técnico ofreció un taller para la edición de los materiales a los participantes interesados. Pocos miembros participaron en esta etapa del trabajo para aprender a utilizar los programas de edición.

Edición final

En condiciones ideales todos los miembros del equipo participarían en alguna medida del trabajo de edición; sin embargo, la necesidad de cumplir

plazos preestablecidos y el bajo interés de los participantes del taller respecto a esta actividad tuvieron como consecuencia la realización de la edición, de manera exclusiva, por el facilitador técnico.

Difusión: compartiendo el proceso y producto.

La última etapa de la experiencia colectiva como coproductores de un video comunitario y participativo consistió en compartir el fruto del trabajo y recibir retroalimentación de actores diversos, comunitarios y no comunitarios.

Presentación del video en Chiltoyac

El estreno del video ocurrió en el salón ejidal de Chiltoyac y contó con la asistencia de más de 100 miembros de la comunidad, entre ellos, las personas entrevistadas en el video. Se propició un diálogo al final de la presentación en el que se manifestaron diversas voces para agradecer el trabajo realizado y comentar críticamente el contenido abordado en el video. Las reacciones fueron positivas, emotivas y, por lo tanto, gratificantes para todo el equipo.

Participación en muestra de video comunitario

Se presentó el trabajo también en una muestra de video comunitario durante un evento internacional de investigación acción organizado por la UV. Los participantes del taller, ahora realizadores del video, entablaron diálogos con el público respecto al proceso de producción, su contenido crítico, vinculación con otras experiencias similares, etc. Las reacciones fueron prueba del interés suscitado entre académicos y otros actores presentes en un contexto distinto al comunitario. Esta experiencia generó, entre otros efectos, sentimientos de autovaloración y orgullo, así como apertura crítica a posibles vinculaciones futuras.

El video comunitario participativo como proceso y producto

A diferencia de otras experiencias comunitarias promotoras de reflexión crítica y acción colectiva local, el VCP constituye un proceso que se define por la realización de un producto específico. Efectivamente, el video como pro-

ducto no existe sin el proceso, así como el proceso no tiene sentido sin su producto final. Esta estrecha relación entre medio y fin corresponde a una de las principales virtudes de este tipo de trabajo, porque permite incluir a una diversidad de actores directos (productores) e indirectos (espectadores), que se exponen a una experiencia, simultánea y necesariamente, coeducativa, ético-política y cultural.

El video comunitario participativo como proceso y producto coeducativo

El VCP conforma un proceso de aprendizaje colectivo sobre, por y para la comunidad. La dimensión educativa del VCP es ampliamente reconocida y ha sido comentada por varios autores (Montenegro y Rodríguez-Vargas, 2013; Vivian-Chávez *et al.*, 2004; Mampaso, 2004; Arias-Restrepo *et al.*, 1996). Entre los efectos educativos del VCP suelen figurar la concienciación de problemas comunitarios (Espinosa, 2011; Quintas, 1997), la transformación personal y del otro (White, 2003) y el aprendizaje sobre diferentes tipos de derechos (Benest, 2010). En la mayoría de los casos de VCP, el enfoque adoptado es explícita o implícitamente basado en principios de la educación popular (Kaplún, 1989). Traduciendo la propuesta educativa de Paulo Freire (2005) a procesos de VCP se puede decir que este enfoque implica al menos tres características básicas:

- Coaprendizaje: si por un lado hay una aparente (y solo aparente) “transferencia bancaria” de las técnicas de producción, por otro lado predominan los procesos coeducativos o de coaprendizaje social por el acercamiento crítico a la realidad que es objeto del video y que es mejor conocida por los actores comunitarios. En ese sentido, todos los actores involucrados aprenden algo que antes no sabían, no solo en un sentido de transferencia (técnica por un lado o de contenidos sociales por otro) sino también de co-construcción que lleva a conocimientos novedosos. Así, el proceso de VCP corresponde a una fusión creativa entre saberes prácticos, políticos y culturales, tanto preexistentes como cogenerados.

- Lectura crítica de la realidad: a diferencia de otros enfoques de la producción audiovisual, el VCP incluye etapas de reflexión colectiva que permiten el tránsito de una narrativa meramente descriptiva a un discurso crítico de la realidad abordada. La construcción de la crítica por los participantes implica procesos de investigación y ampliación de conocimientos (locales, tradicionales, científicos, etc.), así como un posicionamiento político orientado a la justicia social y ambiental. En ese sentido, esos procesos coeducativos constituyen la elección reflexiva de las temáticas y de las formas de abordarlas, la construcción del hilo argumentativo y de los actores y contextos involucrados, las discusiones metarreflexivas sobre los criterios para la toma de decisiones y los significados de justicia y cambio social en cada contexto.
- Cambio social: por su carácter crítico y co-constructivo, el VCP, en tanto proceso y producto, busca contribuir a la transformación de situaciones de marginación social y deterioro ambiental. Se presenta como instrumento de aprendizaje situado e implicado para fortalecer las capacidades críticas y de acción colectiva. Más allá de la intencionalidad vertida en el proceso, los cambios suelen abarcar las escalas personal, grupal y comunitaria, con potencialidad para trascender a contextos más amplios (regional, nacional e internacional).

En suma, el VCP toma de la educación popular la construcción de procesos que aspiran a una mayor horizontalidad entre participantes, los cuales se vuelven coaprendices reflexivos, críticos y constructores de cambios significativos. Los espectadores, cercanos o lejanos a la experiencia, también aprenden con el video como producto que transmite aprendizajes críticos, sentires y el poder de acción de los involucrados.

El video comunitario participativo como proceso y producto ético-político

Mientras los medios masivos de comunicación sirven en gran parte al poder de los gobiernos y las corporaciones, el VCP contribuye, efectiva y modestamente, a contrarrestar los efectos de enajenación e impotencia generados

por los medios hegemónicos (Couldry, 2010). En ese sentido, es reconocida la importancia del video comunitario como una forma de ejercer el derecho a la comunicación (Gumucio-Dagron, 2014b; Benest, 2010), como proceso de comunicación popular y democratización de la información (Quintar *et al.*, 2014; Del Castro y González, 2014; Robertson y Shaw 1997). Como proceso y producto ético-político, el VCP posee potencial para incidir sobre el empoderamiento de comunidades marginadas (Askanius, 2015; Román, 2010; Witness, 2005; Kaplún, 2006; Johansson, 1999).

Desde nuestra experiencia, se identificaron tres niveles ético-políticos principales de incidencia del video comunitario participativo. En primer lugar, destacan los lazos construidos al interior del grupo productor del VCP. Con una perspectiva micropolítica se puede afirmar que el poder, en cuanto acto que estructura el campo de pensamiento y acción de los demás (Foucault, 2001), circuló entre los participantes por medio de sus opiniones, visiones críticas, propuestas, acuerdos y múltiples acciones. Pese a la ausencia de una total (y quizás inalcanzable) horizontalidad, las desigualdades de poder con las que se llegó al grupo (en ese caso marcadas por la edad, género, ocupación, clase, tipo de relación con la comunidad) se movieron parcialmente por medio de la participación directa, la escucha atenta y la inclusión de las voces en el proceso.

En un segundo nivel, el VCP ha contribuido a fortalecer vínculos comunitarios, a denunciar y comprender de forma crítica problemáticas comunes, además de potenciar rumbos de acción colectiva. A escala comunitaria los efectos del VCP han sido evidentes tanto en el sentido de la interacción ética, responsable y respetuosa, como en el del aumento de poder colectivo para entender críticamente el contexto y los procesos comunitarios y para incidir en su transformación.

El último nivel corresponde a los efectos del VCP sobre otros actores y contextos extracomunitarios. Es difícil dimensionar el grado y tipo de incidencia a esta escala, sin embargo, lo que se vivenció en la Muestra de Video Participativo realizada en la universidad, da pistas de una fuerte inspiración compartida y posibles cambios en personas implicadas en procesos comunitarios en otras regiones. La ausencia de un seguimiento atento de posibles articulaciones entre los participantes con otras iniciativas afines impide describir cambios o efectos más amplios del VCP como proceso y producto ético-político en esta experiencia particular.

El video comunitario participativo como proceso y producto cultural

A diferencia de los efectos homogeneizadores muchas veces generados por la industria cultural hegemónica, los resultados de procesos de VCP suelen dar visibilidad a diferentes culturas, sus tradiciones y luchas (Mora, 2015), esto contribuye al fomento de la diversidad por medio de la conservación de la memoria colectiva (Espinosa, 2011) y del fortalecimiento de estrategias de resistencia ante procesos de erosión cultural (Arenales, 2013; Rincón, 2010; Barbash y Taylor, 1997).

Además de documentar críticamente los problemas de comunidades provenientes de culturas populares urbanas y campesinas mestizas, el VCP ha cobrado gran importancia en contextos indígenas, como lo muestran las experiencias de organizaciones como Ojo de Agua Comunicación en Oaxaca, Promedios en Chiapas y el Colectivo Turix en Yucatán (Ávila, 2014), el Sistema Plurinacional de Comunicación de Pueblos Indígenas Originarios Campesinos e Interculturales de Bolivia (Quiroga, 2014) y el proyecto Vídeo nas Aldeias de Brasil (Carelli y Rocha, 2014).

Si las identidades culturales se construyen continuamente por medio de prácticas y significados en constante formación (Giddens, 1995), el VCP se ofrece como proceso y producto que contribuye a esa construcción individual y colectiva.

En esta experiencia particular, la participación de miembros comunitarios de diferentes edades en la producción del video y en las entrevistas permitió un provechoso intercambio en torno a las tradiciones y oficios que conforman la identidad cultural de Chiltoyac.

Además del aspecto intergeneracional, la recuperación de documentos y relatos asociados a la problemática abordada contribuyó a una mayor apropiación de la historia local y a una comprensión más efectiva de las relaciones entre la cultura comunitaria, la política institucional y los procesos socioambientales locales.

En este sentido, se puede afirmar que el VCP es resultado integrador de una serie compleja de determinantes culturales, al mismo tiempo que integra el proceso continuo de construcción de la identidad colectiva local.

Desafíos del video comunitario participativo: a modo de (in)conclusión

Las dimensiones antes abordadas están atravesadas por dificultades y retos cruciales, esos desafíos son parte de los procesos grupales que, como sistemas vivos, siempre están sujetos a cambios inesperados y, por tanto, a la incertidumbre. No nos detendremos en un análisis de estos retos pero es pertinente mencionarlos para recordarnos que el VCP corresponde a un proceso cuya complejidad es acompañada por un esfuerzo constante de identificación de las dificultades que se van presentando y de construcción de estrategias para superarlas. Los retos en este tipo de proceso colectivo abundan y son tan diversos como las experiencias que encarnan el VCP. A continuación se mencionan sucintamente algunos desafíos generados a partir de esta práctica.

Entre los principales retos coeducativos que se identificaron en esta experiencia están, por ejemplo, la asistencia intermitente de integrantes del equipo y la conformación de una cultura crítica y creativa ante jerarquías instituidas que distribuyen una cierta autoestima epistémica, estableciendo divisiones imaginarias entre sujetos que saben y sujetos que no saben. La riqueza de aprendizajes que deriva de una participación plural es limitada si no se desconstruyen, al menos parcialmente, varias inercias provenientes de las estructuras de poder establecidas. La consolidación de un espacio de solidaridad y confianza mutua es condición para la autoconfianza y un sentimiento de valor epistémico que permita a los participantes compartir su palabra y aportar al proceso de coaprendizaje.

Muchas veces las divisiones al interior de las comunidades rurales también representan un desafío significativo para la implementación de procesos de las divisiones VCP. Más allá del mito de la comunidad como entidad homogénea, monolítica o completamente unida, lo que muchos grupos experimentan son, a su vez, divisiones basadas en diferencias que también son fuente de antagonismos. Los partidos políticos, las religiones y los conflictos interfamiliares suelen contribuir a dinámicas de segregación social que impiden o dificultan la participación de individuos y grupos.

Cuando el tejido social está lastimado y la desconfianza es vigente puede ser difícil llevar a cabo un proceso de VCP sin generar incomodidades

o disputas simbólicas relacionadas con envidias y desigualdades que, pese a posibles cuidados, pueden acentuar las divisiones internas.

Además de cuestiones ético-políticas intracomunitarias, los procesos del VCP se encuentran con el desafío de aportar a cambios concretos asociados a su perspectiva crítica. Eso puede implicar la construcción de estrategias que vinculen el video, como proceso y producto, a las dinámicas organizativas de la comunidad en torno a los temas presentados. En ese sentido, se afirma la importancia y el reto de hacer un uso estratégico del video como catalizador de procesos organizativos (de denuncia crítica y construcción de propuestas), comunicativos (multiactorales y multisectoriales) y potenciador de soluciones (al menos temporales). Si el video no aporta, en alguna medida, a luchas de resistencia colectiva y a la construcción de la justicia social pierde su razón de ser.

Entre los principales desafíos interculturales de la producción audiovisual comunitaria y participativa está la inclusión de diferentes miradas y temporalidades, de distintas lenguas y también lenguajes o cosmovisiones. El encuentro con estas diferencias muestra que el video no es un medio tan neutral o desprovisto de normas culturales como se podría imaginar. Los objetos que elegimos, cómo los componemos con otros objetos y cómo enfocamos la mirada, la estructura del discurso, sobre qué y cómo se narra, constituyen aspectos no percibidos de la práctica de quienes pertenecemos a una cultura urbana globalizada, altamente influenciada por la industria audiovisual hegemónica. Abrirse al ejercicio de experimentar otras lógicas visuales y narrativas representa un reto comunicativo relacionado con la potencial visibilización de otras formas de percibir, sentir y pensar el mundo.

Otro desafío intercultural de gran importancia implica esfuerzos conscientes para no mistificar, congelar o folclorizar las culturas. En contraste con las formas caricaturizadas que promueve la industria cultural dominante, el VCP tiene el potencial de mostrar complejidades y tensiones de modos de vida que resisten a la uniformización. Mostrar la fuerza cambiante de las culturas y lo que las constituyen en sus diferencias, muchas veces radicales, ante los modelos de organización social centrados en una economía globalizada, es un desafío altamente significativo en tiempos de etnocidio y lucha autonómica de numerosas comunidades tradicionales.

Todos estos retos, sumados a aquellos que el lector puede imaginar o identificar en su propia experiencia, dan pruebas de que hay mucho por

aprender, experimentar, evaluar y transformar en los procesos de video comunitario participativo. Ojalá esta disposición crítica y autocrítica se pueda ejercer desde lazos de confianza tejidos en una construcción colectiva que convierta a los grupos de video comunitario en una verdadera comunidad de aprendizaje y de práctica, además de un actor político estratégico y efectivo.

Referencias

- Arenales C., Y. F. (2013). "Derecho maya y video comunitario: experiencias de antropología colaborativa". *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, vol. 42, pp. 71-88.
- Arias-Restrepo, A., R. Morales y S. J. Ruiz (1996). "El video comunitario. ¿Una alternativa válida de comunicación-educación en los barrios populares?", *Miradas*, vol. 1, núm. 3, pp. 71-84.
- Askanius, T. (2015). "Genealogía del video para el cambio. Videoactivismo y video radical online", en Francisco Sierra y David Montero (eds.), *Videoactivismo y movimientos sociales. Teoría y praxis de las multitudes conectadas*. Barcelona: Gedisa, pp. 53-77.
- Ávila, I. (2014). "México", en A. Gumucio Dagron (ed.), *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, pp. 371-427.
- Barbash, I. y L. Taylor (1997). *Cross-cultural film making*. Berkeley: University of California Press.
- Benest, G. (2010). *A Rights-based Approach to Participatory Video: Toolkit*. Oxford: Insightshare / Nick Lunch.
- Carelli, V. y J. Rocha (2014). "Brasil", en A. Gumucio Dagron, A. (ed.), *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, pp. 140-202.
- Couldry, N. (2010). *Why Voice Matters: Culture and Politics after Neoliberalism*. Londres: Sage.
- Del Castro J., I. F. y D. A. González (2014). "De los caminos del cine: la 'democratización de la producción' como devaluación artística y difusión desregulada o la gran paradoja de la era digital", *Revista Ábaco*, vol. 1, núm. 79, pp. 89-98.
- Espinosa, J. A. (2011). "El video participativo: herramienta para la transformación social en procesos pedagógicos, sociales y políticos. Diseño de propuestas para dos casos en la Península Ibérica", *Nexus Comunicación*, vol. 12, pp. 64-75.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gumucio Dagron, A. (2014a). *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano.
- (2014b). "Procesos colectivos de organización y producción en el cine comunitario latinoamericano". *Mediaciones*, vol. 12, pp. 8-19.
- Johansson, L. (1999). "Participatory video and PRA: Acknowledging the politics of empowerment". *Forest, trees and people, Newsletter*, vols. 40-41, pp. 21-23.

- Kaplún, G. (1989). "Video, comunicación y educación popular: derroteros para una búsqueda", en P. Valdeavellano (ed.), *El video en la educación popular*. Lima: IPAL.
- (2006). *Políticas de comunicación: cambios y resistencias*. Bogotá: FELAFACS.
- Mampaso, A. M. (2004). *La video-animación: aplicaciones en los campos de desarrollo social y comunitario, la educación artística y el arte terapia*. Madrid: Universidad Complutense.
- Montenegro, C. y M. Rodríguez-Vargas (2013). "Proyecto Red de Estudiantes Comunicadores (REC): estrategias de alfabetización audiovisual crítica en un sistema de educación superior a distancia". Costa Rica: Educec. Disponible en: www.uned.ac.cr/academica/edutech/memoria/ponencias/montenegro_rodriguez_63.pdf, fecha de consulta: marzo de 2017.
- Mora, P. (ed.) (2015). *Poéticas de la resistencia. El video indígena en Colombia*. Bogotá: Cinemateca Distrital.
- Núñez Madrazo, M. C. (2005). *Ejido, caña y café. Política y cultura campesina en el centro de Veracruz*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Quintar, A., L. González y C. Barnes (2014). "Cine y video comunitario: un aporte hacia una mayor democratización de la participación social", en *Memorias del IV Congreso de ASAECA*, Rosario, pp. 997-1013.
- Quintas, S. F. (1997). "El uso pedagógico del video interactivo en la animación comunitaria", *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, vol. 9, pp. 178-182.
- Quiroga, C. (2014). "Bolivia", en A. Gumucio Dagron (ed.), *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, pp. 107-140.
- Rincón, O. (2010). "Estos/medios/apropiados: cuentos indígenas de la paciencia, la identidad y la política". *Folios, revista de la Facultad de Comunicaciones*, vol. 21, pp. 181-196.
- Robertson, C y J. Shaw (1997). *Participatory Video. A Practical Approach to Using Video Creatively in Group Development Work*. Londres: Routledge.
- Román, M. J. (2010). "Mirar la mirada: para disfrutar el audiovisual alternativo y comunitario". *Folios, revista de la Facultad de Comunicaciones*, vol. 21, pp. 141-164.
- Vivian-Chávez, B. et al. (2004). "A Bridge Between Communities: Video-making Using Principles of Community-based Participatory Research". *Health Promotion Practice*, vol. 5, núm. 4, pp. 395-403.
- White, S. (ed.) (2003). *Participatory Video: Images that Transform and Empower*. Londres: Sage Publications.
- WITNESS (2005). *Video for Change: A guide for Advocacy and Activism*. Nueva York: Pluto Press.

Milpa, teatro y común-unidad: investigación participativa transdisciplinaria

NATALIA CAREAGA ZÁRATE

[...] —¿la vida, cuándo fue de veras nuestra?,
¿cuándo somos de veras lo que somos?,
bien mirado no somos, nunca somos
a solas sino vértigo y vacío,
muecas en el espejo, horror y vómito,
nunca la vida es nuestra, es de los otros,
la vida no es de nadie, todos somos
la vida —pan de sol para los otros,
los otros todos que nosotros somos—,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que se pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,
la vida es otra, siempre allá, más lejos,
fuera de ti, de mí, siempre horizonte,
vida que nos desvive y enajena,
que nos inventa un rostro y lo desgasta,
hambre de ser, oh muerte, pan de todos [...]

Fragmento de *Piedra de Sol*, OCTAVIO PAZ.

“Todos somos milpa” es una iniciativa de investigación participativa transdisciplinaria (IPT) (Careaga, 2016) que nace y se enraiza en la localidad de Chiltoyac,¹ Veracruz, en el Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes (CECOMU).² Durante el periodo de trabajo que va de 2015 a 2016, un camino se dibujó y engranó de manera muy orgánica por medio de un proceso vivo, abierto y creativo de interacción e intercambio con la gente. La acción motora de la presente indagación giró en torno a la re-creación de identidad individual y colectiva, apoyada en distintas herramientas metodológicas como la investigación acción participativa (IAP) y la transdisciplinaria. De la misma manera, participaron disciplinas y campos epistemológicos como el teatro y la agricultura, que dialogaron con el conocimiento tradicional y ancestral; por su parte, los saberes locales se relacionaron principalmente con el símbolo biocultural del maíz³, el barro y el territorio.

¹“Al interior de la cuenca cafetalera Xalapa-Coatepec, a ocho kilómetros al noreste de la capital del estado, se ubica el poblado de Chiltoyac, situado dentro de los límites del municipio de Xalapa, a una altura aproximada de 700 a 800 metros sobre el nivel del mar. Actualmente cuenta con una población aproximada de 2 292 habitantes. [...] El poblado está dividido en cinco barrios que definen también la diferenciación socioeconómica entre los habitantes. En el barrio de El Centro viven las familias con mayores recursos, ahí se encuentra la iglesia, un pequeño parque con kiosco, el edificio de la agencia municipal, una biblioteca, la escuela primaria y la Casa del Campesino; en este barrio se encuentran las únicas cinco calles recientemente pavimentadas del pueblo. Los cuatro barrios restantes se extienden sobre un espacio muy amplio también ocupado por numerosas fincas de café” (Núñez Madrazo, 2005: 20).

²El CECOMU nace en 2012. Es una iniciativa de vinculación entre la Universidad Veracruzana y la localidad de Chiltoyac que se lleva a cabo por medio del proyecto de investigación Recreación de saberes y comunidades sustentables del Centro de Eco-Alfabetización y Diálogo de Saberes, en donde se llevan a cabo experiencias de creatividad social alternativa y re-aprendizaje social. En ese espacio se aporta a la re-creación y revitalización de saberes ancestrales a partir de diversas actividades en las que participan estudiantes y profesores de la Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad UV, colaboradores de otras instancias académicas, de organizaciones civiles-comunitarias y gente de la localidad principalmente (Amador, Núñez y Castillo, 2014).

³El maíz es la especie gramínea más importante de México, su domesticación la convirtió en una planta apta para la alimentación, en la época prehispánica fue tal su importancia que propició el tránsito de sociedades nómadas de cazadores-recolectores a otras de agricultores sedentarios. Del maíz derivó gran parte de las características económicas, sociales y religiosas de los pueblos mesoamericanos. En la actualidad es el principal alimento de los mexicanos. “Maíz” es una palabra de origen caribeño traída por los españoles, en náhuatl se le conocía como *tlaolli*, cuando la mazorca se encontraba muy tierna se le decía *xilotl*, cuando

El territorio es un espacio que arraiga, contextualiza y provee de sentido al tejido de las experiencias comunitarias que se vivieron durante el proceso de la IPT. De éste se destacan los siguientes escenarios participativos:

- La parcela del Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes, ubicada en el barrial.⁴ Para retomar el uso, cuidado y aprovechamiento de esta fracción del territorio ejidal se sembró maíz, frijol y calabaza en un ciclo de temporal. De la misma manera, se llevaron a cabo talleres participativos relacionados con el manejo del barro para la construcción de una maqueta de la parcela CECOMU y la bioconstrucción de un baño seco.
- La telesecundaria Niños Héroes. En el marco del taller de teatro que complementó la educación artística a los alumnos de primero, segundo y tercer grado de dicha institución, se exploró la dimensión poética simbólica del maíz, el barro y el territorio, a partir de trabajar con mitos, leyendas e historias locales que se plasmaron y representaron a través de dos dramaturgias colectivas: “Las tierras siempre nuestras” y “El Cacalotepec...”.

Tanto el barrial como el cerro de Cacalotepetl, donde antes se encontraba el poblado de Chiltoyac, son lugares en que se sembraba y aún se siembra maíz en diferentes temporadas. En el barrial se siembra de temporal, después de la fiesta de San Isidro Labrador, el 15 de mayo, se comienza a preparar la tierra para la siembra que también inicia en el cerro de Cacalotepetl, donde hace 10 años se hacía la llamada siembra de Tonalmitl o de humedad. Ambos espacios forman parte del patrimonio biocultural de la localidad,

los granos ya se habían formado se le conocía como *elotl* y cuando ya estaba seca se le decía *centli* (*Arqueología Mexicana*, 2011:52).

⁴“Antes de la formación del ejido, había un lugar dentro del fundo legal donde las familias extraían el barro para la elaboración de comales, ollas y tinajas (este lugar fue conocido como “barrera pública”. Durante los últimos 50 años se ha ido poblando hasta formar uno de los cinco barrios del poblado, “La barrera”, o “el barrio de los indígenas”, como recientemente lo ha llamado una de las candidatas a la agencia municipal). Posteriormente, durante los trabajos técnicos, administrativos y gubernamentales de distribución de territorio ejidal a la comunidad, el ingeniero marcó un área de terreno para sacar barro para todos los del pueblo. Ahí está el barrial” (Núñez Madrazo, 2005: 198).

los cuales simbolizan y han simbolizado durante años una fuente de trabajo y sustento, tanto alimentario como económico, mediante la siembra de la milpa y la extracción de barro para la alfarería.

A continuación se muestra una constelación disciplinar, epistemológica, ontológica y práctica de la IPT. En ella se agregan y articulan de forma gráfica los actores sociales, escenarios y etapas temporales de la indagación en campo, proponiendo y develando un camino hacia la identidad y la territorialidad. Dentro del gráfico se encuentra el esquema semilla, en éste se deja ver, de manera gráfica y breve, el movimiento y la complejidad de la indagación. La semilla es el elemento que contiene potencialmente un universo vivo, que basta germinar y cuidar para que produzca fruto. En él se plasma la visión ontológica que articula las disciplinas involucradas en la indagación y la relación entre las formas de generar conocimiento.

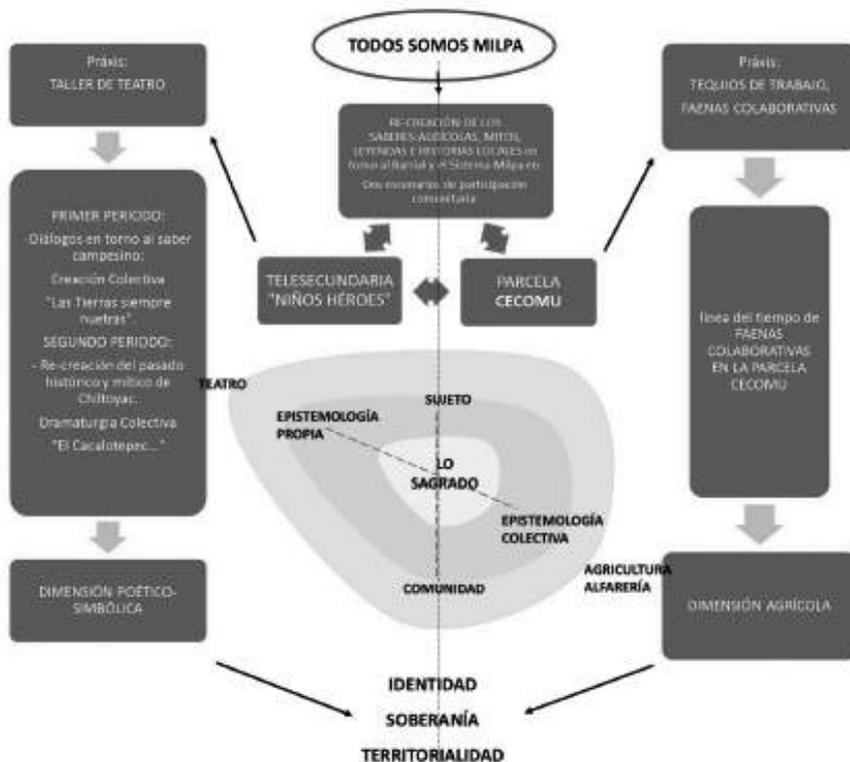


FIGURA 1. Esquema articulador del trabajo de IPT. Fuente: elaboración propia.

Tierra y voluntad: faenas comunitarias en el barrial de Chiltoyac

En el año 2012 fue concesionada una hectárea de la parcela escolar del ejido de Chiltoyac para co-generar y llevar a cabo iniciativas participativas promovidas por el CECOMU. Es así como, a partir de una iniciativa de algunas mujeres y hombres del círculo de la Danza del Caballito de Santiago, se comienzan a organizar faenas en la parcela CECOMU.

Las faenas son una forma de organización social para el trabajo colectivo en las que la gente se reúne para realizar una labor específica para un beneficio compartido. Llamada también “mano vuelta”, la faena es una forma ancestral de organización del trabajo que ha existido a lo largo de la historia en Chiltoyac:

La organización del trabajo a través del sistema mano vuelta, localmente llamado vuelta'e mano, incluía a parientes, amigos y compadres, quienes se ayudan entre sí en las tareas intensivas del cultivo y sobre todo en la cosecha. Estas relaciones de trabajo incluían tanto el pago de jornales como la ayuda mutua, dependiendo la condición económica del ejidatario (Núñez Madrazo, 2005: 209-210).

En la parcela CECOMU las faenas son el contexto en el que se realizó el diálogo de saberes: “La relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino compartido” (Ishizawa, 2012: 5). La participación de niños, jóvenes, hombres, mujeres y adultos mayores genera una convivencia intergeneracional significativa. El intercambio que se realizó al bajar a la parcela, hablar de historias e intercambiar saberes aporta a la gestión de la memoria viva de la gente al igual que apropiarse del territorio local desde un nivel emotivo. Por otra parte, dialogar sobre la pérdida de soberanía en Chiltoyac, en las últimas décadas, la construcción del libramiento Xalapa-Perote, la contaminación, la venta de partes del ejido y el olvido de su historia y cultura abonó a ampliar la reflexión-acción con respecto al barrial y el ejido.

... ¿Cómo imaginar un futuro viable para el ejido? Esa fue la pregunta que nos permitió generar la participación de algunos ejidatarios quienes abordaron con mucha claridad la problemática que hoy enfrentan los campesinos: el impacto de

las políticas neoliberales y la globalización en el campo, la necesidad de propiciar la producción agrícola a pesar de las dificultades, el riesgo inminente de la pérdida de la soberanía alimentaria y la posibilidad de enfrentarla justamente con el trabajo con la tierra. La participación de los ejidatarios enfatizó en la necesidad de generar estrategias para sostener el ejido y la producción agrícola como una forma de enfrentar la crisis de empleo y la pérdida de la calidad de vida (Castillo y Núñez Madrazo, 2012: 22).

La expansión del capitalismo agrario y de la agroindustria ha empobrecido al campo de diferentes maneras: contaminando los sustratos, privatizando los ejidos, reemplazando las semillas ancestrales por semillas estériles y carentes de memoria. Los saberes locales en torno al campo están siendo sustituidos por métodos industriales de producción y, sobre todo, se ha perdido la relación con el sentido sacro que implica trabajar con la tierra dentro de un sistema humano sustentable.

Algunas de las principales reflexiones-acciones que emergieron durante el trabajo en la parcela fueron, promover la agricultura local sin buscar un beneficio económico, como en la producción agrícola industrial, al mismo tiempo que fomentar el trabajo organizado en colectividad que permita construir una realidad en común.

En la siguiente página se representan, en una línea del tiempo, las fechas de las actividades más relevantes en ese tránsito. En la imagen se muestra el territorio de la parcela CECOMU desde la primera visita hasta el taller de construcción del baño seco. Los recuadros muestran la fracción de territorio en donde se trabajó a lo largo de las faenas.

Como ejemplo de las actividades presentes en la línea del tiempo que se realizaron en la parcela se tiene el taller de la maqueta; dicho taller fue pertinente y relevante. Dar cuerpo y forma a las ideas por medio de modelar y manipular el barro involucra un ejercicio creativo que lleva, en primera instancia, a ver y materializar la iniciativa de trabajar en la parcela. El barrial sostiene y permite la vida natural de la parcela, el barro abre la puerta a construir con nuestras manos la parcela y construir con nuestras manos *en la parcela*. En ese sentido literal y metafórico se trae un mundo a la mano (Maturana y Varela, 2004). El contenido simbólico, poético y político de esta afirmación es totalmente significativo en la construcción de un imaginario colectivo, se comparte desde las visiones individuales para construir

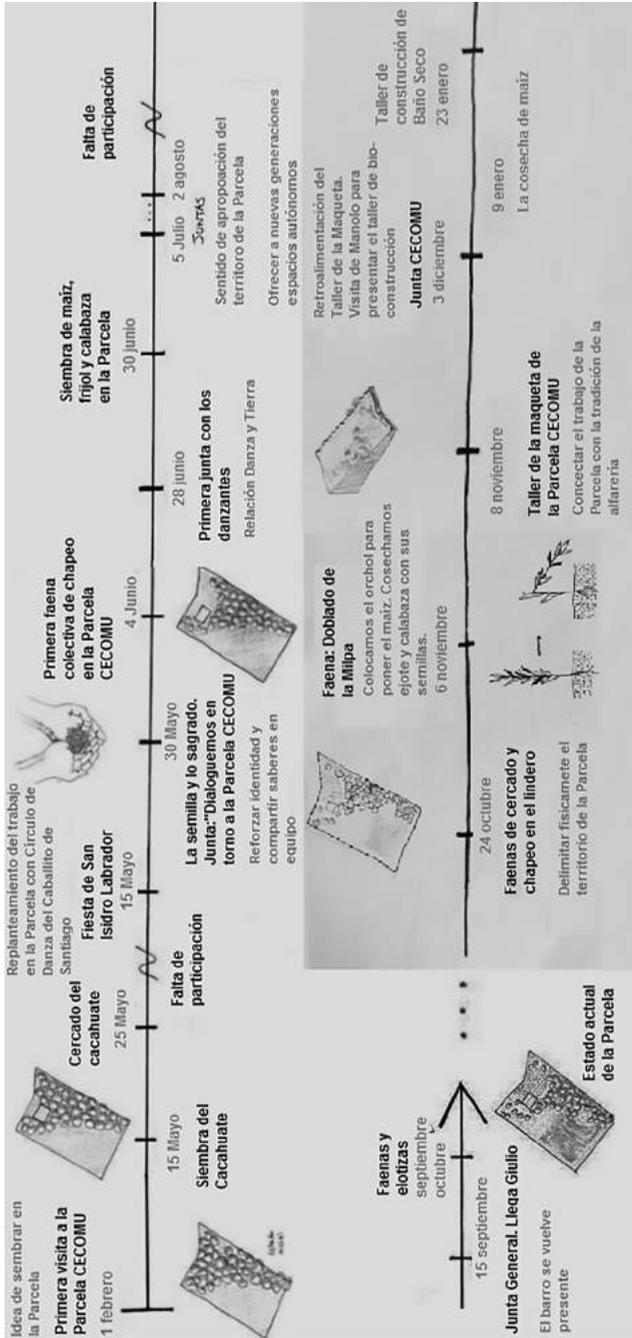


FIGURA 2. Línea del tiempo de las acciones en la parcela CECOMU.
Fuente: elaborada por Giulio Montrasi, Ecole d'Architecture de la Ville et des Territoires à Marne-la-Vallée.

un sentido colectivo que involucre a todos e invite a reflexionar ante la pregunta: ¿cómo generar sentido(s) comunitarios?

De la misma manera, el taller tuvo un papel crucial en reanimar la relación de la comunidad CECOMU con el barro. Ese material está en la memoria ancestral que tienen los pobladores de la localidad. “Cuántas familias no se crecieron gracias al barro y a la milpa”, afirmó doña Gloria Sosa, reconocida alfarera chiltoyense, en una de las visitas realizadas a su casa por Giulio Montrasi y quien esto escribe.

Según Arturo Escobar (2015), parafraseando a un indígena nasa colombiano: “No sólo sacan a la gente del territorio, sino también sacan al territorio de la gente”, esto devela el impacto que ha generado la colonización y la llegada de la modernidad a las tierras y territorios corporales, mentales y espirituales. El despojo se manifiesta de forma cultural y material. La pertinencia de este trabajo resalta la dimensión cultural y espiritual del barrial en donde se ubica la parcela.

El espacio del CECOMU se terminó de acondicionar como un lugar disponible para la enseñanza y promoción de la alfarería de quien esté interesado en aprender o hacer sus propios comales, ollas y demás. Clarisa Ortiz, mujer chiltoyense, se encuentra en el CECOMU algunos días de la semana promoviendo el uso y cuidado del centro comunitario.

Aportaciones y aprendizajes

Durante los periodos de faenas en la parcela, la participación comunitaria varió de forma considerable, al igual que el sentido y las motivaciones que impulsaron al trabajo. Durante meses participaron más de 70 personas en las actividades, entre niños, mujeres, jóvenes, adultos y adultos mayores.

Las rutas para la construcción del conocimiento vivo se descubren en el transitar de la experiencia. Es difícil que la experiencia vivida durante el proceso de generación de conocimiento corresponda a una expectativa. La expectativa proyecta una ilusión, una imagen hacia el futuro del que no existe certeza. En muchas ocasiones, durante el trabajo en la parcela CECOMU, se cayó en expectativas con respecto al trabajo en las faenas, las cuales no se alcanzaron, eso produjo apatía social, uno de los grandes obstáculos que se manifestaron durante la IPT.

Mantener una iniciativa participativa no es un trabajo fácil y tampoco rápido, sin embargo, tampoco es imposible. La constancia y la voluntad en los procesos generan la verdadera permanencia, resistencia y transformación social. Actualizar de forma constante el sentido comunitario que sostiene la indagación, no perderse en la ilusión o expectativa y tener objetivos y beneficios claros ayuda a la construcción de una Realidad⁵ social compartida.

La semilla sembrada en la semilla: co-re-creando la memoria local con la juventud chiltoyense

Como ya se mencionó, la telesecundaria Niños Héroes fue uno de los escenarios participativos en donde se llevó a cabo la presente IPT. Ahí se realizó un taller de teatro durante marzo de 2015 y marzo de 2016. La primera etapa del taller fue libre y abierta a la participación de los alumnos de primero, segundo y tercer grado; después de la primera representación teatral ante un público local, con la creación colectiva “Las tierras siempre nuestras”, el taller pasó a formar parte de la materia de educación artística, como un acuerdo formal con la directora del plantel, Benigna Rivera. A partir de ese acuerdo surge la segunda etapa del taller, en la que se gestó una segunda creación colectiva titulada “El Cacalotepec...”.

La experiencia que se vive en un taller es única, así como el proceso creativo que genera el resultado. Al trabajar dinámicas teatrales, lúdicas, somáticas y tocar temas en relación con el campesinado local, la alfarería, la medicina tradicional del pueblo y el territorio, durante las sesiones del taller se coloca, tanto a alumnos como al tallerista, en un proceso de re-creación de saberes a partir del taller de teatro. La re-creación de los saberes locales, por medio del arte de la representación, es un proceso vivo que invita a la revitalización de la memoria local, a convertir la historia en memoria viva. Actualizar y resignificar la visión del presente y del pasado permite colocarse en un punto reflexivo efectivo con respecto a la identidad y la construcción de un futuro sostenible.

⁵ De acuerdo con Basarab Nicolescu, la Realidad es “... lo que resiste a nuestras experiencias, representaciones, descripciones, imágenes o formulaciones matemáticas” (2009: 17).

El teatro es una herramienta que permite decolonizar el imaginario a partir del acto creativo, enseña a imaginar y materializar realidad. La colonización se refiere a un acto en que se implantan al sujeto o al cuerpo social formas o estructuras de pensamiento diferentes ante las formas auténticas individuales y ancestrales colectivas en un contexto sociocultural. En el caso del ejercicio del actor, se promueve el autoconocimiento y la pregunta constante, ¿quién estoy siendo en este momento? Aporta a generar una mirada más honesta y menos automática ante las formas en las que generamos conocimiento de nosotros mismos y nuestro entorno, es decir, nuestro holograma de realidad.

El proceso de creación de una dramaturgia colectiva actualiza y desarrolla la identidad individual y el imaginario colectivo a través de la autoorganización, el trabajo en equipo, la gestión de realidades compartidas y el intercambio de sentires, pensares y palabras que hacen que se llegue a una resignificación de la vida.

Después del cúmulo de experiencias vivenciadas durante el transitar del taller, se decantan las siguientes reflexiones y aprendizajes sociales-teórico-metodológicos:

- a) Un evento creativo es un fenómeno vivo, único y poético, difícil de encasillar en una línea unívoca de investigación acción desde una mirada purista escénica-metodológica. Sería como querer encajar un pentágono en un heptágono o viceversa. Encuadrar la experiencia para que corresponda completamente a la teoría es innecesario y absurdo; sin embargo, es importante mencionar los puntos de partida que inspiraron y dieron norte a co-generar esta iniciativa y que, inevitablemente, está tejida con algunas hebras fundamentales que sostienen la poética del teatro participativo⁶ o antropocósmico, llamado también trans-teatro por Nicolás Núñez.

⁶“Shakespeare, Artaud y Grotowski, en el campo teatral, junto con las deslumbrantes disertaciones de Ilya Prigogine (1917-2003) y Fritjof Capra (1939-), quienes al difundir los intrínquilos de la cuántica en términos accesibles al vulgo de tal modo que los simples mortales pudiéramos entenderlo, nos abrieron a la certidumbre de que la ciencia contemporánea, la cuántica en especial, con su principio de incertidumbre latente, el observador/observado interactuándose eternamente, espectador/actor-actor/espectador, construyen un espacio de trans-teatro que, a mejor definición, le nombramos hace más de treinta años, ‘teatro partici-

Domingo Adame comenta: “La transteatralidad se puede explicar a través del proceder hermenéutico: re-figurar la configuración de lo figurado. Esto quiere decir, nacer de nuevo desde lo que he sido” (2009: 115).

- b) La organicidad ante el desarrollo del proceso creativo se vivió de una manera transparente durante las sesiones del taller. En ellas se promovió la libertad de los alumnos para traducir el contenido mítico y simbólico de los materiales que insuflaron y complementaron como herramientas pedagógicas al taller de teatro; también se les invitó a desarrollar símbolos propios que les generaran significado en su contexto local.

Dichos materiales fueron códices prehispánicos, cuentos acerca del mito de creación del hombre y el origen del maíz, leyendas en torno al cerro de Cacalotepetl y la realización de entrevistas de los alumnos con la gente de la localidad. Los alumnos preguntaron acerca de las historias del cerro, el maíz, la alfarería y plantas medicinales que se ocupan en la región.

La visión de un mundo encantado (Berman, 1981) lleva a desestructurar paradigmas modernos para retornar a las ontologías y cosmovisiones de los pueblos originarios en las que existía una calidad fina en la relación entre el ser humano y la naturaleza. Los mitos de origen son un ejemplo que devela la mirada de misterio, magia, observación profunda y metafórica de la naturaleza. En ese sentido, la noción de saber ambiental (Leff, 2006) es una piedra angular y un referente epistémico en esta indagación. En este capítulo se busca articular de una manera equilibrada las aportaciones y las experiencias vivas desde el ser cuerpo (biología-corporeidad del conocimiento), en relación consigo mismo, con el otro y con la naturaleza.

El saber ambiental cuestiona así el marco estricto de la interdisciplinariedad y la totalización del conocimiento a través de la subversión del sujeto y el curso del inconsciente. El saber ambiental se construye en el encuentro de

pativo’. No, no es participativo ahora nos damos cuenta, ni interactivo; es trans...lograr entre el público y actores un ‘egregor’ de amorosa unidad y de esta manera, estimular en nuestra sociedad lo mejor de nosotros mismos” (Núñez, 2009: 114).

cosmovisiones, racionalizaciones e identidades, en la apertura del saber a la diversidad, a la diferencia y a la otredad, cuestionando la historicidad de la verdad y abriendo el campo de conocimiento hacia la utopía, al no saber que alimenta a las verdades por venir (Leff, 2006: 8).

c) El contenido discursivo, las temáticas planteadas, la metodología de trabajo con los jóvenes y la indagación profunda del contexto de la localidad generó un ejercicio de antropología teatral⁷, realizando un trabajo socio-semiótico que Fernando del Toro define así:

La posible socio-semiótica consiste en vincular el texto en su contexto social, esto es, establecer una conexión entre producción textual y la sociedad donde ese texto es producido. Sin duda un análisis de nivel formal explica cómo un texto dado se organiza, pero no explica cómo emerge el texto en un espacio y tiempo concretos y tampoco cómo el mundo ficticio refiere a una realidad dada, así uno de los puntos fundamentales de una efectiva socio-semiótica, sería establecer cómo el texto se vincula y refiere a una sociedad (1999: 25).

De la misma manera, la indagación se centra en un ejercicio de antropología teatral desde la promoción de la memoria ancestral en el ser-cuerpo del actor, catalizándola a través de la rememoración y representación del mito. El mito no se acota a una historia impregnada de un

⁷ “Hoy nos encontramos en un espacio de convergencia entre teoría y práctica, donde la denominada antropología teatral iniciada por Eugenio Barba, entendida como la disciplina que busca establecer principios universales para el trabajo del actor y la semiótica teatral, entendida como la elucidación de teorías heurísticas universales para el análisis de la práctica teatral, basadas en la constitución de sistemas de significación, establecen un diálogo que tiende a una mayor comprensión y vinculación de ambas actividades de búsqueda. [...] En relación a las otras artes del siglo XX, la antropología teatral se centra en una técnica extracotidiana de la utilización del cuerpo, esto es, en una alteración de lo que es el comportamiento cotidiano. El arte del actor por siglos intentó mimar el comportamiento cotidiano, sin darse cuenta que ese comportamiento cotidiano no puede llegar a ser arte, a teatralizarse, si no opera a través de un equivalente artístico que lo exprese. Así, la utilización extra-cotidiana del cuerpo, inscribe ese cuerpo como un signo, su pura materialidad es la que se transforma en expresión: la forma del cuerpo deviene contenido y sustancia en la expresión, se transforma en signo, que es la base de toda manifestación artística. Así, la teatralidad no se basa en el *lokadharmi* (comportamiento común) sino en el *natyadharmi* (comportamiento artístico)” (Del Toro, 1999: 57-92).

cierta ficción, sino que adquiere una dimensión viva al momento de presentarse y re-crearse en los cuerpos y mentes de los entes escénicos.

d) Se habla de una dramaturgia colectiva en el sentido de que la dramaturgia escénica se teje en dos niveles principales: el cuerpo y la palabra. Drama es acción, tanto el cuerpo como la palabra implican acción. Una partitura de movimientos corporales intencionados genera una concatenación de significados que deviene del ser cuerpo convertido en signo teatral, los cuales producen un discurso escénico. “Todos los signos que hemos clasificado como signos teatrales actúan, como ya hemos comprobado en cada caso, como signos de signos [...] Cualquier objeto que actúe como signo en una cultura puede actuar sin cambio material como signo teatral del signo que él mismo representa” (Fischer, 1999: 256-257).

El teatro entendido como un sistema cultural más, cumple su función general, es decir, crear significado sobre un código interno. Este código regula: *a*) lo que debe ser válido como unidad portadora de significado (como signo); *b*) cuáles de estos signos, de qué manera y bajo qué circunstancias pueden ser combinados entre sí, y *c*) cuáles significados pueden ser añadidos a estos signos, (*a*) en determinados contextos o de forma parcial o también (*b*) aislados. Además el código teatral puede ser independiente de las normas de un código externo, tanto en la producción, como en la interpretación de sus signos o bien de sus posibles contextos (Fischer Lichte, 1999: 22).

De igual forma, la palabra genera un discurso que refiere a una concatenación de significados en escena. Al generar una dramaturgia se desarrolla un tejido de voz-cuerpo que implica la emisión de un discurso con una línea de acción específica que unifica ambas partes.

e) La creación de dichas dramaturgias en el contexto local de los jóvenes de la secundaria, implicó generar un fenómeno autónomo, un universo organizado a través de innumerables interacciones, es decir una *ecología*.⁸

⁸ “La visión ecológica consiste en percibir todo fenómeno autónomo (autoorganizador, autoproducido, autodeterminado, etcétera) en relación con su entorno” (Morin, 1983: 101).

Referirse a la dramaturgia como una ecología hace explícito el universo social que se genera como resultado de un proceso de autoorganización social. Se abrió una ventana por la que se percibe la realidad, no solo como una ficción, sino también como una alternativa y una propuesta en donde se pueda llegar a hacer frente ante las problemáticas actuales de un contexto específico, en este caso, la localidad de Chiltoyac. Cada acción, dinámica y ejercicio colectivo estuvo encaminado a desarrollar las capacidades psicofísicas de los estudiantes, pero también a descubrirse como entes pertenecientes a un medio ambiente, a una historia y a un territorio.

- f) El desarrollo de una conciencia corporal, emocional y espiritual, como lo hace el actor con el trabajo somático,⁹ abre la oportunidad a la autopercepción del sujeto desde una calidad más fina y menos automática en cuanto a la relación que ejerce el ser-cuerpo con el medio ambiente y las formas hegemónicas de dominación del pensamiento. De esta manera, colocar e intencionar el trabajo creativo hacia el autoconocimiento, la atención en el ser-cuerpo, la re-creación constante de nuestras historias personales y colectivas a partir del acto de representación, la autoorganización social y la capacidad de gestionar realidades y materializarlas abre paso hacia una nueva epistemología del sujeto en relación consigo mismo, la otredad y el medio ambiente. A esto se le llama aquí el desarrollo de una conciencia ecológica.

“Las tierras siempre nuestras” y “El Cacalotepec...” fueron fenómenos sociales que involucraron a la comunidad que recibió el discurso (espectadores) y a la que lo produjo (actores). La circularidad escénica se vio reflejada a partir de las relaciones entre los actores y los espectadores, quienes trascendieron la delgada línea de la teatralidad. Padres, hijos, abuelos, padrinos, gente que asistió a las faenas en la parcela CECOMU, fueron quienes conformaron este evento escénico. Chiltoyac y sus habitantes fueron el territorio y el público asistente tocado, re-creado y transformado por ellos mismos.

⁹“La educación somática es el arte y la ciencia interesada en los procesos de interacción sinérgica entre la conciencia, el funcionamiento biológico y el medio ambiente” (Hanna, 1986: 24).

La cuarta pared del teatro convencional desaparece en esta reflexión donde todos somos protagonistas. La escuela y el hogar fueron escenarios donde emergieron y aún emergen pláticas que involucran el recuerdo y la experiencia vivida durante este proceso creativo.

Más allá del mero espectáculo, el cual tiene la función de entretener, el contenido discursivo de las puestas en escena involucró aspectos bioculturales del pueblo, que fueron elementos integrados somáticamente durante el proceso del taller por los jóvenes de la telesecundaria. Así, la riqueza del taller y sus puestas en escena se encuentran y giran en torno a la rememoración del pasado histórico, la re-creación del saber en torno al maíz, la alfarería y la resignificación del territorio local.

De esa manera, las dramaturgias y el ejercicio escénico permitieron ver el impacto sistémico del ejercicio creativo comunitario y su complejidad. Las rutas son silenciosas y activistas, vivas en la acción que repercute inevitablemente en lo que construimos en colectividad. El teatro comunitario adquiere una dimensión poética y política de la vida. La creación de dichas dramaturgias, en el contexto local de los jóvenes de la secundaria, implicó generar un fenómeno autónomo, un universo organizado a través de innumerables interacciones; es decir, una nueva ecología. El proyecto abonó al campo de la investigación acción, al del teatro y al de la complejidad a partir de la transformación del sujeto-objeto en sujeto-histórico.

En palabras de Guillermo Bonfil Batalla (1991), los actores sociales emergen como actores históricos productores de su propia cultura a través del ejercicio de re-creación de la memoria e identidad. El conocer y el hacer permitió ver reflejada con mayor fidelidad a la comunidad chiltoyense, sembrando la semilla en la semilla de la juventud.

El petate comunitario: tejer relaciones y realidades

Los hilos que construyeron lo que hemos llamado petate comunitario de relaciones y realidades en la localidad de Chiltoyac conforman un espectro complejo de subjetividades. En este petate cada ser humano involucrado, desde niños hasta adultos mayores, tiene una visión y opinión diferente respecto al fenómeno vivenciado en comunidad. Las diferentes iniciativas de participación comunitaria, tanto en la parcela CECOMU como en la tele-

secundaria Niños Héroes, abrieron paso a dialogar dichas subjetividades en un espacio compartido. Durante las jornadas de trabajo, el intercambio participativo invitó a conectar con la escucha, acción que genera una pausa, momento en que se articulan y ecualizan percepciones.

El acercamiento a una visión compleja de la vida permite salir de la interpretación personal (el juicio-el ego) y significar experiencias bajo el hilo delgado del observador. El sujeto que observa su entorno, hace una pausa y se observa a sí mismo en un ejercicio que le implica colocar su atención en el presente, en el cuerpo, en la mente y emocionalidad. Así, se torna compleja su percepción y expresa su *sentipensar* de un estar cotidiano a uno extracotidiano en el que se puede hacer visible lo invisible. Sin la escucha no puede existir el diálogo. Es así como el diálogo de saberes encuentra su lugar en la presente IPT.

El sentido de la analogía del fenómeno social vivenciado durante el proceso de investigación acción, con la imagen de un petate multicolor, es crear una imagen entramada de las vivencias; un tejido de experiencias que otorga sentido al por qué y al para qué de nuestras acciones en Chiltoyac. De la misma manera, se promueve un ejercicio de reflexividad ante lo vivido que permite mirarse al espejo y autoconocerse; es decir, otorga un conocimiento acerca de nuestras acciones que abre la oportunidad de observar la complejidad de este tejido socioambiental. “Todos somos milpa”, como un universo gnoseológico que se basa en compartir sentires y saberes individuales, construyendo una red de conocimiento colectivo. Dicho universo se mantiene como un sistema abierto que deja una huella en la memoria del sujeto y de la comunidad, así se generan nuevos aprendizajes y vivencias, como sucede en el sistema vivo. A esta memoria aquí la llamamos memoria sociobiocultural.

La investigación acción es un fenómeno que el sujeto vive desde la observación y la participación en cuanto a la creación de la red de relaciones con la otredad y su entorno. Si hay algo que se debe investigar es la vigilia de la atención ante las preguntas: ¿cómo me relaciono con? y ¿cómo produzco conocimiento de ello? El acto de observar es pasivo, la creación de dicha red es una acción activa. El entramado de momentos en los que la atención del “investigador” se coloca en accionar pasiva o activamente ante la realidad compartida con su otredad y el ambiente, es una danza que va de un lado a otro, sale o se encuentra en simultaneidad entre la observación y la acción

fuerte. El sujeto-investigador forma parte inherente de la realidad que observa, vive en simultaneidad con ella, así se genera una relación sujeto-sujeto y sujeto-medio ambiente.

En un contexto sociobiocultural específico, la interacción del sujeto con el flujo e intercambio de el/lo otro en el tiempo-espacio devela diferentes niveles de realidad de los que el sujeto es partícipe. La noción de niveles de realidad de Basarab Nicolescu (2009) puede analogarse con la noción de un universo independiente que interactúa perpetuamente con otros universos que coexisten en un mismo tiempo y espacio. “Nuestro universo pluri-ecológico es, pues, un universo en donde todo se organiza a partir de innumerables interacciones entre constituyentes físicos, químicos, climáticos, vegetales, animales, humanos, sociales, económicos, tecnológicos, ideológicos” (Morin, 1983: 99).

Así, la propuesta de analogar la noción de niveles de realidad con la de ecología visibiliza la interacción entre sujeto-sujeto y sujeto-naturaleza, al mismo tiempo que el impacto sistémico de nuestro ejercicio comunitario y su complejidad.

Por otra parte, regresar y retomar nuestras tradiciones ancestrales por medio de reconectar con el barrial, la alfarería, la siembra, el maíz, los mitos y las leyendas del territorio chiltoyense implica un ejercicio de resistencia social y política.

La ontología política y la ecología política que plantean Arturo Escobar y Víctor Toledo (2015) aportan, en primer lugar, a la reflexión en torno a la visión subversiva de la pregunta: ¿cómo generamos nuestra realidad?, en segundo lugar a complejizar la visión transdisciplinaria de un sistema sociobiocultural. La ontología nos permite ir más allá de la cultura en un ejercicio trans, para tocar la naturaleza intangible de las relaciones que tejen el ser, sobrepasar las dimensiones de tiempo y espacio. Eso puede entenderse como la zona de no resistencia (Nicolescu, 2009) que toca los diferentes niveles de realidad implícitos en aquello que nos conecta con lo sagrado, lo sutil y lo indecible.

La intención de reflexionar ante la visión política de la ecología es hacer énfasis en la descentralización del ser humano y todo su sistema moderno entendido como las hegemonías imperantes, y así poder hablar de una relación de horizontalidad y simultaneidad entre los componentes de dicho sistema. Estos elementos contribuyen a una visión holística del

mundo que permite dinamizar y entretelar los conocimientos disciplinares con la experiencia que resulta de un evento participativo.

La relación ontológica entre los seres humanos y el ser del territorio, parte del sujeto que conserva una vigilancia epistémica ante las formas en las que se percibe a sí mismo al entorno vivo. El cuidado y la resignificación del territorio local refuerza los vínculos-relaciones intangibles entre sujeto-sujeto, sujeto-territorio-naturaleza y sujeto-memoria. Como bien lo llama Boaventura de Sousa Santos (De Sousa, 2009), una emergencia de las voces del sur reflejadas en la potencialidad de las tradiciones y solidaridades de la gente de Chiltoyac. En ese sentido ontológico relacional se encuentra un engranaje personal interno que teje en una sola trenza a tres grandes amores: el teatro, el maíz y la memoria ancestral, como un ser-cuerpo-territorio en un contexto regional.

De esa manera, las metodologías de la transdisciplinariedad y la investigación acción participativa se fusionan en una investigación participativa transdisciplinaria. Ésta aporta nuevas lógicas¹⁰ desde las que el sujeto participa de la vida y descubre el proceso trológico de la experiencia vivencial del sujeto, el yo, la comunidad, la academia y lo que se genera entre y más allá de la danza de estas fuerzas. De la misma manera, esta investigación busca hacer dialogar diferentes saberes, disciplinas, prácticas, sentires, aprendizajes e identidades que construyen una realidad social compartida y un horizonte social que sirva de medio en común para seguir dialogando y caminando hacia la construcción de un futuro sostenible y comunitario.

Reflexiones finales

Las diferentes acciones comunitarias impulsaron la visibilización del pluriverso y la riqueza cultural campesina, popular y social de la región de la cuenca del río Actopan en donde se ubica Chiltoyac. Dichas acciones proponen reflexiones-acciones en torno a las preguntas: ¿cómo y desde dónde genero conocimiento de mí mismo, el otro y el medio ambiente? y ¿cómo

¹⁰ Estas nuevas lógicas se ven representadas en los tres pilares de la metodología transdisciplinaria: los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad (Nicolescu, 2009: 36).

generamos realidades en común-unidad desde el trabajo individual y colectivo? Estas reflexiones-acciones se tornan alternativas epistemológicas que integran la multidimensionalidad de niveles de realidades-ecologías que emergen en un proceso de reconocimiento profundo con el territorio. Ello implica la promoción de una conciencia ecológica y un saber ambiental (Leff, 2006) que manifiesta la revaloración de la relación efectiva-afectiva con la naturaleza.

En ese sentido se devela la transculturalidad (Nicolescu, 2014), que destaca la relación ontológica entre naturaleza y cultura. El fenómeno transcultural es un evento vivo que se conoce por medio de los sentidos; es decir, se “saborea”; va más allá de las dimensiones de tiempo y espacio, se hace presente en el momento de la vivencia inmediata o el recuerdo.

Este trabajo aporta a la sistematización de un lapso de experiencias vividas en el centro comunitario en relación con la parcela y los trabajos de vinculación con la telesecundaria Niños Héroes, de 2015 y parte de 2016, como una de las iniciativas de creatividad social que se generaron en los últimos años de trabajo del CECOMU.

“Todos somos milpa” es una invitación a sembrar la semilla criolla, llena de memoria e identidad, en nuestro ser-cuerpo-corazón que se abona y se riega con el trabajo de autoconocimiento individual y colectivo. Si nos unimos y nos organizamos podemos generar otras realidades. Nacer en colectividad, como una milpa, es parte del símbolo de nuestra identidad como mexicanos. Es sabido que somos el espejo del otro, nadie es solo, todos somos. Paradójicamente, esta premisa poco a poco se desdibuja de la percepción de las gran masa de humanos que existe en la actualidad, somos más y pareciera ahora que somos menos o que no somos. Tenemos una responsabilidad como ser humano de generar rutas que abran la oportunidad al cambio de paradigma en común unidad.

Referencias

- Adame, Domingo (2009). *Conocimiento y representación: un re-aprendizaje hacia la transteatralidad*. Xalapa: Universidad Veracruzana-Facultad de Teatro.
- Amador R., Zulma, Cristina Núñez e Isabel Castillo (2014). “Investigación acción participativa y diálogo de saberes: propuesta metodológica para la construcción y democratización del conocimiento”, en Alain Basail Rodríguez y Óscar F. Contreras

- Montellano (coords.), *Memorias del IV Congreso Nacional de Ciencias Sociales*. Tijuana: COMECSO.
- Arqueología Mexicana (2011). “El maíz, catálogo visual”. Edición especial, núm. 38, pp. 50-52.
- Berman, Morris (1981). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial.
- Careaga Zárate, Natalia (2016). “Todos somos milpa. Milpa, teatro y común-unidad. Investigación Participativa Transdisciplinaria. Un acompañamiento de procesos comunitarios en la localidad de Chiltoyac, Ver. Tesis de Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Castillo Cervantes, María Isabel y María Cristina Núñez Madrazo (2012). Conversaciones sobre nuestra historia. Los talleres en Chiltoyac. Cuadernos *EcoDiálogo* núm. 3. Xalapa: Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes, Universidad Veracruzana.
- Del Toro, Fernando (1999). *Intersecciones: ensayos sobre teatro, semiótica, antropología, teatro latinoamericano, post-modernidad, feminismo, post-colonialidad*. Madrid: Editorial Iberoamericana.
- Fischer Lichte, Erika (1999). *Semiótica del teatro*. Madrid: Arco/Libros.
- Hanna, Thomas (1986). “What is Somatics?”, *Somatics*, vol. 4, núm. 4, pp.44-86.
- Ishizawa, Jorge (2012). *Diálogo de saberes: una aproximación epistemológica*. Lima: AMC Editores.
- Leff, Enrique (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México: Siglo XXI.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela (2004). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria / Lumen.
- Morin, Edgar (1983). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Niculescu, Basarab (2009). *La transdiscipliniedad. Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- (2014). *From Modernity to Cosmodernity. Science, Culture and Spirituality*. Albany: State University of New York Press.
- Núñez Madrazo, Cristina (2005). *Ejido, caña y café. Política y cultura campesina en el centro de Veracruz*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Núñez Madrazo, Cristina, Isabel Castillo y Zulma Amador (2016). “El maíz es sagrado, es nuestro sustento: La dimensión simbólica y ritual en la agricultura tradicional desde una perspectiva transdisciplinaria”, en Laura Reyes et al. (coords.), *Sistemas agrícolas tradicionales, alimentación y cultura en México*, Toluca: Colegio Mexiquense.
- Núñez, Nicolás (2009). *Actualidad de las artes escénicas: perspectivas latinoamericanas*. Xalapa: Universidad Veracruzana, Facultad de Teatro.
- (1987). *Teatro antropocósmico*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sousa Santos, Boaventura de (2009). *Una epistemología del sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO / Siglo XXI.
- Toledo, Víctor y Arturo Escobar (2015). “Ontologías, relaciones y el cuidado del territorio”, conferencia dictada en el IV Congreso Latinoamericano de Etnobiología, Popayán, Colombia.
- Zibechi, Raúl (2015). “Tejer resistencias y autonomías en la interculturalidad”, conferencia dictada en el congreso Tejiendo Voces, Universidad Iberoamericana, México.

Voces, emociones, agua e historias: una experiencia de creatividad social y ecoalfabetización en Almolonga

MANUEL ARTURO RICHARD MORALES

ADNY ALICIA CELIS VILLALÓN

MARCELA NAYELLI NAVA SUÁREZ

El conocimiento en la actualidad

Una frase famosa de Paulo Freire es: “luchó por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer”. Estamos tan insertos en la rutina que el hecho de ir a la escuela desde las edades más tempranas de nuestras vidas lo consideramos natural, lógico, algo incuestionable, pero, ¿realmente vamos a la escuela a formarnos?, ¿todo lo que nos imparten los profesores es un saber útil en nuestras vidas? Es de cuestionarse mucho de estos asuntos al convivir con estudiantes de distintos grados de primaria y de secundaria. Realmente ¿a los niños, niñas y jóvenes, se les enseña a pensar, a reflexionar, a ser críticos o simplemente reproducen patrones preestablecidos a veces con fines opresores?

Nos ha tocado ver muchachos de secundaria que, al parecer, carecen de creatividad, imaginación e iniciativa; sin hablar de sus deficiencias en ortografía, redacción y aun en conocimientos básicos. Entonces, ¿está funcionando asistir a la escuela? Por lo visto es momento de buscar alternativas, caminos más atractivos para las nuevas generaciones, caminos que despierten el interés por el conocimiento, un conocimiento integral, un conocimiento vivo, que sirva para la vida, que cuestione las acciones cotidianas en

pro de la naturaleza y de la humanidad; un conocimiento que no sólo entre por los ojos y oídos y se memorice, sino que se usen todos los sentidos, incluyendo las emociones, y se ancle en nuestro ser.

Grimaldo Rengifo (1998) plantea una manera de asimilar el conocimiento más orgánica, captando el mundo a través de la experiencia, del vivir: “El saber no es un acto racional de proponerse metas, como lo es para quien va a una escuela a aprender una técnica. El sintonizarse con algo lo compromete de modo sensorial, afectivo y emocional. Son sus sentidos los que están en juego cuando cría, cuando vive” (p. 92).

Históricamente, en el estudio de las cosas el pensamiento cartesiano sugiere la separación del objeto con respecto del sujeto, pero en la actualidad se cuestiona esta separación. La educación escolar no dista de esta separación y a menudo asigna a los alumnos habilidades o incapacidades sin reflexionar sobre la importancia de la diversidad de individuos y de capacidades para las que cada uno es apto.

Antonio Damasio (2015) hace una apuesta desde la neurociencia para replantear la premisa sugerida por René Descartes: “pienso, luego existo”. Damasio afirma que el orden adecuado para esta premisa debe ser en realidad: “existo, luego pienso”. Si bien el pensamiento cartesiano ha imperado como premisa rectora de las formas del conocimiento durante la era moderna y posmoderna, Damasio pertenece a la ola del pensamiento actual que abre camino a nuevos cuestionamientos, sobre todo en el campo de la indagación sobre las ciencias que estudian el cerebro y el comportamiento humano.

Humberto Maturana y Francisco Varela (1984) aportan al reconocimiento de la emocionalidad en procesos cognitivos y de desarrollo humano. Por otra parte, David Bohm (1997) destaca la importancia de la *propiocepción* del pensamiento, así como para Alexander Lowen (2005) es imprescindible la propiocepción del cuerpo. De alguna manera, estos autores han abierto camino en la indagación sobre procesos desde la subjetividad del cuerpo vivido y coinciden en la importancia del reconocimiento, tanto de la experiencia vivida como de la emocionalidad y la autoconciencia como modos no sólo de adquirir conocimiento, sino de vivir el conocimiento y la vida en relación con el entorno planetario.

La relación que mantenemos con la biodiversidad, además de ser enteramente práctica y de supervivencia, tiene un papel importante en el desarrollo y el entendimiento que tienen del mundo las múltiples culturas que

lo habitan, ya que “la relación de los pueblos con su entorno biológico es esencial en la construcción de identidades culturales” (Gispert, 2010: 8). Sin embargo, el conocimiento occidentalizado se ha dirigido hacia una visión que nos separa de la naturaleza, lo que también implica la separación de nuestra propia esencia. Al separarse nuestro cuerpo de la mente y de las emociones, se establece una relación utilitaria sin límites con la naturaleza, que nos lleva a una crisis planetaria que no solo afecta lo ambiental, sino también lo social; se trata de una crisis civilizatoria. Esta visión invalida el conocimiento tradicional y provoca el aislamiento y debilitamiento del conocimiento ancestral, el popular y el oral, entre otros.

Por esta razón, la crisis ambiental es un problema del conocimiento que da lugar a “una crisis de civilización producida por el desconocimiento del conocimiento”, la cual lleva a abrir nuevas vías del saber en el sentido de la reconstrucción y reapropiación del mundo (Leff, 2006: 20). Morris Berman (1987) enuncia una condición para lograr con más eficacia este nuevo cambio en la manera de entender y vivir el mundo: “si es que vamos a sobrevivir como especie tendrá que surgir algún tipo de conciencia holística o participativa con su correspondiente formación sociopolítica” (p. 10). Una crisis en la que es necesario llevar a cabo acciones locales que impacten en lo global, como parte de una generación que busca construir estrategias distintas para afrontarla y superarla.

En esa reflexión, la separación de la humanidad y el medio ambiente, del individuo y la sociedad, de los ámbitos biológicos y culturales, así como del objeto y el sujeto, muchas veces se debe a que son considerados antagónicos, cuando en realidad son complementarios; esta situación da pie a la complejidad en su entendimiento. Hablar de complejidad ambiental marca el límite del pensamiento unidimensional, de la ciencia objetivadora y cosificadora que origina un juego infinito de relaciones entre lo real y lo simbólico, de relaciones interculturales y de otredad que nunca alcanzan a completarse ni a totalizarse (Leff, 2006).

De ese modo, la reflexión no es sobre la experiencia, sino que “es una forma de experiencia en sí misma” (Varela, Thompson y Rosch, 1997: 52) y una opción en nuestro entendimiento del mundo, a la forma en que nos relacionamos con nosotros, con los otros y con la naturaleza. Así, las percepciones en nuestras experiencias podrían generar nuevas formas de aprender y aprehender el mundo colectivamente (Varela y Maturana, 1984).

En tiempos actuales y abarcando formas alternativas en la adquisición de conocimientos surge la transdisciplinariedad como una herramienta de aprendizaje. Esta corriente de pensamiento pretende retomar el mundo como un todo íntimamente relacionado en sus diversos aspectos, realidades y niveles; descartar ese afán cartesiano de separar el sujeto del objeto. Como nos dice Edgar Morin, la transdisciplinariedad “es la hija de las imperfecciones crecientes en los modos dominantes de construir el conocimiento” (citado en edgarmorinmultiviversidad.org).

La transdisciplinariedad en los saberes locales: hacia un entendimiento global

El nuevo paradigma de la transdisciplinariedad pretende retomar la forma de percibir la naturaleza por medio de nuestros sentidos, de sentirnos involucrados en el caminar del mundo y conducirnos junto con él. Es mirar el arte como una expresión real del sentimiento y no como mera mercancía. Es usar un lenguaje abierto a la sensibilidad y a la creatividad. Es cambiar nuestra manera de conocer y adoptar otra actitud frente al proceso del conocimiento. Es dialogar entre las diferentes disciplinas y los actores en sus contextos particulares para llegar a acuerdos satisfactorios aportando cada quien la sabiduría obtenida y ponerla al servicio de resolver una problemática específica sin marginar la intuición, el sentido común, la noción de lo sagrado, la mitología, la tradición oral, la ritualidad y los saberes ancestrales, aspectos que en muchos sentidos son parte fundamental de los procesos sociales en los que estamos inmersos.

Este paradigma propone generar conocimiento de una manera distinta: conocer es una invitación a experimentar y a abandonar la certidumbre de una visión del método convencional, compuesto por un conjunto de recetas eficaces para la realización de un resultado previsto, ya que, de esta manera, se presupone el resultado desde el comienzo. Así, se presenta la ruptura epistemológica de la pérdida de la certidumbre a la que se nos acostumbra y se nos entrena en la educación occidental convencional, la cual implica dirigirnos a un método que detecte y no oculte las uniones, articulaciones, solidaridades, implicaciones, imbricaciones, interdependencias y complejidades de nuestra existencia. En palabras de Edgar Morin, la transdisciplina-

riedad representa la aspiración a un conocimiento lo más completo posible, capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos. Por eso el diálogo de saberes y la complejidad son inherentes a la actitud transdisciplinaria que se plantea el mundo como pregunta y aspiración.

La transdisciplinarietà trata de entender el mundo presente en toda su complejidad mediante la unidad del conocimiento,¹ de un conocimiento aunado al ser que abre el entendimiento. Es no pensar que se ha logrado la meta, sino siempre estar en el camino, mirando desde nuevas perspectivas el mundo, nuevos puntos de vista, nuevas opiniones puestas en juego para la solución de problemas o para la obtención de nuevos conocimientos. Romper el sello y entablar el diálogo con los demás y con nosotros mismos.

Por ello, este diálogo ha de comenzar desde lo personal, este diálogo se expresa, se manifiesta a través de nuestro ser-cuerpo presente, incluyendo toda la suma de emociones, sensaciones, temores, e impulsos sentipensantes que atraviesan cada segundo nuestra condición de seres en el mundo, del momento presente y nuestra relación con los otros. Desde esta naturaleza de ser-cuerpo las preguntas serían: ¿cómo dialoga nuestro ser-cuerpo?, ¿cómo se manifiestan, atienden, escuchan, se dejan ser y se comparten desde esta escala personal y local, con el mundo y con los otros?, ¿cómo articular esta sensorialidad con reflexiones abiertas hacia un conocimiento más integral?

Desde una visión de escalas, el agua que cada persona necesita diariamente, por ejemplo, es una cuestión local, sin embargo, al ser una situación compleja las localidades en una pequeña escala dependen e influyen a una escala mayor, por lo que adquieren relevancia global y, así como el agua, cada aspecto por pequeño y reducido que sea trasciende las escalas.

Para confrontar la actual problemática global, tanto humana como ambiental, es necesaria la transformación social, se debe comenzar por lo personal, en busca de futuros sostenibles, un camino para llegar a este conocimiento puede darse justamente mediante un reaprendizaje transdisciplinario, una eco-alfabetización.² Esto es, un diálogo de saberes que toma en

¹ Conocimiento en tanto la forma de apropiarse de elementos asimilados por nuestros sentidos, procesados de forma cognitiva y con esto generando una reacción. Una amplia explicación de este mecanismo se puede apreciar en Maturana y Varela (1984).

² Este concepto manejado por Rengifo (1998), entre otros autores, hace referencia al conocimiento de nuestro entorno, de los recursos naturales, de obtener de ellos beneficios

cuenta todas las voces que se proclaman en busca de una solución o un entendimiento, voces salidas de cualquier origen, académico o no. Abrir las ventanas sensoriales y darle entrada a un mundo natural y humano sería algo positivo por parte de las nuevas generaciones.

La localidad es central para las cuestiones de desarrollo, cultura y ambiente, también es esencial para imaginar otros contextos de pensamiento sobre la construcción política, de la identidad o del conocimiento. Así, se retoma la noción de lo *glocal* en la que Arturo Escobar sugiere una atención igual a la localización de lo global y a la globalización de lo local (Escobar, 2000).

La noción de *glocal* es apropiada ante una crisis civilizatoria en la que los problemas son locales y globales a la vez. Escobar habla de este concepto como una aproximación que sugiere una atención igual a la localización de lo global y a la globalización de local, en donde los grupos locales, lejos de ser receptores pasivos de las condiciones transnacionales, dan forma activamente al proceso de construcción de identidades, relaciones sociales y prácticas económicas (Escobar, 2000: 192-194); actualmente es claro que las acciones locales tienen efectos globales y viceversa.

Es importante indagar y conocer sobre los aspectos que fortalecen la identidad y el carácter comunitario de una localidad. Estos aspectos se expresan en los saberes ancestrales mediante la recuperación de historias. Esto es mejor asimilado si se realiza de forma creativa y lúdica, en tanto se puedan generar lazos de pertenencia hacia la localidad, teniendo en cuenta también el respeto a la humanidad y a la naturaleza. Todo este corpus de ideas y sentimientos se lleva a la práctica en la comunidad de Almolonga, en el municipio de Naolinco de Victoria, estado de Veracruz.

¿Por qué en Almolonga?

Las razones que movieron a acercarse a esa comunidad fueron varias: la maravilla del paisaje, las construcciones antiguas que salen al paso por todas

de forma sostenible, siendo conscientes de hasta dónde puede disponerse de estos recursos y hasta dónde debe limitarse su aprovechamiento con el fin de conservar un medio ambiente saludable.

partes del pueblo, el río que lo atraviesa y pasa por debajo de un antiguo puente de piedra, así como la inquietud de algunas personas del pueblo sobre la necesidad de involucrar a los habitantes de Almolonga en actividades colectivas, de fomentar el arte mediante talleres de pintura, bailes o música, la necesidad de que la población conozca su historia, ya que han sido varios los investigadores que llegan, sacan información sobre el pueblo, se van y la gente de la localidad nunca se entera del destino de esas indagaciones e historias; la urgencia de tratar temas ambientales, en especial, el tema de su río.

Así, en la localidad de Almolonga existe un interés particular por conservar la memoria histórica, por escuchar que las aguas de su río canten limpias como antaño, por animar las expresiones artísticas en pro de volcar los sentimientos hacia un buen vivir. Es un pueblo con un rico pasado histórico que algunos de sus habitantes están renuentes a olvidar y otros más tienen el deseo de conocerlo. Almolonga está asentada en su mayor parte en lo que otrora fuera la hacienda cañera de San Miguel, fundada a finales del siglo XVI. Este hecho le agrega un toque histórico particularmente atractivo; otro aspecto cultural que corre por sus venas es el carnaval anual.

La primera vez que visitamos Almolonga fue un día de carnaval y nos recibió la fiesta, la bulla, la música que tocaba en vivo la banda, nos sedujo el sonido de los instrumentos, las armonías. Nos atrapó la viveza de un menor integrante de una banda, un joven de aproximadamente doce años, el percusionista, con absoluto control de movimientos para hacer sonar el timbal y la tarola. En el ambiente dialogaban máscaras con forma de toro, muy vistosas, que luego se supo son talladas a mano por lugareños, capas de telas de muchos colores y diferentes texturas, cascabeles colocados en los tobillos para incrementar el ambiente festivo. Quienes portaban disfraces comenzaban a brincar al ritmo de la música, de poco a poco se iban sumando más, el ambiente en general revelaba el momento de espera en el que todos saben y sienten que “algo” va a pasar, incluso quienes por primera vez estábamos en ese evento, éramos contagiados por este misterio muy humano.

Mientras, en el interior de la hacienda había una exposición fotográfica de carnavales pasados, así como muestras de la arquitectura de la hacienda en sus tiempos de esplendor. Entre un clima fresco en el que convivían muchos niños, música y las ruinas de la exhacienda cañera, permanecemos casi todo el tiempo en silencio, solo dispuestos a observar y a comunicarnos con miradas, sólo lo necesario; cada uno de los observadores fuimos

tomando un lugar para únicamente mirar, dejarnos contagiar por el misterio festivo del momento. En nuestros rostros se dibujó de inmediato una ligera sonrisa entre gusto, alegría e incertidumbre. Comprendimos el poder que revela una acción repetida con el paso de los años, una tradición, la fuerza de la gente que trabaja todo el año para festejar juntos este día. Captaron nuestra atención el ambiente festivo y a la vez lleno de calma, con cierto misticismo de una historia que apenas comenzaríamos a re-conocer y a hacerla nuestra.

Emociones ligadas a historias, agua y movimientos

El primer acercamiento

El cielo estaba soleado y el clima era caluroso, sin embargo, el ambiente era de emoción, de curiosidad, de deseos de encontrar algo nuevo, impregnado de posibilidades que se abrían ante nuestros ojos, ante nuestros sentidos. Con hombros cargados y mentes expectantes inició una aventura llena de incertidumbre por lo que veríamos y experimentaríamos ese día.

Para salir de la ciudad hubo que recorrer caminos conocidos, entre tumultos de gente y máquinas, hasta dejar atrás nuestro caótico ambiente. En ese trayecto fue de notar cómo cambia el ambiente, los sonidos, los olores, los matices. Se siente la liberación del asfixiante abrazo urbano.

Después de una parada de abastecimiento seguimos nuestro rumbo, pasando de lo gris a lo verde, del bullicio al silencio, del desenfreno a la quietud. La exuberancia de la naturaleza se manifiesta en cada rincón del paisaje, en algunas partes la orografía da permiso a la mano humana de sembrar la caña, el maíz, el café, el mango y otros alimentos procurados en esas tierras.

Así, por un camino que serpentea una loma se llega a un pueblito llamado Coyolillo,³ donde se hizo una breve parada para tomar un pequeño almuerzo. No había mucha gente y poco movimiento se observaba alrededor. Algunos lugareños nos miraban a través de las ventanas de sus casas,

³ Coyolillo pertenece al municipio de Actopan, se ubica a 31 kilómetros al este de la ciudad de Xalapa saliendo por El Castillo. Con un área aproximada de 32 hectáreas y a una altura de 677 metros sobre el nivel del mar, su población consta de 2 235 habitantes (INEGI, 2010).

otros nos devolvían el saludo al cruzarnos por las pequeñas y pedregosas calles. Con algo de curiosidad por nuestro origen, nos trataban con amabilidad y orientaban nuestro paso.

Fue hora de partir hacia el poblado de Almolonga. El camino continuó apacible y reconfortante, nuestras anteriores vivencias se mezclaron con las milpas, con los cerros tupidos de vegetación, con los caseríos dispersos. Así, poco a poco la segunda congregación fue adquiriendo forma, más habitada, más grande, más edificada que la anterior. La gente, concentrada en sus tareas, iba y venía con ritmo relajado. Nuestra admiración aumentó al cruzar el arco de herrería, adornado con un viejo y extraño símbolo, como resguardando el pueblo. Más adelante, dos alados leones pétreos que hacían guardia a la entrada del edificio principal de la ex hacienda se mostraban indiferentes a nuestras miradas de asombro.

Esa población se asienta en las ruinas de la antigua y en otros tiempos importante hacienda cañera. La cruza un río que se puede ver y oír desde un viejo pero bello puente de piedra, a varios metros sobre unas aguas otrora limpias y en donde la gente solía bañarse y pescar; en la actualidad arrastra por su cauce el mal de una humanidad desvinculada de la naturaleza, de la cual se ha servido por décadas a manos llenas retribuyéndole muy poco. Este pueblo lleno de interacciones entre el río y la gente, entre la vegetación y la fauna, entre los saberes y los deseos, entre las construcciones y las veredas, se nos revela tal cual es, calmo pero cambiante, intrincado, lleno de contrastes.

Seguimos nuestro camino con interés por conocer ese mundo diferente al nuestro, ese mundo construido con las historias de la gente que lo habita desde su nacimiento o que llegó de otro lado a formar parte de él, ese mundo forjado con el trabajo de mujeres y hombres en su lucha por sobrevivir, un mundo que también comparte historia con su región, con la ciudad por nosotros dejada atrás, con el país que nos alberga, con el mundo que nos da vida.

En el interior de las viejas ruinas convertidas en moradas recibimos la plática de una mujer animosa por compartirnos el sentir de la gente a través de su mirada, de un pueblo entusiasta por reunirse y organizar actividades en el viejo casco de la ex hacienda que festeja el carnaval con danzantes tras máscaras, sombreros y capas, que se interesa por conocer su pasado y devolverle la salud al río. En sus palabras notamos una luz esperanzadora en cuanto a las intenciones de emprender iniciativas que fortalezcan su identidad.

En ese momento nuestros sentimientos, transformados en todo momento desde que llegamos, nos hacían mirar ese pueblo y toda su complejidad con ojos diferentes; ese pueblo tenía ya un nombre en nuestra mente, ese enigmático lugar llamado Almolonga ahora se revelaba ante nuestros sentidos, ya no era la misma pequeña localidad que encontramos cuando llegamos, había adquirido nuevos matices.⁴

Al pardear la tarde llegó el momento del regreso, de alejarse cuidadosamente de todo lo vivido y experimentado, de partir con la mente llena de visiones, de palabras, de sensaciones, de proyectos e imágenes. Reflexionar sobre el ir y venir de la gente y sus ideales, sobre el entendimiento de nuestra naturaleza y la de ellos, de nuestra humanidad y la de ellos, distintas, pero a la vez similares; un entendimiento hacia la posibilidad de la convivencia humana en armonía. Pensar en la forma de acercarnos para proponer, para dejar una semilla sin invadir.

Al caer la noche llegamos a los caminos de la ciudad, de vuelta al bullicio de sus grandes arterias, al movimiento rutinario que hace girar la gran maquinaria urbana en la que, de forma irremediable, tenemos que integrarnos para cumplir con nuestras labores cotidianas, pero con un conocimiento nuevo, con un conocimiento que se suma a los ya experimentados a lo largo de nuestras vidas. Ese fue el lugar que nos atrapó para desarrollar el proyecto.

La conformación del equipo

A partir de nuestras trayectorias profesionales construimos una propuesta educativa para niñas y niños de Almolonga en la que articulamos tres ele-

⁴ Almolonga, del náhuatl: *atl*, agua; *molonki*, esparcir; “lugar donde se esparcen las aguas”; en otras fuentes, “lugar donde hierve el agua”, es una congregación perteneciente al municipio de Naolinco de Victoria en el estado de Veracruz. Se encuentra a 21 kilómetros aproximadamente hacia el este de la ciudad de Xalapa, saliendo por El Castillo, en las coordenadas geográficas de 96° 46' 58" longitud oeste y 19° 35' 26" latitud norte. Con un área aproximada de 223 km², a una altura promedio de 723 msnm y con una población de 855 habitantes (censo de 2010). El clima es de tipo cálido subhúmedo con una temperatura promedio de 22 °C. La precipitación anual promedio es de 1053.5 mm (INEGI, 2010). En Almolonga la vegetación es de selva baja caducifolia (SBC) primaria y vegetación secundaria o acahual. Existen pastizales y cultivos de muchos productos, entre los que destacan los de caña de azúcar, café, mango y chayote.

mentos: el agua, con Adny Celis, bióloga de formación; el cuerpo, con Nayelli Nava, egresada de la facultad de teatro, y la recuperación de historias con el arqueólogo Arturo Richard. Nuestros ejes temáticos fueron el agua, el cuerpo y la historia atravesados por la dimensión somática, la percepción y la memoria colectiva. Durante más de un año compartimos intereses, habilidades, inquietudes, temáticas y saberes, además de emociones, preocupaciones, alegrías, acuerdos, consensos y disensos, configurando así un equipo de tres personalidades con diferente formación disciplinar pero con posibilidades de integración y planeación colectiva para tratar aspectos fundamentales en la vida de una comunidad, como el arte, la ecología y la historia. Se buscó enriquecer las disciplinas en un flujo continuo de intercambio y diálogo de saberes; asimismo, cuidar que la propuesta fuera pertinente con las necesidades del lugar. Poco a poco fueron surgiendo ideas, unas se aceptaban, otras se descartaban y la estructura del trabajo cobró forma.

Tres miradas, tres puntos de vista, tres intenciones que confluyeron en un fin común para nosotros y para la gente de la comunidad, sin perder la esencia de la individualidad para compartir y enriquecerse desde una postura transdisciplinaria de tolerancia, apertura y rigor (Nicolescu, 1996: 87-88). Estos elementos atravesaron nuestras indagaciones e intenciones personales, articulando y compartiendo actividades. Si bien la realidad es eso que sucede mientras estamos planeando, la posibilidad de compartir procesos vivos a partir de diferentes ópticas dio lugar a que las temáticas en torno al agua, la historia y el arte sucedieran de manera simultánea, entretejidas en lo profundo. Hubo movimientos con temas acuáticos, historias actuadas, voces de agua, voces con historias, historias con agua, siempre estos tres temas unidos, formando una sola intención.

Desde ángulos totalmente diferentes y en ocasiones opuestos, nuestras miradas hacían que el objetivo se enriqueciera y lejos de descartar desigualdades se estructuraban para sacar un nuevo aprendizaje de ello. Se buscó generar un nicho para promover e indagar en la diversidad de nuestros saberes y de los participantes, la creación de espacios de reflexión y decisión que además orientaran a redefinir, revisar y revalorar la relación con la naturaleza.

La investigación acción participativa, se acompañó la escucha de percepciones, la identificación de problemas comunes y la reflexión sobre sus causas, ello ayudó a sistematizar saberes y acciones. En ese sentido, el tra-

bajo grupal fue base fundamental de la propuesta, el reto fue entretrejer de forma cooperativa intenciones sembradas en beneficio de la comunidad que se manifestó en todo momento. Se coincidió en puentear a través de herramientas artísticas y darle uso a la metáfora en prácticas creativas y somáticas para encontrar un camino que permitiera dialogar a las tres disciplinas involucradas. Aun así, se puso énfasis en observaciones desde cada área de indagación.

Pintando la historia a manera de códice

Como herramienta para evocar la memoria colectiva, se echó mano de un elemento nada alejado de la arqueología; debía ser un elemento ligado a los saberes ancestrales, en el que se pudieran registrar historias, leyendas o mitos de forma creativa y lúdica.

Los códices prehispánicos⁵ son depositarios de la sabiduría de nuestros ancestros, hablan de territorios, historias, filosofía, cosmología y adivinación, en un lenguaje visual de ideas y abstracciones, un lenguaje mitológico y sagrado. Los códices son textos ricos en simbologías que llegan a lo profundo de quienes los comparten y de quienes los escuchan.

Los códices se transformaron en una narrativa distinta al lenguaje oral, ya que enfatizan en el elemento simbólico. El trabajo fue actualizar su uso como vía para la manifestación de significados del presente y transformar la historia enterrada por el pasado en una historia viva, construyendo un conocimiento más personal, más sensorial, más integral.

Mucha gente en Almolonga se siente orgullosa de su pasado: los adultos hablan de éste con orgullo y los niños con pasión; sienten arraigo y pertenencia hacia su historia, hacia esa parte que los define. Las historias actuales

⁵ Existen códices de origen prehispánico y colonial. De los primeros sólo 16 sobrevivieron a la destrucción colonizadora. Estos libros eran hechos en piel, papel amate o tela, se pintaban con colores minerales o vegetales y los había en varios formatos: rollo, tira, lienzo y biombo, que es el más representativo. Los temas que trataban eran calendárico-rituales, históricos, genealógicos, cartográficos, etnográficos y económicos. De los 16 códices prehispánicos solo uno se encuentra en México, el *Códice Colombino* (que en realidad es la mitad de uno, la otra mitad es el llamado *Códice Becker 1*, resguardado en el Museo de Etnología de Viena, Austria), los demás están dispersos por varios países de Europa e incluso en el Vaticano. (Gutiérrez Solana, 1985, pp. 7-23).

de los niños de Almolonga se entremezclan con las historias de su pasado, ellos son conscientes de esta situación, lo viven y lo recrean al pisar la hacienda, al pasar por las viejas edificaciones, al escuchar a sus mayores con relatos del lugar, al bailar en el carnaval para venerar al santo en la fiesta patronal. Esa conciencia fue manifiesta durante la vivencia en los talleres.

Los niños en Almolonga reconocen las leyendas y recrean los mitos, esos que han sido legitimados para explicarse a sí mismos como habitantes de una sociedad, que a su vez crea mitos, como lo menciona Mircea Eliade (2006: 14). Mitos simbólicos que, como también comenta López-Austin (2001: 25), son revalorados en la actualidad y, de acuerdo con las tres dimensiones que menciona Gilbert Durand (1968: 15): son de orden cósmico ya que reflejan el mundo visible, también son oníricos ya que emergen de la imaginación, y además son poéticos al utilizar el lenguaje de la poesía. De los mitos emergen símbolos rituales.

Así, tomando como guía los conceptos de externalización, objetivación e internalización de Peter Berger (1969: 14), se puede afirmar que en sus relatos los niños externalizaron historias, leyendas y mitos. Ellos ya eran parte de estos relatos. Los objetivaron al agregarles su ser, al complementarlos con su personalidad y entonces internalizaron junto con los relatos de los demás compañeros un nuevo conocimiento de características cósmicas, oníricas y poéticas en esas historias. El niño Julio Josué Rivera, recreando mitos conocidos, escribió su versión de la creación del mundo:

El mundo se creó desde hace miles y millones de años. Había una cosa muy rara en un pocito, pues se preguntarán ¿qué era eso?, pues era un renacuajo, entonces se convirtió en rana, esa rana se convirtió en un conejo. Al pasar los años se convirtió en un chango, ese chango en un humano, entonces era un “monosapienz” y dijo: que se haga el mundo y se hizo el mundo; dijo: que se haga el universo y se hizo; dijo: que se separen las tierras, las aguas y las montañas, pues así fue; dijo: que se hagan las personas, entonces habitaron el mundo y había una hermosa y honrada señora y la escogieron como Virgen. Diosito le mandó un hermoso y pequeño bebé, entonces fue Dios, hijo de Dios Padre y así se creó el mundo.

Como puede leerse, los niños extraen de su imaginario conceptos adquiridos a lo largo de su vida, los contextualizan y actualizan. Por muy aislada

que se encuentre una sociedad está recibiendo elementos tanto del ambiente interior como del exterior. No se puede entender una cultura estática, simplemente no funciona. Los niños de Almolonga no están exentos del constante bombardeo de ideas, tecnologías y productos de un sistema deseoso de hacerse de más clientes, pero la mayoría conservan en su memoria las historias ligadas a su origen.

En los talleres realizados hubo trabajos sobresalientes, algunos con contenidos interesantes, donde los muchachos expresaron de forma creativa leyendas de su pueblo y momentos importantes de su vida, sintiéndose seguros y orgullosos de sus historias al momento de compartir su relato ante sus compañeros; el conocimiento que los chicos tienen de su entorno moldea su comportamiento y al momento de expresarlo se definen a ellos mismos. Algunas de las voces expresadas por los niños con respecto a los alcances del taller se presentan a continuación:

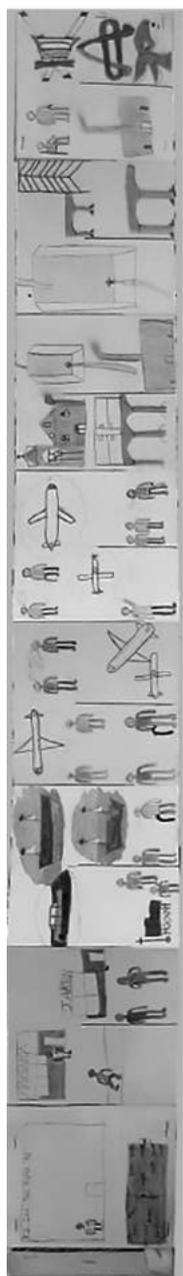
Creamos un códice en el cual lo primero que hicimos fue escribir nuestra vida personal, desde que nacimos hasta ahora, y que los dibujáramos demostrando por medio de imágenes y símbolos lo que queremos decir y demostrar (Vianey Ivette Viveros).

Nosotros hicimos códices y en los códices platicamos o contamos nuestra historia, pero no lo contábamos con letras, sino fue en dibujos (Karla Valeria Gutiérrez).

Nosotros hicimos un códice que trataba de nuestra autobiografía y en éste teníamos que dibujar en vez de escribir, a mí me gusta mucho dibujar, así que fue muy importante esa actividad, se podía sentir que estábamos en la edad o época antigua (César Uriel Filoteo).

¡A mí me gustó mucho este taller porque me enseñaron cosas que yo ni siquiera sabía y, sabes, es muy bonito aprender cosas! (Arelly Villanueva).

La gente del pueblo seguirá bajo la mirada de estas viejas ruinas, ocupados en sus vidas actuales, vidas con nuevas luces y nuevas oscuridades, movimientos arremolinados en lo cotidiano, pero con el sello particular de su historia y su memoria. Si bien sus historias y sus memorias son particulares,



éstas se amalgaman para crear una historia colectiva, una memoria de todos en la que unos se identifican en otros y se resignifican las vivencias.

Los niños en Almolonga seguirán jugando, expresándose con voces y movimientos, se darán cuenta de que viven en un ambiente que les pertenece, que es suyo, que los marca como seres diversos y a la vez unidos, que el deterioro de su entorno afecta a todos, pero que ellos pueden edificar un mejor lugar para vivir: un lugar donde los antiguos muros les recuerden que pertenecer a ese pueblo es un gran orgullo.

Agua: del planeta azul a un lugar con río

Desde la mirada ecológica el trabajo en el tema del agua tuvo el propósito de generar un cambio en cómo percibimos y nos relacionamos con la naturaleza mediante un aprendizaje corporizado; es decir, un aprendizaje que se fundamenta en la experiencia que nos lleva a una profunda revaloración y una concientización de este elemento vital.

La reflexión colectiva puede abonar a la cultura, en tanto que ésta constituye la herencia social de lo humano. La vida individual y social son parte de los contenidos educativos. La experiencia del sujeto, como resultado de confrontaciones internas y externas, es la plataforma desde la que se construye un conocimiento sujeto a reelaboraciones posteriores.

En Almolonga se buscaba generar una manera distinta de relacionarse con el agua, por lo que las actividades se dirigieron a la emotividad que causa este elemento y a las sensaciones que genera. Las actividades relacionadas con el agua tuvieron la intención fundamental de sensibilizar a los niños y adolescentes, al hacer explícita la importancia y presencia constante en nuestra vida de ese elemento vital. Asimismo, se buscó tener un mejor entendimiento de la situación y relación que guardan con ella e indagar en la problemática hídrica desde la mirada de sus habitantes, la relación histórica o eventos significativos en relación con ella, los usos cotidianos que le dan, los sitios de provisión y descarga, así como sus necesidades o situación de calidad, cantidad y disponibilidad.

Las estrategias de aprendizaje fueron las vivencias somáticas, sensoriales, emocionales, de diálogo, de juego y de colaboración que se lograron con los adolescentes de Almolonga. Éstas buscaron activar un proceso indivi-

dual y colectivo de reconexión con el cuerpo para sentir el elemento agua y valorarlo desde la cotidianeidad, retomando la historia local y el territorio como puntos de referencia e identidad.

Las estrategias se centraron en los conceptos de imaginación, expresión y creatividad, lo cual se promovió continuamente en los talleres como una manera de generar procesos creativos⁶; la participación individual y colectiva, que generó en los participantes fortalecimiento de la confianza en sí mismos y en el grupo; la atención plena y el autoconocimiento, que abarcaron la experiencia del aprendizaje al involucrar el uso de nuestros sentidos y promover la generación de un conocimiento significativo; la construcción del mundo y la ubicación territorial, a partir de maneras nuevas o poco habituales de percibirlo generando una visión inclusiva del otro que complementara la individualidad y pudiera resultar en acciones sustentables.

Para darle una re-significación integral al proceso se utilizó la estrategia de “devoluciones creativas”, en la que se trata de construir de forma colectiva y devolver la información a los participantes tras el análisis del discurso, con frases que provocaran una reflexión que diera sentido a lo planteado (CIMAS, 2015). Esa estrategia de creatividad social buscó generar un aprendizaje colectivo por medio de la participación de los niños, las niñas y los adolescentes, en la reflexión sobre las formas de aprendizaje utilizadas, así como de las opciones ante la problemática del agua, con la intención de detectar las posibles acciones a tomar. Las herramientas utilizadas para estos fines fueron:

- El sensorama de aguas, que consistió en identificar agua con diversas sustancias, como jabón, jugo de frutas, menudencias de pescado, etc., por medio del gusto y el olfato; cabe notar que esta actividad comenzó a incidir en su construcción del mundo al promover la igualdad y la convivencia fraternal entre géneros, al proponer el ejercicio por parejas mixtas.

⁶ Gilbert Durant (1968) escribe sobre la manera en que los juegos educan a los niños al permitir total libertad a la imaginación y la sensibilidad simbólica, más allá de los símbolos admitidos por la sociedad adulta.

- Con las actividades Gotchagua (guerra de globos llenos de agua) y Moviéndome como el agua (creando movimientos según los estados del agua) se logró que los niños y las niñas identificaran los estados de este elemento, eso provocó un aprendizaje corporizado como una manera distinta de relacionarse con el agua, que a su vez motivó, por un lado, la creatividad corporal y, por otro, la musical, pues los participantes inventaron una canción para cada estado físico; también se promovió la participación colectiva por medio del trabajo en equipo.
- La visita al nacimiento de agua fue una actividad de aprendizaje en ambientes naturales que estimuló las percepciones, ya que involucró todos los sentidos, indujo la atención plena y, al realizarla en grupo, estimuló los vínculos afectivos. La atención plena que se practicó durante la caminata en silencio buscó favorecer la ubicación de nuestro cuerpo y mente en el ambiente, lo que facilita percibirnos como parte de éste y transforma la problemática ambiental en algo cercano a nosotros, que nos lleva a buscar soluciones a nivel local que tengan efecto también a nivel global.
- En la actividad Camino de mi agüita amarilla, se buscó un lugar donde aplicar las propuestas, situando en el territorio el recorrido del agua limpia que llega a su casa y la de desecho que sale de ella. Esta actividad dio un contexto que implicó al sujeto; en la acción, el qué y el cómo son tan importantes como el dónde, ya que sin ese componente las ideas propuestas quedan en el aire.
- El Botellófono, instrumento musical hecho con botellas de vidrio con agua, a diferentes niveles para variar los tonos al percutirlas, favoreció la imaginación para la expresión y la creatividad, generó múltiples improvisaciones y expresiones artísticas, así como la participación individual y colectiva al construirlo, aprender a tocarlo y compartir estos aprendizajes con personas que no asistieron al taller.

Las estrategias de aprendizaje generaron conocimiento colectivo que derivó en crear propuestas aplicables en la comunidad de Almolonga, y en las posibilidades de acción de los chicos y las chicas, además de que se consensuaron desde una reflexión crítica.

Lograr la construcción de un futuro sustentable es un reto al que nos enfrentamos todos los habitantes del planeta, por ello es fundamental nues-

tra participación para lograr un cambio que acerque a horizontes de vida en la sostenibilidad; este cambio tendría que darse en la forma de entender y relacionarnos con el mundo, en donde la humanidad sea parte de la naturaleza y no un conjunto separado.

Mapeo de experiencias somáticas

El arte ha usado la metáfora para hablar de lo inimaginable a partir del uso de los diferentes lenguajes visuales, corporales, sensitivos, literarios, y ha sido capaz de recrear mundos invisibles e impensables, dando vida a planteamientos acaso imposibles para las leyes que conocemos. En un inicio, la idea fue comenzar con un acercamiento creativo y artístico con la comunidad infantil, por medio de una representación teatral como convocatoria al taller. En dicha obra los personajes invitaron a los niños, a través de un lenguaje metafórico, a acercarse a los temas tratados en los talleres.

Durante las actividades somáticas centradas en el ser-cuerpo se exploraron experiencias lúdicas en las que se buscó que el re-aprendizaje se diera de manera autónoma en un ambiente de confianza y juego. Estas actividades se desarrollaron de maneras simples y concretas; la libertad creativa no surge de la imposición sino del juego, de volver a la infancia, de aquel momento en que el ser-cuerpo no encontraba todavía la manera de referirse a códigos ya sabidos y se recreaba en el misterio del momento presente. Estas actividades somáticas fueron:

Moviendo el esqueleto, una manera de referirse al eje somático durante las clases. Esta actividad en la educación preescolar y en los primeros años de primaria es tomada en cuenta, pero en la infancia mayor, adolescencia y adultez se da por hecho. Al estar todos de pie se les invitó a que se estiraran libremente, la indicación era “como si nos acabáramos de despertar”, como el movimiento que hacen los perros y los felinos de manera instintiva. Este ejercicio sirve para articular todas las conexiones del sistema nervioso luego del descanso de la noche, en el que los músculos se relajaron pero el sistema nervioso siguió trabajando. Hacer este estiramiento por la mañana propicia la regulación automática de la sangre en el cuerpo y la liberación de tensiones innecesarias.

Luego del estiramiento y el calentamiento se va de un punto a otro del cuerpo, en una continua dirección. Si se comienza por los tobillos se sigue un orden ascendente hasta terminar con el otro extremo del cuerpo: la cabeza. Se puede iniciar por la cabeza y terminar con los tobillos y los pies, según se decida. En algunas ocasiones se recomienda dar saltos continuos sobre su lugar, a la par se emite un sonido, un “aaaaah”, mientras las manos se agitan en dirección ascendente al mismo tiempo que el sonido de la voz aumenta. La mano va de abajo hacia arriba y la voz de un volumen bajo, medio a alto. Después, brazos y manos vuelven a reposar libremente cediendo su peso hacia la gravedad.

Otro ejercicio de imitación, *Siguiendo al líder*, consiste en estar todos en fila, el que va hasta el frente guía a los demás en una caminata diferente a la cotidiana, los demás imitan esta caminata y se van rotando de modo que todos exploren lo que es ser seguido. Las formas de caminar deben buscar ser creativas y divertidas. Se trata de encontrarse en el espejo del otro, de reconocerse como iguales en la diferencia y de incrementar la capacidad perceptiva de los movimientos de otro que no soy yo.

La *Jerigonza* es un lenguaje en sí mismo que puede tener distintos niveles de exploración; pueden irse crearse diferentes jerigonzas. Es una manera de comunicarse con un lenguaje verbal inventado, creado en el momento, lo cual provoca que la comprensión del discurso se propicie gracias al lenguaje gestual y corporal, así como por el matiz con el que se habla. No se usan palabras comprensibles en ningún idioma, pero se pueden entablar conversaciones a las que incluso se van integrando personas o involucrados en la acción-ficción. Existe una comprensión, más allá de las palabras, que atiende a las necesidades primordiales del interlocutor.

Las *Canciones* resultaron siempre una manera efectiva de conectar cuerpo, emoción, lenguaje articulado, entonación y coordinación. Las canciones fueron elegidas casi siempre de manera espontánea, y una vez que se proponían eran solicitadas por los niños y jóvenes. El aparato fonador se libera y la concentración va encaminada a repetir y memorizar la frase que continúa. Son actividades primarias que nos sitúan en el aquí y en el ahora. Las canciones fueron: “Solo para muy listos” (cancionero infantil), “*Make tue tue tamba*” (canción africana) y “*Bele bamba*” (canción africana), canciones que permiten combinar el juego de elementos rítmicos, atención plena, entonación, así como trabajo en equipo.

La dinámica de *Esto es un perro* consiste en pasar un elemento cualquiera, y a partir de su resignificación, se nombra como “un perro”. Se puede pasar cualquier objeto, como un calcetín, y decir “esto es un perro”, en sentido contrario se pasará un bolígrafo o algún otro objeto, bajo la sentencia de “esto es un gato”. La secuencia continuará diciendo la premisa hacia un lado y no se debe olvidar cuál es un perro y cuál es un gato. Se requiere atención a todo lo que pasa alrededor y en el juego exige un estado de alerta a la par de una relajación activa.

Otra de las actividades consistió en la realización de una *instalación* a partir de objetos particulares que simbolizaran algún recuerdo significativo para las chicas y chicos, ya sea de una historia personal o algún recuerdo de la historia de su localidad. Cada participante pasó a colocar su objeto al centro, eligiendo dónde colocarlo en relación a los otros que ya se habían puesto. Los objetos ahí ordenados adquirirían re-significados en su conjunto. Fue una manera de darle sentido a las historias de los demás al unirlos a la propia.

Era importante también transmitir *música* a los muchachos mediante un concierto con instrumentos en vivo, en una época en la que las melodías llegan a ellos por medios electrónicos. Compartirles cómo se emite un sonido, cómo se construye la música que escuchamos, tomando en cuenta que todo lo que escuchamos a nuestro alrededor puede ser música. La actividad intentó conectar con su emotividad y su disposición a la escucha.

Por último, durante la estancia en Almolonga se incorporaron funciones de *teatro* aplicado. A partir de la presencia del grupo de teatro llamado Hechos de historias, se buscó recuperar historias personales, manteniendo la premisa del arte como medio y no como fin, se quisieron visibilizar historias tejidas, expresadas y revaloradas desde la comunidad. Al mismo tiempo, el carácter de este tipo de teatro permitió dar valor a lo ceremonioso y ritual, mismo que requiere el hecho escénico, ya que se sigue un marcate, un orden y una progresión precisa en la que los elementos escénicos e improvisatorios van sucediendo, así como el intercambio vivo entre actores y espectadores.

Estas actividades mostraron que la voz del cuerpo es otra metáfora que nos invita a pensar en la forma en que nuestro ser-cuerpo se expresa y envía mensajes acerca de cómo se encuentra y posiciona en relación a su estar en el mundo, incorporando mecanismos casi inconscientes para su sobrevivencia.

A manera de cierre-reflexión

En Almolonga la vida continúa, la exhacienda, unas veces despierta, otras dormida, permanece impávida, el río sigue abriéndose paso en la estación del año que se lo permita, a veces delgado, otras impetuoso, pero aún enfermo. La gente camina a su lado y al de las ruinas de edificios que emanan historias de lucha y valentía, de represión y muy probable de heroísmo también. La gente vive en su comunidad y en comunidad. Su percepción de las cosas es diferente a la nuestra, gente de ciudad. Su manera de percibir el mundo, de adquirir conocimiento, está ligada a su entorno que es un pueblo nacido de un centro productor desde tiempos coloniales. Su entorno es de campos para labranza, de agua que llega limpia y sale contaminada, de gente que despierta en épocas de carnaval y fiestas locales con bullicio, alegría y música, para después volver a dormir en el lecho de la rutina. Allí hay conocimiento emergiendo del saber local, saber compartido, saber que se vive. La historia, su historia, está ligada a todo esto. Es parte del paisaje, ellos son parte de ese paisaje y, como hace ver Rengifo (1998: 84), separar el aprender del vivir sería un error.

Los procesos comunitarios son procesos vivos que se dan antes, durante y después de nuestra presencia por la localidad, al mismo tiempo en nuestro proceso -transitorio- se pasa de ser extraños a ser parte. En este sentido la semilla aparece como metáfora que permite imaginar aquello que se siembra y al mismo tiempo es sembrado en nosotros.

Las actividades en los talleres ocurrieron mediante una variedad de formas de organizar el trabajo con un compromiso e intención de compartir y acompañar el proceso, a lo que, casi siempre, se sumaba la participación activa de las niñas y los niños que transformaban lo planeado previamente; además, eventos inesperados sorprendían al generar emociones, acciones y reflexiones emergentes. La intención fue buscar caminos para crear conocimiento de forma atractiva y, con ello, permanente.

La gente mayor, las madres, los padres y otros familiares, también se involucraron en el trabajo por medio de sus hijos. Ellos se involucraron desde otra dimensión, al recordar, compartir, transmitir historias vividas, al darse cuenta de la transformación de su entorno y del estado actual del medio que los rodea. Participaron en la dinámica al asumir nuestra presencia, al compartir su espacio y su tiempo con nosotros y, en algunas ocasiones, al participar directamente en las actividades.

Es importante resaltar que la convivencia se estrechó paulatinamente en la medida en que se desarrollaban los talleres. Ésta fue la base para generar conocimiento por medio de la reflexión colectiva. Lograr que los estudiantes percibieran conscientemente los beneficios que generan la concentración y la relajación favoreció la manera de convivir con sus compañeros y también en la relación con su entorno. Aprender a través de las sensaciones de su cuerpo provocó un cambio en la relación con ellos mismos, con los otros y con su ambiente.

La hacienda se reanimó en los días de taller. Ya no era ese edificio frío y silencioso, los niños lo recorrieron, lo llenaron de voces y movimientos, lo mojaron con juegos de agua, lo vivieron y con ello lo revivieron. Sus historias emergieron renovadas de sus muros ancestrales. La co-creación de las actividades requirió de la disposición a compartir, complejizar y convivir en distintos niveles (el académico, el personal y el emocional), donde las habilidades individuales fueron de beneficio colectivo

A partir de que recupera su autoconciencia individual, el cuerpo vivido, con sus millones de procesos internos, puede tomar conciencia de su huella ecológica sobre el planeta, así como de sus ideas (*propiocepción* del pensamiento), en relación con un grupo de personas (colectividad-comunidad) lo que hace posible el desarrollo de una mentalidad sensible y a la vez crítica, humanizada y ética, capaz de dialogar asertivamente en cuanto a sus relaciones de orden político, social, personal y transpersonal.

Siguiendo las ideas de Gregory Bateson (1987) sobre el aprendizaje, si se favorece la generación de nuevos mensajes a partir de experiencias vivas, como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se logra generar nuevos aprendizajes en un entorno, unir lo separado y reconstruir la relación con la naturaleza, para así revalorar los elementos que la constituyen. El análisis y la reflexión de aquello que fue planificado, es decir, lo que se espera que suceda y lo que en realidad ocurre en el momento de la acción, genera un aprendizaje que cobra relevancia para la investigación *in situ* y en reflexiones posteriores.

Pasar por Almolonga dejó numerosos aprendizajes de la comunidad, de los compañeros de trabajo y de nosotros mismos. Fue un caminar para reencontrar nuevas formas de conformar una manera de crear conocimiento. Fue darse cuenta que cada persona, joven y niño lleva consigo un gran potencial humano que algunas veces se manifiesta abiertamente, en otras es

más reservado, pero está ahí; es cosa de mover un poco los sentimientos para que broten las cualidades de las personas.

Los chicos de Almolonga conocen su diversidad, la viven y la expresan, saben, eso quedó claro, que pertenecer a su comunidad es motivo de orgullo. Desde esta reflexión se sustenta la búsqueda e intención de contribuir a la sustentabilidad con una mirada transdisciplinaria. Acercarse a la naturaleza y entenderse como parte de ella da la posibilidad de tener un pensamiento complejo del entramado de la vida en este planeta; posiciona como un vértice que está conectado, depende e influye en los otros elementos.

De ese modo, las percepciones de las experiencias colectivas generan nuevas formas de aprender el mundo, desde la apertura a la diversidad, a la diferencia y a la otredad. En la búsqueda de la sostenibilidad esa generación de conocimiento podría estar basada en valores como la afectividad, la tolerancia, el respeto, la calidad de vida, la diversidad de identidades y la colaboración, para orientar el entendimiento de la naturaleza, no desde la visión utilitarista, sino como un sistema que nos contiene y del que somos parte.

En Almolonga la semilla se sembró, se abrieron caminos que otros seguirán, se movieron muchos sentimientos, tanto propios como de los niños con los que convivimos, de sus madres, padres y abuelos quienes los acompañaron, animaron y apoyaron en sus relatos, en sus anécdotas, de esas personas que nos veían llegar, que escuchaban nuestro bullicio, que curiosas miraban desde afuera de la hacienda nuestras diligencias.

El acompañamiento sembró semillas y abrió puertas, tocó corazones y tendió puentes. Bañó con nuevas aguas los recuerdos de la gente. Por medio del arte las memorias emergieron entre voces y movimientos renovadas, impetuosas, deseosas de manifestarse y proclamar su importancia. Emergió entre los recuerdos la memoria dibujada a la manera ancestral, ubicada en un mapa y situada en el tiempo, actuada ante un público, mojada en una guerra de globos. El agua y el entendimiento ambiental tomó un tono distinto, sonó con melodías reinventadas, se reencontró y fortaleció en los corazones. Memoria que unifica, que aclara panoramas, que forma comunidad.

Aunque los procesos continúan en la gente de Almolonga, el viaje para el equipo de trabajo terminó. Al final asombró vernos transformados, contemplando esa experiencia enriquecedora que, si bien intentó aclarar en alguna forma los conceptos y metodología transdisciplinaria, también mostró caminos desconocidos o mal entendidos. Caminos que ahora tienen

una perspectiva diferente para transitarlos, para entender mejor los lugares que se pisan y las rutas que se deciden seguir a lo largo de la vida.

Referencias

- Bateson, Gregory (1987). *El temor de los ángeles*, Madrid: Gedisa.
- Berman, Morris (1987). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Bohm, David (1997). *Sobre el diálogo*, trad. David González Raga y Fernando Mora. Barcelona: Kairós.
- Damasio, Antonio (2015). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. México: Planeta.
- Durand, Gilbert (1968). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, Peter (1969). *El dosel sagrado. Para una teoría sociológica de la religión*, Buenos Aires: Amorrortu.
- CIMAS, Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (2015). *Metodologías participativas. Sociopraxis para la creatividad social*. Madrid: Dextra.
- edgarmorinmultidiversidad.org (s.f.). “¿Qué es la transdisciplinariedad?”. Disponible en: edgarmorinmultidiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html, fecha de consulta: 17 de marzo de 2016.
- Eliade, Mircea (2006). *Mito y realidad*, trad. Luis Gil. Barcelona: Kairós.
- Escobar, Arturo (2000). “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o postdesarrollo”, en Andreu Viola, *Antropología del desarrollo*, Barcelona: Paidós Ibérica, pp. 169-218.
- Gispert, Mireya (2010). *Ciencia de boletín 14 “Biodiversidad”*. México: UNAM.
- Gutiérrez Solana, Nelly (1985). *Códices de México. Historia e interpretación de los grandes libros pintados prehispánicos*. México: Panorama.
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Censo poblacional y de vivienda, 2010*. Disponible en: inegi.org.mx, fecha de consulta: 19 de febrero de 2016.
- Leff, Enrique (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*, México: Siglo XXI.
- López-Austin, Alfredo (2001). “El núcleo duro, la cosmovisión y la tradición mesoamericana”, en Johanna Broda y Félix Báez-Jorge (coords.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, México: FCE: pp. 47-65.
- Lowen, A. (2005). *La voz del cuerpo. El papel del cuerpo en psicoterapia*. México: Sirio.
- Maturana R., Humberto y Francisco Varela G. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Nicolescu, Basarab (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Rengifo, Grimaldo (1998). “‘Hacemos así, así’. Aprendizaje o empatía en los Andes”, en Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC). *La regeneración de saberes en los Andes. Aprendizaje campesino andino*. Perú: Gráfica Bellido, pp. 83-108.
- Varela, Francisco, E. Thompson y E. Rosch (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

SEGUNDA PARTE

NARRATIVA E HISTORIA ORAL

La historia de la máscara de carnaval en la vida de don Octavio López

ADRIANA DUCH CARVALLO

Después de muchos años trabajando como actriz con máscaras teatrales (a partir de métodos provenientes de diferentes partes del mundo) decidí emprender el estudio de las llamadas máscaras populares de México, tarea que por la compleja naturaleza del objeto y porque su uso rebasa el ámbito de las artes escénicas me pareció necesario realizar dentro del programa de Maestría en Antropología de la Universidad Veracruzana.

Este capítulo está basado en la investigación de campo desarrollada en dicha maestría que tuvo como tema específico la máscara de carnaval en Coyolillo, Veracruz, una población de 2 235 habitantes, ubicada a 38 kilómetros de la ciudad de Xalapa, cuyas manifestaciones culturales han sido clasificadas como afromestizas.

Estas máscaras pueden ser de muchos tipos, aunque la gente considera que las más tradicionales son las de madera, con forma de vaquita, toro o de otros animales con cuernos como venados o chivos, y de diablos. Estas máscaras, complementadas con vestuarios de telas de colores y tocados de flores de papel, se utilizan para representar personajes a los que se conoce como negros o disfrazados.

Las máscaras son fabricadas por artesanos de la comunidad y existen por lo menos tres generaciones de mascareros. En el pasado eran construidas únicamente para utilizarlas durante el carnaval, pero en la actualidad se fabrican también para vender a los turistas que visitan la comunidad durante su celebración o en exposiciones y ferias artesanales realizadas en diferentes épocas del año.

Cabe aclarar que este capítulo no constituye una exposición exhaustiva sobre la historia de la máscara de carnaval en ese lugar, sino la presentación de los relatos y testimonios más relevantes de un miembro de dicha comunidad, el señor Octavio López, mascarero y organizador del carnaval, en torno a la historia de las máscaras en esta celebración, a partir de su experiencia de vida; en algunos pasajes se incluyen reflexiones e interpretaciones personales que se consideran indispensables para la comprensión del sentido general del presente texto.

Se eligió como tema de investigación la máscara de carnaval de Coyolillo porque años atrás, en 1997, había conocido a don Octavio en un encuentro de mascareros realizado en la ciudad de Xalapa, como parte del proyecto La máscara y su espacio teatral, organizado por el grupo de teatro Tablas y Diablas, en el que yo trabajaba en esa época. Durante ese encuentro me llamó la atención la exposición que hizo don Octavio sobre su trabajo con las máscaras, que el director de teatro y escultor de máscaras con el que yo estudiaba en aquel momento, Jean-Marie Binoche, calificó como auténtica.

En 2002 asistí al carnaval acompañando a un grupo de músicos de Xalapa especializado en la música de origen africano, el cual por invitación de don Octavio, principal organizador de la fiesta, se presentó en la ceremonia de coronación de la reina de carnaval, que en ese entonces era mucho más sencilla que la que se hace actualmente. Al observar durante esa visita la transformación de los hombres de la comunidad en personajes enmascarados y, en particular, al notar cómo gozaban y se divertían mientras estaban disfrazados, me interesé por comprender con mayor profundidad la naturaleza del vínculo entre las personas de esa comunidad y las máscaras de carnaval.

Posteriormente, ya en la etapa de investigación documental del proyecto de maestría, observé que la mayoría de los trabajos académicos sobre Coyolillo: Winfield (1975), García Mundo (1985 y 2011), Cruz Carretero *et al.* (1990), Martínez Maranto (2004 y 2010) y Ramírez Ramírez (2006) se enfocaba en el origen afromestizo de sus tradiciones, entre ellas el carnaval y las máscaras. Los datos históricos sobre la llegada de esclavos africanos a la región, así como el análisis y las interpretaciones de orientación etic¹ sobre

¹ La interpretación etic se refiere a una explicación “objetiva” empírico-deductiva de los fenómenos culturales, desde el punto de vista de la ciencia antropológica.

dichas tradiciones, dio como resultado su clasificación como elementos culturales afroestizos.

La máscara, como uno de los elementos más importantes del carnaval, al cubrir el rostro y ocultar la identidad social de la persona, hace posible su transformación ritual en personaje y desencadena la mayoría de los procesos asociados a esta festividad. A partir de mi experiencia como actriz pude comprender que el uso de una máscara de cualquier tipo es una práctica que ejerce una influencia significativa en la vida de una persona. Así, se configuró esta investigación en la historia y significación de ese objeto, pero desde el punto de vista de don Octavio López, y se dejó de lado el tema del origen africano.

Esa idea se complementó con la del propio don Octavio de hacer un libro sobre lo que denomina la historia real de Coyolillo: leyendas, creencias, prácticas y hechos que han ocurrido en el pueblo, contados por la gente del lugar. Don Octavio, además de tener muy buena memoria, o tal vez precisamente por eso, siempre se ha interesado por conocer y difundir, particularmente entre los niños y jóvenes, la historia de su comunidad, la cual conoce muy bien porque desde niño le gustaba platicar sobre este tema con sus padres y abuelos.

Datos relevantes sobre el pasado de Coyolillo para la historia de la máscara de carnaval

De acuerdo con lo que cuenta don Octavio sobre el origen del pueblo,² sus habitantes se establecieron primero en El Pueblito y en El Pasito. La gente más vieja de Coyolillo señala que a principios del siglo XX o tal vez finales del XIX, “en el mil ochocientos”, en el pueblo apenas había unas cuatro o cinco casas, dato relevante para el ejercicio de imaginar, a falta de testimonios o documentos históricos, cómo era el carnaval en esa época, incluso si es que lo había.

Algunos relatos de la gente mayor, recuperados por don Octavio,³ hacen referencia a una persona con poderes mágicos que “resumió” (sumió)

² Entrevistas a don Octavio López, 13, 16 y 20 de abril de 2015.

³ Entrevista a don Octavio López, 20 de abril de 2015.

el agua “para que ya no hubiera tanta”, pues el lugar donde estuvo la comunidad en su origen, más abajo de donde está ahora, había mucha agua y el ruido que hacía molestaba a la gente. Según don Octavio, los habitantes de ese entonces no sabían que se habían establecido en “tierras de río”, nacimientos que “hacían” mucha agua y en ese tiempo el agua les estorbaba, porque “era mucha y hacía mucho ruido”. Esta persona, que de acuerdo con los testimonios tenía “poderes”, les dijo “Yo las aguas se las hundo, yo sé cómo hacerle. Consíganme unos cuernos de buey, de toro pues”. La gente le consiguió los cuernos y él a cada hoyo y respiradero le metió un cuerno, “y dicen que con eso cerró los respiraderos del agua y ya el agua disminuyó”. Después de eso la gente decía: “Ese hombre estaba loco. ¿Por qué hundió el agua? ¿Por qué? Si ahora estamos sufriendo sin agua”.

Esos relatos, además de que pueden estudiarse como antecedente simbólico de la escasez de agua que sufre la comunidad en la actualidad, resultan significativos para la historia de la máscara de carnaval, por el papel protagónico que tienen los cuernos de toro, uno de los elementos principales de las máscaras tradicionales de su festividad.

Relatos e interpretaciones de don Octavio sobre el origen e historia del carnaval

Al hablar de la manera en que se celebraba el carnaval en el pasado, don Octavio utiliza la frase “en el tiempo de antes” o a veces simplemente dice “anterior”, con esto hace referencia a un periodo indeterminado que abarca la época en que su papá era joven, pero a veces también cuando él era niño.

Respecto a la antigüedad de la fiesta don Octavio afirma⁴ que tiene más de 150 años y, sobre la manera en que llegó a dicha estimación señala: “porque mi papá ya carnavaleara y su papá también ya carnavaleara”. Subraya además que los carnavales de otros poblados de la zona son derivaciones del de Coyolillo, que es el más antiguo no sólo de la región sino de todo el estado de Veracruz. Según don Octavio, debería ser reconocido por la gente del puerto de Veracruz, que hasta ahora considera su carnaval como el más importante.

⁴Entrevista a don Octavio López, 5 de abril de 2015.

Los tiznados

Don Octavio destaca que en el pasado no se usaban máscaras, sino que los habitantes del pueblo participaban en la fiesta tiznándose la cara y se pasaban así toda la semana, de domingo a domingo, en particular un personaje conocido como El Capitán. Tiznarse la cara era parte de la diversión: “unos tiznaban a otros y hasta las mujeres participaban”.⁵ Otros se disfrazaban de mujer, “con enaguas largas y peluca de ixtle y un trapo blanco en la cara al que le pintaban los ojos y el rostro con negro”.⁶

Relación con Manuel Parra

Don Octavio menciona el hecho de que las mujeres del pueblo, entre ellas su mamá, “que sabía cantar muy bien”, durante la celebración del carnaval iban a cantarle sones a Manuel Parra, el dueño de la hacienda de San Miguel Almolonga.

En una de las entrevistas, al tocar ese tema don Octavio recordó que cuando su mamá le contaba sobre cómo era la vida antes, se ponía a llorar por todo lo que habían sufrido los habitantes de Coyolillo y que al oírlo él sentía mucho coraje y ganas de llorar, en particular por la manera en que Manuel Parra trataba a los trabajadores que provenían de su comunidad.

Bailes en la Casa Grande

En el pasado, relata don Octavio, los bailes de carnaval y otras fiestas se hacían en la casa que la gente llamaba la Casa Grande, que era la casa del patrón o dueño del rancho al que pertenecían las tierras en las que se situaba el pueblo. La gente mayor recuerda en particular como patrón a Andrés del Moral, penúltimo dueño de la casa y de las tierras que actualmente forman parte del ejido de Coyolillo (Skerrit, 1993), y cuya familia era conocida en

⁵ Plática informal con don Octavio López, 8 de febrero de 2015.

⁶ *Idem*.

el pueblo como Los Morales. Al parecer, cuando la casa pasó de la familia Morales a Crispín Viveros, el último dueño del rancho antes del reparto agrario, se dejaron de hacer ahí los bailes. Según le platicaban sus papás a don Octavio, en “aquel tiempo” esa casa era la mejor: “tenía un corredor largo, puertas de madera, bien bonitas, piso mazarín (losetas de barro) y techo de teja, por eso se hacían ahí los bailes de carnaval”.

Esa es la casa en la que hasta la fecha se cree que espantan, pues además de que se dice que ahí enterraban muertos y tesoros, se sabe que por ahí pasó toda clase de “gente mala”: ladrones, destacamentos de soldados y pistoleros. Don Octavio recuerda una ocasión en la que, en medio de un velorio se oyó “un tropel bien grande que venía de adentro de la casa y como que arrastraban cadenas de fierro, de esas que usaban los camiones pa la caña”.⁷ Además, de acuerdo con las leyendas que Don Octavio ha escuchado de la gente mayor, esta es la casa donde se aparecía el diablo durante el carnaval, “bien presentado, todo de negro, un catrín montado en un caballo negro”.⁸

Ropa, zapatos y trajes del carnaval

Los primeros trajes de los carnavales los hacían las señoras a mano, con popelina, tuser y otras telas que al parecer se hacían ahí mismo, de los “palos de algodón” que tenían algunas personas. “Después unas señoras consiguieron unas maquinitas, que yo recuerdo que se llamaban Singer y ya hacían los trajes en las máquinas y no nomás a mano”. Además, la gente del pueblo acostumbraba estrenar ropa y zapatos en carnaval:

Tus muditas de ropa te las compraban cada año. Qué gusto cuando ibas al carnaval porque estrenabas tu ropita, tus zapatitos. O sea que siempre era la fiesta de los estrenos. Las mujeres también, pero te conformabas con una ropita. Ahorita las mujeres en los carnavales, cada baile, un vestido; antes o era un pantalón o un par de zapatillas, ahorita se puede pero antes un par de zapatos pal año.⁹

⁷ Entrevista a don Octavio López, 5 de abril de 2015.

⁸ *Idem.*

⁹ Entrevista a don Octavio López, 20 de abril de 2015.

No se hacía la coronación de la reina

Aunque en la actualidad la coronación de la reina, el rey de la alegría y una numerosa corte de reinas y reyes, princesas y príncipes primeros y segundos constituye uno de los eventos más importantes del carnaval, don Octavio destaca que en el pasado, todavía al inicio de la década de 1990 esto no se hacía y que empezó hasta después de 1995.¹⁰ Don Octavio menciona que antes, alguna vez se hizo lo de los reyes del carnaval y que al rey lo habían montado en un burro y así lo habían paseado por el pueblo. Actualmente, durante la fiesta en su casa se exhibe una foto del que se considera el primer rey del carnaval: Victoriano Martínez en 1970.¹¹

La comida

Don Octavio subraya la permanencia de elementos del pasado como la comida:

Hay esa tradición, tanto el carnaval como los chiles rellenos, la torta de plátano, de camote y de calabaza, pues es una comida ya muy antigua, que hablamos de más de ciento cincuenta años. Tanto el carnaval como la comida, surgieron al mismo tiempo, todas esas cosas hasta la fecha se conservan.¹²

Relación entre “progreso” y transformaciones del carnaval

Cuando se toca el tema de los cambios que ha experimentado el carnaval en Coyolillo,¹³ don Octavio remarca los beneficios que el “progreso” ha traído al pueblo. Describe con detalle lo difícil que era la vida antes y su-

¹⁰ Notas del diario de campo, 6 de abril de 2015.

¹¹ En la serie “Diversidades, imágenes de la interculturalidad: carnaval de Coyolillo” se menciona que esta primera coronación fue en 1976. Disponible en: www.youtube.com/watch?v=u4cs1M0WgcM, fecha de consulta: 28 de agosto de 2016.

¹² Encuentro de don Octavio López con los maestros y alumnos del Centro de Eco-Alfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana, noviembre de 2014.

¹³ Plática informal con don Octavio López, 14 de marzo de 2015.

braya la necesidad que se tenía de “progresar”. Como ejemplo, menciona que antes las casas eran de piedra, con el piso de tierra y el techo de teja, y que “era muy bonito” porque las tejas no permitían que pasara el calor y las casas eran frescas, pero cuando venían los huracanes o tormentas, las tejas salían volando y lastimaban a la gente, la lluvia entraba a las casas y todo se mojaba. Recuerda además que en el piso de tierra había bacterias, que los animales andaban sueltos y provocaban enfermedades, no había caminos y no había clínica, entre otros tantos problemas que se solucionaron con la llegada del “progreso” que inevitablemente transformó también al carnaval.

Las máscaras de carnaval en el pasado

La primera vez que le pregunté a don Octavio sobre el origen de las máscaras,¹⁴ respondió que “los que sabían” decían que “la cosa” (las máscaras), al igual que la comida del carnaval, venía de los antepasados de África.

Por la investigación documental realizada previamente, sabemos que don Bartolo López, papá de don Octavio, de quien heredó el oficio de mascarero, había aprendido a hacer máscaras en el año de 1933,¹⁵ con un señor que se llamaba Nicanor Viveros, que venía de Tepetlán.¹⁶ Le pregunté a don Octavio qué sabía sobre este señor. En su respuesta, don Octavio mencionó que aunque efectivamente venía de Tepetlán era originario de Coyolillo:¹⁷

Viveros era de aquí, él era carpintero, tenía sus herramientas y hacía máscaras. Había otro que vino de por allá de Tepetlán, ese también hacía máscaras aquí, pero ellos aprendieron primero con el señor, con Nicanor. Me platicó mi papá

¹⁴ El 8 de febrero de 2015.

¹⁵ Testimonio de don Bartolo López. Serie “Diversidades, imágenes de la interculturalidad: carnaval de Coyolillo”.

¹⁶ Tepetlán, antes llamado San Antonio Tepetlán, es la cabecera del municipio del mismo nombre. www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM30veracruz/municipios/30166a.html, fecha de consulta: 28 de agosto de 2016.

¹⁷ Nicanor Viveros podría ser familiar de Crispín Viveros, último dueño de las tierras del rancho de Coyolillo, que vivió en la Casa Grande. De acuerdo con don Bartolo el señor Nicanor vivía en esa casa (Ramírez Ramírez, 2006).

que él tenía como 16 años cuando aprendió, de aquí aprendieron tres señores, uno que se nombraba Alberto Carranza, otro que se nombraba Onésimo López y mi papá, pero no todos se dedicaban a hacer máscaras.¹⁸

Además de hacer máscaras, Nicanor Viveros y los demás que aprendieron con él, entre ellos el papá de don Octavio, hacían bateas de madera que se usaban para recoger el nixtamal en el proceso de molido, porque “antes no había bateas de plástico”. Hacían también canoas para darle de comer a los burros y las vacas, puertas, ventanas, catres (que complementaban con un tejido de hilos de ixtle), los arados para la yunta, los yugos, los timoncillos y las cruces de madera “pa los difuntos”.

Al respecto, recuerda a don Andrés Acosta, amigo suyo y de su papá, como de 80 años, quien aunque también era carpintero nunca aprendió a hacer máscaras porque a él lo que le gustaba era disfrazarse de mujer.

En Tepetlán, de donde venía o donde aprendió a hacer las máscaras el señor Nicanor Viveros, se usan máscaras de Pilatos para la Danza de Moros y Cristianos. “Son tan importantes para la población que en su escudo aparece una de estas máscaras y un Santiago que hace alusión a la danza tradicional del pueblo”.¹⁹ Hasta donde he podido averiguar, en Tepetlán existe una danza que se conoce como negreada y consiste en la irrupción, durante la Danza de Moros y Cristianos, de hombres vestidos de mujer o disfrazados con máscaras modernas de plástico o tela. Llama la atención que el papá de don Octavio hacía máscaras parecidas a la de Pilatos que, sin embargo, de acuerdo con este último no se usaban en Coyolillo, pues nunca se ha bailado la Danza de Moros y Cristianos y las máscaras sólo se usan durante el carnaval.

Como momento relevante dentro de la historia de la máscara en Coyolillo, don Octavio evoca un tiempo en el que se iba a dejar de hacer el carnaval porque se había muerto el señor que hacía las máscaras, pero que para solucionar el problema su papá las había empezado a hacer de nuevo.²⁰

¹⁸ Entrevista a don Octavio López, 5 de abril de 2015.

¹⁹ *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México*. Disponible en: ww.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM30veracruz/municipios/30166a.html, fecha de consulta: 17 de abril de 2015.

²⁰ Plática informal con don Octavio López, 8 de febrero de 2015.

Las máscaras de vacas o toros

La gente de Coyolillo se refiere a estas máscaras de manera indistinta, las llaman de vaca, vaquita, toro o torito, sin establecer entre ellas, aparentemente, ninguna diferencia.

Cuando le pregunté a don Octavio respecto a si las máscaras eran de vacas o de toros, primero evadió la respuesta, dijo que eran de animales y ya. Después, ante la reiteración de la pregunta, respondió de manera ambigua: “Pues... pues tanto pueden ser toritos como pueden ser vaquitas. A veces luego se identifica más por el cuerno que es más grueso, que son toritos. Pero no porque lo identifique por sexo”.²¹ Cuando le señalé que unas, tal vez las más antiguas, tienen riendas y las más nuevas no, él comentó, sin responder la pregunta: “Ajá, pues en realidad casi todas son toritos, porque algunos les ponen su anillo y las vacas no llevan”.²² Esto podría deberse a la reminiscencia de una vieja denominación que coexiste con la nueva, producto de una transformación en la manera de concebir la máscara. Al respecto, me atrevo a esbozar la hipótesis de que en el pasado las máscaras eran llamadas de vaca o vaquita porque representaban al ganado de las haciendas, tanto así que incluso según comenta don Octavio, los disfrazados eran lazados como vacas; después, a partir de la influencia de los investigadores pertenecientes a lo que podría considerarse la corriente reafricanizadora de la fiesta (Burke, 2000), los disfrazados comenzaron a concebirse como toros o toritos, animales considerados totémicos en ciertos pueblos africanos y relacionados con conceptos como el poder y la virilidad; mientras la vaca representa el trabajo y la sumisión, el toro significa fuerza y poder. En ese sentido destaca el hecho de que algunas de las máscaras más antiguas tienen pintadas las riendas y las más recientes no.

Don Octavio apunta algunas posibilidades respecto al origen de las máscaras con forma de vaca o toro, dice que o bien se debe simplemente a que la gente tenía vacas y ganado en general, o tal vez la idea fue traída por unos “cubanos refugiados que llegaron hace tiempo”.

Los personajes que usan máscaras son conocidos como negros o disfrazados, sobre esto comenta que es prácticamente lo mismo decir negro que

²¹ *Idem.*

²² Plática informal con don Octavio López, 8 de febrero de 2015.

decir disfrazado, aunque puntualiza que no a todos los que se disfrazan les dicen negros: “más bien se deriva negros a los que jalan trajes y máscaras. A los que se disfrazan de mujer no les dicen así”.²³

Sobre el origen de esta manera de referirse a los personajes, don Octavio recuerda que desde que era niño se les llamaba de esa forma y en carnaval se decía “ahí vienen los negros”, y explica que esto podría deberse a que cuando empezaban los carnavales algunos habitantes eran de raza negra o bien a que se tiznaban la cara.

Los personajes con máscaras eran lazados como vacas

Don Octavio señala, de acuerdo con lo que su padre le contaba, que “en aquellos tiempos” –otra de las frases que utiliza para referirse al pasado– había mucha violencia en los carnavales. Como ejemplo relata que, como todos andaban disfrazados con máscaras de vaca o de toro, los ganaderos de los pueblos vecinos, de gente en su mayoría blanca, venían a caballo, portando pistolas y se divertían arreando a los negros o disfrazados como si fueran ganado, llegando incluso a lazarlos y arrastrarlos por la calle.

Para defenderse de los jinetes, los disfrazados traían consigo un palo que utilizaban también para espantar a los perros y para acompañar sus pasos durante el baile, pero sobre todo para protegerse de los jinetes que los atacaban. En la punta del palo ponían un gancho de tres picos (al hablar de este gancho don Octavio hace la forma del pico con los dedos de la mano), con el que agarraban la montura del jinete o al propio jinete que lazaba a un personaje y no lo soltaban hasta que lo dejaba libre. Los disfrazados se protegían entre sí y a veces lograban tirar a los jinetes de sus caballos.

Otra costumbre relacionada con la anterior era que los disfrazados luchaban entre sí: “se agarraban uno a otro como los bueyes, ansina a topones y a cornazos”. Todas esas costumbres fueron cambiando porque, comenta don Octavio de acuerdo con lo que le decía su padre, “había muchos problemas, porque cuando arrastraban a una persona, pues muchos se molestaban y hacían pleitos, riñas e incluso hasta había muertos”.

²³ Entrevista a don Octavio López, 12 de abril de 2015.

El comportamiento de los disfrazados

De acuerdo con don Octavio a su padre le gustaba mucho disfrazarse: “jalaba su máscara de toro y su traje”. Pero él ya no conoció los trajes ni las máscaras que usaba su papá, pues vendía todas las máscaras que hacía. Dice de su padre:

Se disfrazaba desde las 9 de la mañana y en la noche se quitaba la máscara y bailaba con su traje y su gorro. Ellos [los señores de antes] pagaban su baile con la junta de mejoras, eran los primeros en apartar, ora sí, su pago del baile. A los que se disfrazaban les cobraban más barato. En la tarde tocaban los músicos, pero por eso no les cobraban, era gratis, para que se divirtieran, porque ya habían pagado para la noche. Y no se daba boleto, te pintaban un sello en la mano y ya podías bailar. A las mujeres en ese tiempo no se les cobraba.²⁴

“Los disfrazados -recuerda don Octavio-, hacían todo tipo de travesuras: tiraban a la gente, le robaban a los dulceros que llegaban al carnaval, agarraban las vacas a garrotazos o las toreaban, montaban a los burros y bailaban con las muchachas”. Don Octavio menciona además que se realizaba una dramatización en la que los disfrazados de vacas o toros eran controlados por un personaje ya desaparecido, llamado El Capitán que, como ya se ha mencionado, llevaba la cara tiznada.²⁵ Existían además otros personajes que usaban máscaras, el viejo y la vieja, que de acuerdo con don Octavio todavía aparecen en los carnavales, aunque hasta ahora no los he podido identificar.

La música que los disfrazados bailaban eran sones que se tocaban con jarana, arpa, marimbol, guitarra, pero también con un cántaro al que se le pegaba con una chancla para que “bajara (sic) la música, pum, pum”. Otros tocaban peines con un hilito.

Para los bailes se hacía un entarimado de madera “para que se oyeran bonitos los sones”, y se bailaba en pareja. La mamá de don Octavio le contaba que la gente bailaba los sones descalza y que incluso podían hacer y deshacer nudos en los rebozos con los pies. Al respecto señala: “Eso ha

²⁴ Entrevista a don Octavio López, 20 de abril de 2015.

²⁵ *Idem.*

cambiado mucho porque ahora ponen la música moderna, que lleva sonido disco, y los sones muy poco”.²⁶

Los disfrazados también entraban a las casas para pedir comida, chiles rellenos y torta de plátano que luego, a diferencia de lo que ocurre en la actualidad, se llevaban a sus casas para compartirlos con la familia.

El miércoles de ceniza los disfrazados toreaban una vaquita hecha con la calavera de una vaca, a la que se le pintaban los cuernos, una estructura de carrizo cubierta con una tela y con una cola de tiras de papel. Al recordar esta costumbre don Octavio explica su paulatina desaparición, entre otras cosas, por el hecho de que puede llegar a ser muy violenta.

La vaquita corretea a los disfrazados para picarlos con los cuernos, pero las cornadas son leves, para no lastimarnos. Pero si el que llevaba la vaquita andaba tomado, “rayado”, les pegaba duro, los lastimaba. A veces las personas se peleaban porque la vaquita los golpeaba fuerte o les rompían el traje. Una vez a mí me pegaron un piquete en la ingle y sí me dolía bastante. Si te pegaba duro, te tropezabas y te lastimabas las costillas, pero tenías que pararte rápido porque si no te picaban otra vez. Otros cuando te estaban picando te defendían, iban con la vaquita y le pegaban con el palo para que te soltara.²⁷

Por último, don Octavio platica que en el pasado los disfrazados que salían durante el carnaval lo volvían a hacer el domingo de pascua, para celebrar la resurrección de Cristo.²⁸

Relación de la máscara de carnaval con el diablo

Reglamentos

Un rasgo importante del carnaval, en el pasado, era que para los que se ponían máscaras había reglas ligadas en cierto modo al ámbito de lo reli-

²⁶ *Idem.*

²⁷ Entrevista a don Octavio López, 20 de abril de 2015.

²⁸ Plática informal con don Octavio López y Alfredo Martínez Maranto, 2 de febrero de 2016.

gioso. Algunas eran que “solo te podías poner la máscara cuando ya habías cumplido 18 años, antes tus papás no te daban permiso; ahora los niños se disfrazan, pero antes no”; además, si alguien se ponía la máscara en el carnaval estaba obligado a hacerlo durante siete años consecutivos, de lo contrario, si en ese tiempo se moría, su alma se iba al infierno.

Por esa razón algunos no querían disfrazarse, “les daba miedo o pensaban que no iban a poder aguantar los siete años”. Don Octavio recuerda “todo ese reglamento a mí todavía me tocó pero ya ahorita, en la modernidad, ese reglamento ya se rompió y por eso los chavos de ahora no lo entienden”; sin embargo, subraya que él había conocido gente que había muerto por no cumplir los siete años, incluso durante la celebración de dicha fiesta.

Morir en el carnaval

Durante una reunión informal, al observar la fotografía del velorio de un señor fallecido durante el carnaval, que Alfredo Martínez Maranto conserva como parte de su trabajo etnográfico en Coyolillo en la década de 1990, don Octavio evoca los mitos o creencias que había en el pasado, de que a las personas que se morían durante el carnaval se las llevaba el diablo, mencionando que “hubo unos señores que eran muy carnavaleros y murieron en el mero carnaval, y por eso se decía que se los había llevado el diablo”.²⁹

Leyendas del diablo en el carnaval

Respecto a la vinculación del carnaval con el diablo, la cual existía en el pasado y en la actualidad parece haber desaparecido, se conservan algunas leyendas sobre las visitas de este personaje a los bailes de carnaval. Dichas leyendas al parecer datan de la época de la Revolución, en la que se apostaban diferentes destacamentos militares en Coyolillo. Don Octavio refiere:

Cuando andaban los carrancistas, los zapatistas, que robaban y todo eso, para defender, porque además en ese tiempo había mucho pistolero, el gobierno

²⁹ Plática informal con don Octavio López y Alfredo Martínez Maranto, 2 de febrero de 2016.

quería que hubiera gobierno en los pueblos, entonces [ponían soldados] en las casas que se agarraban para el baile. De ahí surge la leyenda de que en un carnaval, en uno de los bailes que se hacían en la noche, entró el diablo, a las plenas doce de la noche. Llegó en un caballo negro, en ese tiempo había caballos o burros por donde quiera, así que no era extraño. Amarró el caballo en un palo, entró y se puso a bailar con todas las muchachas, porque en ese tiempo se usaba remudar, no había pareja absoluta, bailabas con una, te la quitaba otro, otro y otro, te daba la vuelta y te la quitaba... a mí ya no me tocó eso. Dicen que entraba el aire y decían los niños “Ese hombre que anda bailando jala una pata de buey y una de gallo” y que decía otro “Es el diablo, el diablo”. Cuando éste oyó, bien que salió, se montó al caballo y dicen que el caballo echaba chispas y lumbre y las herraduras a los ramplonazos, como había mucha piedra, sacaban chispas. Y dicen que dejó mucha peste a azufre. Por eso hasta luego decían que el carnaval era del diablo.³⁰

En otra leyenda narrada también por don Octavio, ocurre lo mismo durante un baile:

... el diablo ya no llegó a caballo, sino que como había burros sueltos, llegó un burro, pero era negro y no tenía cola, era rabón. Entonces dijeron los niños “¡Ay, es un burro negro!, pero no tiene cola, y cómo lo vamos a montar, si lo ensillamos no se le va a detener la targa, cómo le vamos a hacer, pues le vamos a meter un palo por ahí”. Dicen que agarraron al burro, lo amarraron y le metieron un palo por el rabo para atorarle la targa de la cola, pero que nomás le metieron el palo y que el burro se les chispó y salió de juida, nomás dejó la peste a azufre y se llevó el palo adentro. Eso fue en la casa grande.³¹

Tío Juan Bueno y otras manifestaciones de lo diabólico

Ligado a la figura del diablo en Coyolillo, don Octavio hace referencia también a un personaje conocido como Tío Juan Bueno que, aunque no está relacionado directamente al carnaval, podría asociarse con personajes míticos

³⁰ Entrevista a don Octavio López, 20 de abril de 2015.

³¹ *Idem.*

que comparten dicho nombre, como Juan Carnaval, que de acuerdo con don Octavio, era un señor al que le gustaba mucho el carnaval y se pasaba toda la semana disfrazado o el “Chenú”, personaje investigado a profundidad por López López (2014). Dicho autor sostiene que “en el contexto de los pueblos indígenas [los Juanes] son los personajes principales de cuentos, mitos y leyendas [...], y no sólo se conocen en México como personajes populares [...], sino que además han sido protagonistas incrustados en la literatura universal [...], [y se vinculan] al salvaje ermitaño, mitad animal, mitad humano, que se conoce en varias naciones europeas” (López López, 2014: 72).

Sobre Tío Juan Bueno, don Octavio cuenta, a partir de lo que le platicaban las personas mayores, que era un señor que tenía pactos diabólicos:

Al que hace pactos así, el demonio le da poderes a cambio de su alma. A Tío Juan Bueno lo contrataba la gente para que sembrara, rozara o chapeara, una parcela de maíz, una hectárea o lo que fuera, y él lo hacía en tan sólo una noche. Él no cobraba dinero, decía: “Pues me vas a dar tantas gallinas o tantos guajolotes o qué se yo, pero me vas a pagar”. Nomás que eso sí, no tenías que ir a vigilar lo que hacía. Tú te arreglabas con él para ir al otro día, cuando él te decía y ya estaba la parcela toda limpia o lo que fuera.

En El Pueblito (uno de los lugares dónde estuvo asentada en el pasado la comunidad de Coyolillo) Tío Juan Bueno hizo en una noche un cerco de piedra que mide casi un kilómetro.

Además ese señor jugaba a las carreras y dicen que no había quien le ganara; pero él corría descalzo, a pie pelado, no como ahora que corren con tenis. Cuentan que en el lugar donde hacían las carreras había una casita, un jacalito y que él la volaba. Iba encarrerado y la volaba y caiba del otro lado de la casita. Se habla a los que hemos escuchado que así era, porque los más [grandes] como mi abuelito, ellos platicaban, mis papas platicaban. Ellos no lo conocieron, pero aquellos les platicaban de lo que este hombre hacía.³²

³² Entrevista a don Octavio López, 13 de abril de 2015.

Las máscaras en la vida de don Octavio

Aprende a hacer máscaras

Don Octavio hizo sus primeros intentos de fabricar una máscara cuando era niño, a los ocho o nueve años, él solo por su cuenta, utilizando “huesitos” de aguacate.

... yo lo partía a la mitad el huesito con un cuchillito y hacía una máscara en cada mitad, de los retacitos que rebanaba, le hacía los cuernitos y se los metía a la máscara, le hacía un hoyito, una puntita y le metía los cuernitos, eran mascaritas miniatura. Esos fueron mis principios cuando quería aprender a hacer máscaras.³³

Poco a poco comenzó a aprender formalmente con su papá; primero, nada más observando lo que éste hacía.

Desde niño me gustaba ver que un señor y mi papá hacían máscaras de madera en las noches. Hacían unas brochitas de madera, les enrollaba un trapito suave y con un hilito lo amarraban y con eso pintaban las máscaras. El día lo ocupaba para labrar las máscaras y las pintaban en la noche, como no había luz eléctrica, hablamos de los años setenta, y la luz eléctrica llegó hasta el setenta y seis, entons se alumbraban con candiles y bombillas de petróleo. A ese señor que hacía máscaras con mi papá se le gastó la vista por eso.³⁴

En esa época su papá acostumbraba ir al monte en burro a buscar la madera para las máscaras, don Octavio lo acompañaba y después se ponían a tallarlas sentados debajo de un árbol que estaba enmedio del patio de la casa familiar.³⁵

Al hablar sobre el conocimiento de su papá sobre la fabricación de máscaras señala que éste sabía mucho de lunas, astros “y esas cosas”, y por

³³ Encuentro de don Octavio López con los maestros y alumnos del Centro de Eco-Alfabetización y Diálogo de Saberes de la UV, noviembre de 2014.

³⁴ *Idem.*

³⁵ Plática informal con don Octavio López, 8 de febrero de 2015.

eso sabía que la madera se debe cortar en luna llena.³⁶ Finalmente se convirtió en aprendiz formal de su papá a los 14 o 15 años:

Mi papá me enseñaba cómo había que labrar y empezar a tallar la máscara. Primero hace la figura por fuera y ya cuando está hecha hay que perforarla por dentro. No teníamos fierros especiales para trabajar la máscara, trabajábamos con los antigüitos de carpintería. A mí me gustaba ver todo lo que hacía mi papá, en todo me fijaba, todo lo que él sabía me gustaba, pa mí todo era bonito.³⁷

Con el tiempo logró hacer y vender sus primeras máscaras en los carnavales. Cuando pasaba el carnaval, él y su papá guardaban las máscaras que no se vendían en una bolsa que colgaban de la pared, para que no se apolillaran y las volvían a sacar cuando comenzaba el siguiente carnaval. En esa época también empezaban a hacer máscaras nuevas y las “de uso” eran compradas por los jóvenes y señores que se disfrazaban.³⁸ Sobre la primera máscara que hizo, comenta que solo conserva una fotografía que no se decide a mostrarme, apenas me la describe:

Estamos tres y ahí están, al parecer, las máscaras que yo hacía aparecen ahí. Tienen la frente blanca y los lados, los cachetes son [...]. Esa primera máscara se la vendí a uno de mis amigos y luego le hice otra a mi otro amigo y luego le hice otra a mi otro amigo. De ahí comencé a hacer máscaras para vender. Me iba dejando una, la que me iba gustando e iba vendiendo las demás. Primero empecé a hacer puras máscaras de toro, después aprendí a hacer de diablo, de venado, de viejita, cada año iba haciendo otra figura más, hasta que aprendí a hacer de todo.³⁹

Relata una anécdota en la que destaca el hecho de que poco a poco fue adquiriendo fama de buen mascarero:

³⁶ Entrevista con don Octavio López, 5 de abril de 2015.

³⁷ Encuentro de don Octavio López con los maestros y alumnos del Centro de Eco-Alfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana, noviembre de 2014.

³⁸ *Idem*.

³⁹ Entrevista con don Octavio López: 13 de abril de 2015.

Yo hice un caballero jaguar y se lo presté al hijo de una señora ya grande, esposa de un tío mío, que era hija de Nicanor Viveros, que me la pidió para disfrazarse para el carnaval. Él era mi primo hermano. Tenía como 20 días de haber trabajado la máscara, cuando viene la señora y me dice:

—No pues si saliste bien cabrón para hacer máscaras. Como tu papá que aprendió con mi papá, vieras de hacer una como unas que hizo mi papá.

—¿Cómo eran las que hizo tu papá?

—Mi papá hizo una máscara que tenía dos caras, dos figuras: a un lado tenía una cara que se estaba riendo, pero por el otro tenía una cara triste, como que estaba llorando. Jamás nadie ha hecho esa máscara como él, pero tú que aprendiste bien con tu papá debieras hacer una máscara como esa.

Ella reconoció que yo ya sabía, porque hice la de jaguar, que tiene también dos figuras: la del hombre adentro de la del animal.⁴⁰

Al hablar de su trabajo como mascarero, don Octavio afirma que no hay cosa que él no pueda hacer “como Dios nuestro señor todopoderoso”.

Empieza a disfrazarse en el carnaval

A la misma edad que comenzó a hacer máscaras, don Octavio empezó a usarlas para disfrazarse. Sólo que tenía que hacerlo a escondidas de sus papás, quienes debido a las creencias antes mencionadas, le decían que tenía que esperar a cumplir 18 años para disfrazarse.

Él y sus amigos usaban las máscaras para ir a los bailes y sacar a bailar a las muchachas que les gustaban, así como para entrar a las casas de sus novias sin ser reconocidos, pues, de otra manera, en aquella época esto era imposible.

Influencias externas en la relación de don Octavio con la máscara de carnaval

Desde las primeras conversaciones con don Octavio surgió el tema de los antropólogos que a principios de la década de 1990 comenzaron a trabajar

⁴⁰ Entrevista con don Octavio López, 5 de abril de 2015.

en Coyolillo, los cuales ejercieron una considerable influencia sobre la fiesta de carnaval, fomentando en particular la fabricación de máscaras. Así relata don Octavio la llegada de éstos a la comunidad:

En el 89 unos antropólogos de Culturas Populares vinieron a investigar sobre los carnavales, la cultura, tradición y todo eso. Me entrevistaron por primera vez unos que son muy reconocidos: Alfredo Martínez Maranto y la maestra Sagrario Cruz. Ellos dijeron que iban a ir de RTV a televisarnos, que iban a hacer una entrevista para que saliera al aire la artesanía que nosotros hacíamos; nosotros aceptamos y nos entrevistaron. Salimos en la televisión por primera vez. La gente corría cuando andaban grabando porque tenían miedo. Fue cuando empezaron a conocernos, luego vino el carnaval y llegaron más periodistas. Pero yo no tenía ningún significado, porque yo sólo hacía máscaras para los carnavales, nada más. Cuando pasaba, las guardábamos y era todo; cada año trabajábamos dos o tres meses antes, para hacer máscaras para el carnaval. Pero ya con la publicidad empezamos a vender máscaras, iban turistas de otros países y alumnos y maestros de la universidad a hacer investigaciones. Así fueron conociéndonos porque hacíamos un buen papel, fueron conociéndome a mí. Antes estábamos así rezagaditos, un pueblito que casi no nos visitaba la gente y los carnavales eran muy comunes, no iba tanta gente, nomás de los pueblos y las rancherías de los alrededores.⁴¹

Don Octavio se vuelve maestro de fabricación de máscaras

Por diferentes gestiones de los antropólogos antes mencionados, en particular de Alfredo Martínez Maranto, don Octavio comenzó a impartir talleres de fabricación de máscaras para niños y adultos en Coyolillo. A pesar de ser el más pequeño de sus hermanos fue el único que aprendió a hacer máscaras directamente con su papá, después, ya más grande, él enseñó a sus hermanos, quienes hasta la fecha continúan haciéndolas.

La primera vez que fui a observar el carnaval de Coyolillo, uno de los hermanos de don Octavio, don Lorenzo López, me contó que en una

⁴¹ Encuentro con don Octavio López con los maestros y alumnos del Centro de Eco-Alfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana, noviembre de 2014.

época “les habían pagado” para que don Octavio les diera un curso de fabricación de máscaras, pero que lo iban a tomar a Xalapa; comentó que “los vigilaba” un tal Alfredo que era güero y me preguntó que si no lo conocía; después supe que se refería a Alfredo Martínez Maranto quien a través de un proyecto impulsó la fabricación de máscaras en Coyolillo. Don Octavio recuerda la manera en que empezó a ser maestro de fabricación de máscaras:

Yo empecé a dar talleres de máscara a niños de 10 a 12 años, el primer taller que di fue por parte de Culturas Populares, como en el 92. Di también un taller para jóvenes de 18 años hasta señores de 50 años, eso fue por Servicio Estatal de Empleo, ellos les daban becas a los que aprendían, pero a los instructores no les pagaban, di un taller de tres meses y no me pagaron, entonces el antropólogo Alfredo [Martínez Maranto] vio que los que lo tomaron cuando recibieran su beca me apoyaran, porque yo no estaba ganando nada y estuve de acuerdo, me hicieron una beca de 700 pesos, la de ellos era de 900. Ese taller que yo hacía venía siendo de gente ya grande.⁴²

Presentaciones de la comparsa de negros o disfrazados

A raíz de las diferentes invitaciones que recibió la comparsa de Coyolillo para participar en eventos culturales relevantes como el Festival Afrocaribeño, debidas en gran medida a las gestiones realizadas por la antropóloga Sagrario Cruz Carretero, esta agrupación comenzó a ser contratada para presentarse también en otro tipo de eventos fuera de Coyolillo y de la época del carnaval, como ferias, fiestas patronales, carnavales de otros lugares e incluso eventos académicos.

Actualmente, don Octavio se ocupa de coordinar las presentaciones de esta comparsa y si se requiere, de acuerdo con el tipo de evento de que se trate, de hablar sobre la tradición del carnaval. Poco a poco don Octavio ha dejado de disfrazarse y formar parte de la comparsa durante el carnaval.

⁴² *Idem.*

Actividad política ligada a la venta de máscaras

A partir de su oficio de artesano fabricante de máscaras y de su posición como principal representante de esta tradición en Coyolillo —considerada afroestiza en ciertos sectores académicos y gubernamentales— don Octavio ha sido invitado a participar en eventos relacionados con los derechos de los afrodescendientes en México. Como ejemplo de lo anterior se puede mencionar el foro Los pueblos afromexicanos: la lucha actual por su reconocimiento, que se realizó en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, en mayo de 2013. Don Octavio asistió para exponer sus máscaras, invitado por Sagrario Cruz Carretero, que presentó la ponencia “Liderazgos y proceso de reconocimiento de la población negra de México”.⁴³

La relación de don Octavio con las máscaras en la actualidad

Don Octavio elabora las máscaras en la sala de su casa, donde se encuentran varias de éstas en exhibición permanente, la mayoría a la venta, aunque hay algunas que no se venden, como la última que hizo su papá antes de morir y algunas máscaras antiguas “de más de setenta y noventa años”, que los señores mayores de la comunidad le prestan para que las exhiba, particularmente en la época del carnaval. Una de las esquinas de esta sala, contrapuesta a la pared de las máscaras está ocupada por un altar de tamaño considerable, lleno de imágenes religiosas: vírgenes y santos católicos.

En esta misma sala hace sus trabajos de herrería, de manera que regularmente se pueden ver sus herramientas de trabajo, entre ellas su máscara de soldador y algunos trabajos de herrería a medio hacer. Al lado de la sala se encuentra el baño, en el que se acumulan las cubetas en las que él y su familia recolectan la poca agua que esporádicamente sube hasta el pueblo.

Durante las múltiples entrevistas realizadas pude darme cuenta de que todo el tiempo está entrando gente a su casa a pedirle cosas prestadas, a encargarle trabajos de herrería o carpintería o bien llegan de visita.

⁴³ Disponible en: www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=3941&id_opcion=&op=447, fecha de consulta: 13 de agosto de 2016.

Máscaras para usarse y máscaras para estar colgadas

Algunas máscaras están hechas para usarse y otras sólo para estar colgadas en la pared; estas últimas sólo tienen un orificio en la parte superior para ponerles una cuerditita y colgarlas; las otras tienen un orificio de cada lado a la altura de las orejas, para amarrárselas sobre la cara.

Proceso de fabricación

Sobre el proceso de fabricación don Octavio comenta que generalmente trabaja la máscara de noche, en el tiempo libre que le dejan sus otras actividades, cuando se ha terminado su jornada de trabajo.⁴⁴ En época de carnaval se acumulan las máscaras por hacer, además de las reparaciones de máscaras antiguas, por lo que tiene que dedicarle más tiempo a esta labor. Las maderas empleadas para su elaboración se conocen como equimite o gasparito y palo de banco o calabazo. Esta madera se corta en luna llena “de cuando está llena pa ´lante, pa que la madera tenga más duración y se proteja más de la polilla”.⁴⁵ A veces, él mismo busca la madera o se la traen las personas “de donde andan trabajando”, cuando salen al campo. El árbol se corta cuando da la medida para hacer la máscara y “no debe estar tierno, porque luego cuando está tierno no dura tanto la madera”⁴⁶.

Cuando ya se tiene el trozo de madera, la forma de la máscara se talla a machete, una vez que se saca la figura, se empieza a escarbar por atrás. Como referencia se dibujan y marcan los ojos de la máscara mientras se va labrando

... después, cuando la va uno labrando, hay que ver pa que lado le falta más o si el corte no va bien, pues hay que enderezarlo para tener los lados iguales. Si la máscara va chueca hay que tratar de enderezarla, porque luego hay madera que no está bien, que viene más ancha de un lado, o no viene bien pareja, entonces tú la tienes que emparejar.⁴⁷

⁴⁴ Entrevista en video con don Octavio López, realizada por Julio Guadarrama Velázquez y Juan Carlos Alvarado Reyes, 13 de febrero de 2014.

⁴⁵ *Idem.*

⁴⁶ *Idem.*

⁴⁷ *Idem.*

Por último se lija y se pinta, “pero se tiene que orear un poco para poderla lijar, refinar y pa poderla pintar, la madera no se pinta fresca porque se chupa la pintura y pa que dé un bonito acabado también”.⁴⁸ Cabe señalar que la parte de afuera de la máscara tiene un acabado mucho más cuidado que la de adentro, esta última no se lija con tanto esmero ni se pinta.

La mirada de las máscaras, es decir, de los ojos pintados, imita la del animal o el personaje de que se trate. La mirada no tiene dirección, a veces los ojos miran en distintas direcciones. Las máscaras tienen un hueco (arriba o abajo del ojo) para que la persona que está por detrás pueda ver; algunas lo tienen por encima y otros por debajo del ojo del personaje; además tienen otro hueco para que la persona respire. Hace unos años comenzó a ponerle a las máscaras cuernos verdaderos de toro, chivo y venado.

Como herramientas don Octavio utiliza el machete, navajas, mazos de madera, varias especies de fierros, navajas y limas; esas herramientas también las utiliza para hacer otras actividades.

Predominio de las máscaras de vaca o toro

La mayoría de las máscaras que hace son de vaca o toro, aunque también hace de otros animales como burros, chivos, gallos y venados —la máscara que utilizaba para disfrazarse es de venado—, de diablitos, y de Pilatos, aunque al parecer estas últimas no se usan en el carnaval; por lo menos en los tres años que he asistido a la fiesta no las he visto.

Venta de máscaras

Don Octavio comenta que en el pasado su papá, y después él mismo, hacían máscaras solo para la gente de la comunidad, aunque señala que la venta de máscaras y trajes a los museos o coleccionistas comenzó en pequeña escala desde la época en que él era aprendiz de su papá. Desde ese entonces, para algunos de los compradores las máscaras antiguas, ya usadas o “bailadas”, tenían más valor que las nuevas.

48 *Idem.*

A partir de la década de 1990 y a raíz de la difusión que ha recibido el carnaval de Coyolillo, don Octavio ha vendido muchas máscaras y trajes a gente que llega a verlo de diferentes ciudades de México y otros lugares, entre los que menciona Chicago y Japón. De hecho, no conserva ninguna máscara de las que hacía de joven, porque todas las ha vendido.

Al museo de Culturas Populares le vendió un traje y una máscara que había usado durante 15 años y además una máscara y un traje nuevos. En la actualidad vende sus máscaras principalmente durante el carnaval. La venta está enfocada a los turistas, nacionales y extranjeros, que llegan a la comunidad durante esa fiesta, aunque también le vende a la gente del pueblo. El resto del año lleva sus máscaras a vender en eventos como festivales y ferias artesanales.

El costo de las máscaras está directamente relacionado con el tiempo que invierte en hacerlas. En ese sentido destaca que actualmente es capaz de realizar la forma básica de una máscara en menos de una hora, cuando antes le tomaba mucho más tiempo.

El proceso completo, desde la forma básica hasta la pintura puede variar: “Si la llevo por ratos, sí me llevo un buen tiempo, pero si me dedico nomás a eso, como en dos días la termina uno”.⁴⁹ En ese sentido, en otra ocasión⁵⁰ comentó que él hacía una máscara en tres días, que no podía invertir más tiempo en esta labor porque tenía muchas cosas que hacer y de acuerdo con los cálculos correspondientes se daba cuenta de que si vendía una máscara en 300 pesos estaba cobrando muy barato su día de trabajo; si aunado a esto gastaba en pintura el resultado era que no ganaba nada. Aquella vez comparó su situación con la de Lino Mora, el mascarero de Naolinco, que se tardaba un mes haciendo una máscara, pero vendía cada una en dos o tres mil pesos, cosa que él no podía hacer.

La costumbre de vender todas las máscaras

Don Octavio conserva muy pocas máscaras de las que ha hecho a lo largo de su vida, si acaso una o dos. De su papá conserva una que hizo en 2009, poco

⁴⁹ *Idem.*

⁵⁰ Visita a Coyolillo, 14 de marzo de 2015.

antes de morir; es una máscara muy extraña, de color rosa con una rana en la nariz. Al preguntarle sobre la forma de esa máscara, tan poco usual, únicamente señala que ese tipo de máscaras también las hacía Nicanor Viveros, el señor que le enseñó a hacerlas a su papá. Al igual que su papá, don Octavio ha vendido casi todas las máscaras que ha hecho, aunque fueran máscaras hechas especialmente para él, si había que venderlas las vendía.

Dificultad para recuperar las máscaras antiguas hechas por él y su papá

Don Octavio subraya que en Coyolillo hay muchas máscaras fabricadas por su papá y por él y, como las ha vendido todas, está tratando de conseguir alguna de éstas, pero no ha podido. Menciona por ejemplo a un viejito quien tiene una de las máscaras más antiguas del pueblo, hecha por don Bartolo, pero que no se la quiere vender.

Máscaras antiguas que se conservan en exhibición

En una ocasión, al hablar sobre el tema de la antigüedad de las máscaras,⁵¹ don Octavio hizo referencia a dos de éstas, con forma de vaca o toro, las cuales en ese momento se encontraban colgadas en la pared de su casa y que, según él, tienen “como 75 y 90 años de antigüedad” respectivamente. En la conversación subrayó que valían precisamente por su “antigüedad”, no por lo que costaba la madera y la pintura con que estaban hechas, sino por todos los carnavales en los que habían participado. “Esas máscaras las conocí cuando estaba chiquillo, estaba en la primaria, cuando la jalaban y ya estaba viejita la máscara. Porque veía yo que la iban a arreglar y a pintar con un señor.”⁵²

De acuerdo con don Octavio,⁵³ estas máscaras fueron hechas por un señor que ya no vive, de quien no me dijo el nombre, pero cuya familia se las presta para que las exhiba durante el carnaval, y a veces durante todo el año, porque le tenían confianza. Don Octavio destacó que un señor de fuera le estaba tratado de comprar una de esas máscaras en mil pesos, pero

⁵¹ Entrevista con don Octavio López, 5 de abril de 2015.

⁵² *Idem*.

⁵³ Plática informal con don Octavio López, 14 de marzo de 2015.

que le había dicho que él no era el dueño, entonces el señor le ofreció quinientos pesos para que convenciera al dueño de que se la vendiera en mil pesos, pero que él no quiso porque la máscara “no tenía valor en pesos”.

Uso de la máscara en el carnaval

Durante los años que he visitado el carnaval nunca lo he visto disfrazarse, ni he notado que se ausente y aparezca el personaje con la máscara de venadito y el vestuario que sabemos que utiliza, porque lo he visto en fotos. Al preguntarle al respecto dice que a veces sí se disfraza, pero casi no porque anda muy ocupado con todas las labores de organización del carnaval.

La imagen de la máscara de vaca o toro se convierte en símbolo del carnaval afromestizo

De acuerdo con don Octavio,⁵⁴ después de un periodo de crisis suscitado en el pueblo a mediados de la década de 1990, a causa de la migración de cientos de jóvenes y adultos a Estados Unidos, que afectó la celebración del carnaval en formas sobre las que no profundiza, y a partir más o menos del año 2000, “el carnaval creció mucho”, en particular su promoción hacia el exterior, ya definido oficialmente como carnaval afromestizo. Recordemos que el carnaval comenzó a considerarse afromestizo a partir de las investigaciones de diferentes antropólogos sobre el origen africano de la población, realizadas principalmente a partir de la década de 1990.

Al parecer fue en esta etapa, por razones y procesos que hace falta desentrañar, que la máscara de vaca o toro se convirtió en el símbolo del carnaval. Actualmente, por ser el símbolo principal de esta fiesta, su imagen se utiliza tanto en su promoción hacia el exterior como al interior de la comunidad durante la celebración.

Don Octavio utiliza estas máscaras para hacer la promoción del carnaval, llevándolas a los diferentes eventos que se organizan con ese propósito, como reuniones, entrevistas y ruedas de prensa, en donde están presentes

⁵⁴ Reunión en el Centro de Eco-Alfabetización y Diálogo de Saberes, 17 de febrero de 2016.

funcionarios y políticos, generalmente del municipio, relacionados con esta celebración.

Uno de los comentarios recurrentes que se hace, tanto a los visitantes como a los medios de comunicación, durante la promoción del carnaval es que “un carnaval sin máscaras, no es carnaval”.⁵⁵

Durante la celebración del carnaval la imagen de las máscaras de vaca o toro está por todos lados: playeras, carteles, posters. En la entrada de Coyolillo hay un letrero colocado por don Octavio que define a la comunidad como afro mestiza y tiene la imagen de una máscara de vaca o toro. El escenario donde se realiza la coronación de la reina se decora con pendones donde regularmente aparece la imagen estilizada de la máscara de vaca o toro y hasta algunos vestidos de las reinas y princesas tienen pintada la imagen de un disfrazado con estas máscaras.

Don Octavio, personalidad de Coyolillo

Don Octavio desde joven ha estado relacionado con los proyectos culturales que se realizan en su comunidad y ha colaborado con innumerables investigadores, artistas, empresarios y hasta políticos que han trabajado en ese lugar. En entrevista, remarca el hecho de que ha llegado a ser famoso por sus máscaras y no por haber estudiado una carrera universitaria, a pesar de tener las ganas y aptitudes necesarias, pero no los medios económicos para hacerlo.

A manera de conclusión, es importante subrayar que concebir la máscara de carnaval como un objeto “vital” para don Octavio López e indagar sobre su experiencia de vida en torno a dicho objeto ha permitido vislumbrar lo que podría ser en el futuro una historia general de la máscara en esa comunidad, partiendo de una investigación de orientación emic⁵⁶, en contraposición a los enfoques utilizados hasta ahora en la mayoría de las investigaciones sobre este lugar, centradas en el estudio de su origen africano.

Se considera necesario continuar la indagación sobre el tema del origen del carnaval en esta comunidad, sin cerrarla a lo africano, dado que se ha

⁵⁵ Plática informal con don Octavio López, 14 de marzo de 2015.

⁵⁶ Emic se refiere a una interpretación antropológica desde el punto de vista del nativo.

observado que, tanto la celebración en general como el uso de las máscaras presentan rasgos de celebraciones clasificadas como indígenas y festividades españolas.

Como actriz y directora de teatro especializada en la máscara teatral, la indagación sobre la historia del uso de la máscara de carnaval en Coyolillo me ha permitido entender un poco más la complejidad del desarrollo de este fenómeno, descubriendo los vestigios de su teatralidad con miras a construir un puente entre ambos mundos, el de la fiesta y el de las artes escénicas.

Referencias

- Burke, P. (2000). "La traducción de la cultura: el carnaval en dos o tres mundos", en P. Burke (ed.), *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza, pp. 191-206.
- Cruz Carretero, S., A. Martínez Maranto y A. Santiago Silva (1990). "Carnaval en El Coyolillo. Los negros disfrazados", *México Indígena*, vol. 14, núm. 10, pp. 41-45.
- García Mundo, Octavio (1985). "Proyecto de investigación sobre las formas de explotación de la población negra de Coyolillo, Veracruz", tesis de maestría. Universidad Veracruzana, Xalapa.
- (2011). "La 'identidad negra' de habitantes de Coyolillo, Veracruz: aproximación inicial". *Afrodescendencia. Aproximaciones contemporáneas desde América Latina y el Caribe*, pp. 166-175, en: <http://www.cinu.mx/AFRODESCENDENCIA.pdf>, fecha de consulta: 10 de noviembre de 2017.
- López López, J.C. (2014). *Entre San Juan Bautista y el Chenú: religiosidad popular, costumbres, ritos y mitología en Oluta, Veracruz*. Xalapa: Instituto Veracruzano de la Cultura / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Martínez Maranto, A. (2004). "La población afroestiza de El Coyolillo", *Callaloo*, vol. 27, núm. 1, pp. 323-330.
- (2010). *Carnaval de negros. Coyolillo. Veracruz Fiesta Viva*. Volumen II.
- Ramírez Ramírez, A. (2006). "La intervención educativa. Una estrategia para la recuperación de la memoria histórica en una comunidad afroestiza", tesis de maestría, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Skerrit, D. (1993). *Rancheros sobre tierra fértil*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Winfield Capitaine, Fernando (1975). "Notas sobre el carnaval en una comunidad negra de Veracruz". *Cuadernos Afro-Americanos*, núm 1, vol. 1, pp.135-142.

Narrativa de una experiencia del trabajo con barro en Chiltoyac

MARIBEL ÁLVAREZ LANDA

Esta narración es el resultado de seis meses de diálogo como aprendiz del trabajo con barro al lado de doña Gloria Sosa López. En este ejercicio de diálogo transdisciplinario tuve un acercamiento con un conocimiento que se adquiere en el día a día por el sentido común, lo cual me posibilitó tener una experiencia de conocimiento vivo con el barro. “La transdisciplinariedad es un cuerpo de pensamiento y una experiencia vivida. Estos dos aspectos son inseparables” (Nicolescu, 1996: 114). En este capítulo se resalta la importancia histórica del trabajo con barro, el cual implica un cúmulo de conocimientos que se transmite de generación en generación y que se han guardado en la memoria de los pobladores de Chiltoyac.

La alfarería se caracteriza por elaborarse de manera manual, creativa y por estar en contacto con la naturaleza, la cual ofrece su materia de trabajo. La alfarería ha existido en México desde la época prehispánica. Al respecto, Rattray E. anota: “Los alfareros del Teotihuacán crearon una tradición de cerámica distintiva, algo de cerámica de lujo técnicamente perfecta...” (1988: 248).

En la actualidad existen comunidades que siguen elaborando piezas de barro a pesar de las circunstancias poco favorables del mercado capitalista. En la comunidad de Chiltoyac algunas personas aún trabajan la alfarería, doña Gloria Sosa López es una ellas y ha logrado transmitir los saberes del trabajo con barro en la localidad de Chiltoyac. Actualmente, a sus 75 años de edad continúa su esfuerzo por conservar las raíces culturales de su pueblo.

En este trabajo de indagación transdisciplinaria se utilizaron fuentes narrativas, fundamentalmente la historia de vida, las cuales ayudaron a penetrar en la experiencia de vida y de trabajo de doña Gloria. “A través del uso de las fuentes orales se busca dirigir la atención interpretativa hacia la forma en que la conciencia de la gente interactúa con el mundo, precisamente dentro de los procesos incompletos de las prácticas sociales cotidianas” (Núñez 2005: 54).

El uso de las fuentes mencionadas facilitó adentrarse en los 50 años de trabajo de doña Gloria con el barro. Durante ese tiempo ella fue creando y recreado ese conocimiento y lo ha compartido fortaleciendo la identidad en la comunidad de Chiltoyac. Las narraciones son parte fundamental de nuestras vidas y nos llevan a conocer nuestra cultura: “... nuestras vidas narradas [...] nos resulta comprensible a nosotros mismos y a los demás sólo en virtud de esos sistemas culturales de interpretación” (Bruner, 1991: 75).

Narrar la historia de cómo se trabaja en las familias alfareras da un referente personal, familiar y comunitario del trabajo con barro. Además, refleja los diversos niveles de realidad que coexisten en este oficio milenario. Este trabajo es un reconocimiento a quien sabe y enseña sin tener un título, a quien comparte sus conocimientos sin esperar un sueldo, a quien lucha por conservar su cultura sin esperar un monumento, a quien da por bondad y cariño.

“Mi suegra me enseñó a trabajar con el barro”

Mi suegra me enseñó a trabajar con el barro, ¡era de las meras alfareras! Yo le decía “¡voy a moler barro!”, pero ella me decía “¡no, muchacha, no!” Yo tenía como 17 años. ¡Pues yo me casé de 17 años! Me ponía a componer el barro y me decía “¡no!, ¿qué va a decir tu familia?”

No pues de mi familia ¡nadie hace barro, ni están aquí! Mi familia es de Tacámbaro, Michoacán. A mí me trajeron de 40 días. Por eso digo que yo soy de aquí, ¡yo aquí crecí! Ellos llegaron aquí por la guerra de la Revolución. Fue cuando quedó mucha gente de otros lados, ¡no nada más ellos!

Lo primero que hice cuando inicié a trabajar con el barro fue componer el barro: le quitaba las piedras, las raicesitas. Agarraba yo y me hacía dos bolitas. Me decía mi suegra “¡No muelas mucho porque te vas a cansar!, ¡esto es pesado, no muelas mucho!”

Me decía mi suegra: “Nada más porque tú estás de necia”. Ella decía que no porque mi familia se iba a enojar. Yo les decía que a mí me gustó. ¡Yo desde el primer día que vi como hacían me encanto!

¡Pues sí aprendí, luego aprendí! Es que me gustó y eso fue lo que me ayudó. ¡Que me hago la primera ollita! ¡Pero toda me salió chueca, toda chueca! Pero ella me la compuso y ya quedó bonita. Y ya que me dice mi suegra: “Nada más porque tú quieres, ¡no, ni deberías de hacer!” Yo le respondí: “con esto mañana me voy ayudar”.

Así duré cuatro años trabajando con mi suegra. A los 20 años ¡yo sola trabajaba! Después hicimos esta casita y ya nos venimos para acá, ¡pero yo seguí trabajando! Ella me dio un banco¹, me dio un molde. Le digo molde a lo de abajo, porque a lo de arriba hay que hacerlo a mano, todo es a mano.

“Ese metatito me lo dio un señor que hacía comales”

Ese metatito me lo dio un señor que hacía comales, ¡me lo regaló! Era un señor que ya no iba a trabajar. Mi suegra me dio otro más grande, pero no me gustaba porque como que estaba de lado ¡y no me gustaba! ¡Éste me gustó! porque aunque está chiquito, está parejito y siempre ese lo ocupé. El de mi suegra ahí lo dejé a un ladito, por ahí se quedó, no está tirado, no. Por ahí lo dejé.

La primera vez que molí en el metate² ¡nada más tronaba y tronaba el metate! Casi no pasaba nada de barro y ellas muertas de risas, de que yo nada más tronaba el metate. Pero yo decía: “¡tengo que poder! ¡Van a ver, van a ver!”

Ese metatito ¡uy, no! nunca se va acabar. Nos vamos a morir todos y él se va a quedar. Ya nadie lo va a ocupar porque a nadie de mi familia le gustó. Yo les decía que aprendieran, pero nunca quisieron, decían: “¡ay, que la lumbre!, ¡ay, es muy pesado!” Así me decían mis nueras.

Esta piedra se la compré a una señora. Aquí le llamamos banco, ¡me costó 10 pesos hace 50 años! Porque mi suegra me dio uno más chico, pero está mocho y para hacer medias ollas no me servía.

¹ banco: piedra grande, plana, donde se extiende el barro para configurarlo.

² metate: piedra cuadrada con patas que se utiliza para moler el maíz.

Yo le digo a mi gente: “cuando yo me muera, no vayan a tirar mi banco, ni mi metate, ni mi fierro, porque con eso los levanté a ustedes. ¡Ayudé a tu papá a levantarlos! ¡no me los vayan a tirar! Para mí eso es muy sagrado, mi herramienta ¡De ahí saqué para que comiéramos todos!” Una persona no se mantiene de eso [ahora] porque ya no se vende seguido ni muy bien.

Fíjate, a los que trabajamos el barro nos dicen los circunvecinos “los brujos de Chiltoyac o los nacos de Chiltoyac, comaleros de Chiltoyac, comaleros patas rajadas”. Así nos dicen los de San Antonio, San Juan, La Concha.

“Todos mis hijos saben escoger el barro”

Para hacer una pieza primero tenemos que ir por el barro. Eso lo hace mi esposo con mis hijos. Mi esposo fue al barrial³ y estuvo viendo los hoyos donde no hubiera tanta piedra, porque hay algunos que tienen harta, harta piedra. ¡Todos mis hijos saben escoger el barro!

Cuando yo trabajaba mucho me iban a traer una camioneta bien llena de bultos ¡y entre todos! Algunos escarbaban del cenizo, otros del colorado y otros del fuerte. Todos saben sacar el barro y llevan piocha o punzón, cubetas para llenar las lonas, ¡un trajinero!

Cuando yo iba me metía a los hoyos a escarbar y a sacar, ¡luego se hacía la cuevota! ¡Se hacía el hoyote grandotote! Ahí estaba yo atravesada saque y saque. Decía yo “¡donde se me suma, me quedo aquí enterrada!”.

Yo muelo de dos formas el barro, una es molerlo en seco. Mezclo barro colorado con el barro fuerte. Éste es colorado y el que le decimos blanco está en la cubeta aguadito, aguadito [el barro fuerte también es llamado barro blanco].

Antes teníamos la moledora que nos dio el gobernador Chirino,⁴ entonces lo secábamos el barro allá en la planillita, esperar a que seque bien, ¡bien seco! Y le quitábamos las piedras o raicesitas, lo que tenga.

Entonces ya lo picábamos, bien picadito con algo, un martillo, una piedra o bueno, mi esposo siempre buscaba el hacha para estar parado. Yo lo molía en

³ barrial: territorio dentro del ejido de donde se extrae el barro.

⁴ Patricio Chirinos Calero, gobernador del estado de Veracruz en el periodo 1988-1992.

la moledora. ¡Ay, namás se va echando con una cubeta! Pues ya sale el polvito, ¡en tres minutos llenamos la lona, rapidito! Ya después ese polvito viene uno lo echa en el banco y ya le echa uno, el otro barro fuerte que está como atole, ya se le va echando para formar la bola. ¡Así es, moliéndolo en seco!

La otra forma es moler en el metate como antes, como es la tradición, entonces no hay necesidad de secar.

Prepararlo es el primer paso para después molerlo. Para prepararlo ¡hay que sentir el barro! Para sacarle las piedritas que tenga y ya en esta cubeta tengo el fuerte, ¡ese le da fuerza!

A mí me gusta moler en el metate, pero también tengo que moler en seco, porque así endura uno el barro sobrante.

Después di otro taller, pero les dije que yo no tenía permiso de sacar el barro y me dijeron: “No se preocupe, nosotros traemos el barro de Chavarrillo”. ¡Me trajo 24 personas! Y estuvieron aquí todo el día. Nada más fue un día, se fueron ya en la noche. Ya estaban imaginando cosas y las hicieron. Se les rompieron las cosas, pero le dieron al barro muy fuerte en Chavarrillo.

También di aquí un curso a unas mujeres que según nos iban a pagar. Ellas se molían su barro ¡todo, todo! Eran 16 mujeres, terminamos el curso merito el 16 de septiembre y duró dos meses el curso. Cuando terminamos el curso hicimos un festejo. Me ayudaron a hacer tamales pa festejar el curso y poner la exposición en la planilla⁵.

Ideática como siempre se me ocurrió invitar al presidente municipal, para que le diera el visto bueno a nuestro curso. Y ya les dije: “vamos a invitar con todos sus ayudantes, los vamos invitar a comer”, hubieras visto. Invitamos a la gente que pasaba, a la gente que vive aquí, ¡pero que ni siquiera tienen idea! Y entonces pasaron a ver y algunos compraban.

Hace años venían dos maestras de Perote y me daba una risa, de que un afán conmigo las maestras. Me decían: “¡Ay doña Gloria, es que la vimos en la tele! Y la vimos en la exposición de Los Lagos. Mire, aquí traigo el volantito que estaba usted dando y por eso llegamos hasta acá.

⁵ planilla: un espacio de cemento al aire libre donde también se pone a secar el café.

“El barrial es desde los antepasados”

Para sacar el barro, todo el que quiere puede ir a sacar, pero que sea del pueblo. Mi pleito cuando fui presidenta: porque Méndez de la Luz dijo que tenía que haber una presidenta del barrial, para lo del aseo y todo. Julia, la esposa de Héctor, fue mi tesorera. Entonces yo siempre hacía junta con todas.

Luego les decía: “Tal día vamos a reunirnos en la casa a ponernos de acuerdo de lo que se va a hacer”. Porque si somos un grupo teníamos que ponernos de acuerdo. Entonces les decía yo: “Vamos a ver al agente municipal y al comisariado ¡para que saquen las vacas! Porque el orín y todo lo que hace la vaca le perjudica al barro”.

Luego decíamos que ese comal ya se rompió, que no duró ¡Pues es por eso!, ¡porque la vaca se está haciendo y todo se consume ahí! Pero el agente municipal y el comisariado se ponían de acuerdo con el presidente de la parcela escolar y no nos hacían caso: porque al presidente de la parcela escolar le estaban pagando o le están pagando todavía.

Hasta la fecha nunca nos hicieron caso y como me enfermé le pasé el cargo a Héctor como presidente. Entonces, ¡no se hizo nada, porque no obedecieron las gentes!, ¡ni el grupo!, porque les decía yo de faenas, solo iban algunos para limpiar, chapear en el monte, para que siempre el barrial estuviera limpiecito. Porque el zacate es estrella y va uno caminando y se cae uno. Pero así que dijeran que iban a limpiar como se debe no, nunca.

El presidente del comisariado ejidal, cuando fue Neftalí, quería quitarnos el barrial para hacer el campo deportivo. Cuando dijeron que querían hacer el campo en la parcela escolar. Todavía lo iban o lo van a hacer, ¡entonces este abusivo!, con perdón de la palabra. Dijeron que iban agarrar el barrial y que se dejara la parcela como cañal, para beneficio de los mismos, y dijeron que iban agarrar todo el barrial para el campo deportivo. Eso tiene como cuatro años.

Citaron a junta a todos los señores, más a los que son padres de familia de la parcela escolar, a que fueran a hacer faena, porque ya iban a empezar a hacer el campo deportivo. Entonces se fueron todos los señores a chapear, y que vienen las mujeres, de las que viven cerca del barrial, doña Anaclea y todas esas, que vienen y que me dicen: “¡Gloria, fíjate que están chapeando en el barrial y ya están poniendo estacas porque van a poner el campo deportivo! ¡Es mérito el lugar donde sacamos el barro!”

Que oyen mis hijos que estaban aquí, y me acompañó Manuel. Fue un domingo. Que me voy a ver, pero no me acuerdo si fue Anacleto o fue Felipa. Que le digo: “reúnete a las que más puedas y vámonos todas, a ver qué tal nos va”.

Ya que se reúne a todas las de la barrera, a doña Rosa, a Plácida, Juana, a un montón de alfareras. Que les digo, porque ya empezaba a andar medio mal. Les dije: “ustedes se van enderezando. A mí me van a llevar”. Mi prima Carmen que traía un coche me dijo: “si quieres yo te llevo en mi coche”, y le digo, “bueno”. Cuando llegamos ya estaba el montón esperándome y me dicen: “¡mira Gloria!, ¡nos van a quitar más de la mitad del barrial! ¡El barrial fue grande, grandísimo!”.

Entonces que agarro y que me quedo mirando para donde estaban todos los señores chapeando. Les dije que fueran por el comisariado que ahí andaba. Que le digo al comisariado: “oye, ¿por qué mandaste a poner estacas ahí?, ¿que no ves que es el barrial!” Me dice: “es que quiero poner un campo deportivo para que los muchachos no anden de borrachos”. Le dije: “¡si ustedes tienen la parcela escolar que propusieron que era para eso! no tienen por qué agarrar el barrial, porque el barrial se supone que es de todos, ¡si no lo sabías, te lo digo! El barrial es desde aquí hasta allá, ¡hasta allá! ¡Todo hasta arriba hasta el corral! Mi esposo sabe de esto, por eso te digo que todo eso es el barrial”. “¿Por qué cosa van a agarrar el barrial teniendo la parcela escolar?” Que me dice: “bueno, porque, es que los padres dijeron”. Le dije: “¡pues fijate que no!, ¡y quitas tus estacas o ves lo que haces!, ¡no te voy a dejar!, ¡así que tú ves lo que haces!”

Ya al ver todos que yo estaba alegando con él ¡que se me acercan todos!, ¡un montón de señores! Y yo como capataz enfrente de todos. ¡Ay, Dios mío, me acuerdo y me da vergüenza! ¡Es que dije refeo! Entonces que agarro y estaban los ayudantes del agente municipal, los ayudantes del comisariado, mucho señor, chiquillos que habían ido a la faena. Que les digo: “¡el barrial no lo agarren, el barrial es para el que quiera trabajar el barro! El barrial es para los que trabajan el comal, las ollas y todo lo que queremos hacer. ¡El barrial es desde los antepasados y ellos dijeron que el barrial lo dejaron para el pueblo, para todo el que quiera trabajar! Así que tú ves lo que haces, ¡pero las estacas las quitas!”

Ya después que le digo: “mira, te voy a poner un ejemplo”, ¡pero yo ya estaba como brasita, bien enojada!, ¡bien enojada! Entonces que le digo: “mira, te voy a poner un ejemplo, tú, Beto (era comisariado en aquel tiempo), nada más fijate lo que te voy a decir, ¡tú en primer lugar y tú y tú y tú y casi todos comie-

ron del barro! Tu papá, tu mamá los “alevaron” del barro, a ver díganme ¿sí o no?” y unos gritaban “¡no pues sí, sí es cierto!”

Les dije: ¡porque en aquel tiempo no había caña, no había café y del barro la familia se levantaba! ¿Por qué ahora nos van a quitar el barrial?, ¡viendo que la familia se levantó del barro! No todas, pero la mayoría son comaleras. A mí también me gusta trabajar el barro y ayudé a mi esposo para levantar a mis hijos”.

¡Yo estaba bien enojada! y que se levanta el otro comisariado que había sido y que dice: “¡No, pero eso nosotros no!” Que le digo: “¡si tu mamá también trabajó el barro, ¡tu mamá también te levantó del barro!” ¡Yo bien grosera! y que les digo: “tú y tú y tú ¡nos iban a hacer el taller de barro, allá donde está el módulo! Y nos mandaste hacer faenas, a cortar árboles ¿y qué hiciste? ¡Vendiste la leña y te comiste el dinero! ¡Te comiste el dinero y no nos hiciste nada de taller!”.

¡No, yo les dije un montón de cosas feas! Les dije: “si no quitan las estacas mañana me voy para Xalapa, yo tengo muchos amarres en Xalapa, a ver qué tal les va, ¡a ver qué tal les va!” Nada más se me quedaron viendo. Que me volteo para donde estaban las mujeres y que les digo: “¡vámonos ya!, ¡ya no tenemos nada que hacer aquí!, pero mañana nos vamos, ¡ya que no se convencen!, mañana nos vamos para Xalapa y ustedes me van acompañar, ¡y no se me rajen, que me tienen que acompañar mañana a Xalapa! ¡Ya vámonos, que no tenemos nada que hacer aquí! Ustedes se van por donde vinieron y yo me voy por donde vine”.

Mi prima me decía, “¡ay, chatita!, ¡si yo nunca te había visto tan enojada!” Le dije: “¡es que yo me voy a morir y el barrial ahí se va a quedar!” Ah... eso les dije, ya me acordé, les dije: “¡miren, yo no peleo para mí, porque el barrial ahí se va a quedar, es para aquel que quiera trabajar! ¡Yo me voy a morir y el barrial ahí se va a quedar, yo no peleo para mí, peleo para mis compañeras! Todas las que quieran trabajar, porque es del pueblo ¡a nadie se le puede negar el barro!”

Después hice otra junta con el comisariado. En una junta que hicieron de ejidatarios me presenté y ahí les recalqué otra vez por qué el comisariado hacía eso, siendo que el barrial era para todo el que quiera trabajar y ayudarse en lo económico. Por qué estaba haciendo eso, siendo que todos sus familiares, “mamas”, todos fueron comaleros. Es el dicho de todos, ¡de los comaleros de Chiltoya!

Yo llegué a buscar papeles, porque de verdad tenía papeles para comprobar. En la Casa de Arte y Cultura, en la Casa de Artesanías, en Los Lagos y además en el Ayuntamiento, que en esa fecha me conocían. Bueno, hasta la fecha me conocen todos ellos.

Entonces, estaba yo buscando mis papeles cuando veo al agente municipal y a don Ceferino que llegan y me dicen “buenas tardes, Gloria”, y le digo “buenas tardes don Cefe, siéntense”. Y dice “mira Gloria, lo que pasa es que ya hablamos y pensamos que el barrial se va a quedar”. Que les digo “¡pues más les vale! porque miren ¡no es chisme lo que les dije! Miren, aquí ando buscando los papeles. Mira Miguel, lo que dicen estos papeles y me presento a la Casa de Arte y Cultura, a la Casa de Artesanías, me presento al municipio ¡a ver cómo les va!”, y dice “¡no, no, ya pensamos!”

En esos días yo acababa de tener un encuentro de todos los artesanos, no sé cómo se dice, pero estuvimos con el gobernador. Tuvimos una reunión la gente artesana con el gobernador en un teatro bien lujoso y vinieron dos licenciadas a verme y me dicen: “doña Gloria, usted tiene que participar en el concurso de empresarios, porque usted también quedó. Usted también tiene que participar, la van a entrevistar así que también tiene que ir”.

¡Es que yo he andado mucho, mucho! Entonces se quedó el barrial por eso, porque yo me agarré con toda la gente, les dije bien feo y algunos dijeron que nunca me habían visto hablar así ¡Bueno, yo defendí el barrial!, yo no peleo pa'mí, yo peleo para la gente que quiera trabajar. ¡Yo me voy a morir y ahí se va a quedar! Ahí está el barrial, pero no todo, el barrial era muy grande. El señor que donó era comalero. Ya no me acuerdo cómo se llama, ¡pero ese terreno lo donó un señor para barrial, para el pueblo! Eso ya estaba dicho y había papeles, pero los comisariados de aquel tiempo quemaron los papeles.

La juventud ya no quiere trabajar en el campo, los muchachos mejor se van a buscar trabajo a Xalapa y las muchachas también. Luego le decía a las muchachas “¡vengan al curso de barro!” y decían “¡no!”.

“La tradición de mis antepasados”

¡Es tan bonito manejar el barro! porque hace uno lo que quiera y se deja modelar como uno quiera. Para levantar la olla, una mano por dentro y la otra afuera. El dedo también agarra el olote⁶ y se va enterrando ¡Dirás, cómo fue que inventaron los primeros! Nuestros antepasados trabajando con barro ¡más de 400 años!

⁶ olote: mazorca de maíz sin granos.

El olotito nos ayuda a ir emparejando y es de la mazorca, ¿cómo inventaron nuestros antepasados esto? Tenía dos olotes grandes, para quitarle el tamito y así queda rasposito. Así le hacía mi suegra y me explicaba: “tiene tamito y hay que quemarlo. Se le asoman los dientitos a los olotes y a la hora de alzar es más rápido y se alza más”. Yo le agradezco porque me enseñó, aunque ya esté difuntita, le agradezco todavía, porque de ella aprendí.

Cómo me acuerdo de unos gringos de bien lejos y me decían así, entre palabras: “¿dónde están los instrumentos, los aparatos?” Porque no hablan como nosotros y decían: “¿dónde está el aparato?” ¡Y lo buscaba! Le digo: “¡no, el aparato soy yo! El aparato soy yo, porque yo soy quien da vueltas alrededor de lo que estoy haciendo. ¡Aquí no hay aparato de nada! La tradición de aquí es quemar a la intemperie, hacer el horno, trabajar así, rústicamente. Aquí todo se hace a mano, no se utilizan aparatos para nada. ¡Así es nuestra tradición que nos enseñaron nuestros antepasados!”

“Hay que tener el don”

¡Es bien difícil!, pero si uno le echa ganas ¡sí se puede! ¡Bueno, a mí me encanta mi trabajo! Les enseñé a dos hermanas y a una le salían bien bonitas las cosas y a la otra no y se enoja, decía: “¿por qué a ti sí te salen y a mí no?” ¡Pero hay que tener el don! Y no todos tienen el don. Según a ella le gustaba tentar el barro, pero no le salían las cosas.

Hay algunas personas que vienen y no sacan bien la primera vez, dicen: “vengo otro día”. Y bueno ¡hay que tener ganas! ¡El don y el interés cuentan! Luego viene la gente y me pregunta “ay, ¿cómo haces el cochinito?” Les digo “es un secreto”. Es que utilizar moldes ¡hay que estar pegando y despegando! ya ve, ahorita rápido me hice la bola, rápido.

¡Yo les digo que mi trabajo es muy rústico! ¡Todo se hace con la mano y sintiendo el barro!

“Con cariño, con entrega se agarra el barro”

Hay que quitar bien las piedras del barro y las raicesitas, porque si lleva piedra cuando la pieza se levanta puede hacer un hoyo. Hay que revolver el

barro colorado con el barro fuerte. Hay que sentir el barro, ver cómo quedó. Después de moler el barro hay que teparlo y dejarlo dos o tres días para que se ponga más suave, ¡y se pone bien bonito, se deja modelar como uno quiere! Pero hay que sacarle bien el aire, por eso hay que amasarlo bien. Cuando hace uno la bola de barro, hay que meter los dedos y así es más rápido para sacarle el aire y amasar.

Mi suegra me decía que no había que tirarlo o desperdiciarlo ¡porque es muy delicado! Por eso cada cachito que queda lo pongo a ablandar. Me decía que no se debe tirar porque es tierrita también ¡y el barro hay que quererlo mucho! Mi suegra se llamaba Avelina Cortés y murió de 100 años.

En esta agüita echo lo que recorté, así, no se desperdicia nada y como ya está atolito ya no lleva piedra. Cuando una pieza de barro se me parte, ese barro lo echo en una cubeta y le echo agua para ablandarlo. Hay que tratar de ir juntando el barro cuando se caiga.

“¡Con cariño, con entrega agarra el barro!” Así me decía mi suegra, igual que el maestro de Papantla, que el barro hay que olerlo, acariciarlo, cuando se esté amasando, eso es muy importante.

Me decía mi suegra: “en la tradición no se desperdicia el barro ¡no lo tires porque no es bueno tirar el barro! El barro no se debe de tirar ¡para nada!, ¡porque de eso comemos!”

Cuando se prepara ¡debes de sentir el barro! Porque si está muy fuerte a la hora de quemar las cosas se truenan del bordito. ¡Se pasan de fuerte! Y por eso se truenan ¡Hay que llevar las cosas todas con cuidado y en su punto. Y el barro molido siempre se tapa con una toallita y se le echa agua para que no se endure.

“La lumbre ayuda cuando no hay sol”

Sequé la arena en la lumbre, la puse en el comal. Hay veces que está húmeda, hace que se pegue en el fondo, por eso debe estar seca la arena. También los fondos los puse a la lumbre. ¡Así hacía mi suegra! Ponía los fondos en la lumbre para que se secaran y luego se voltearan. La lumbre ayuda mucho cuando no hay sol y tienes mucho trabajo.

En tiempo de frío lo difícil es quemar. Hay cosas que sí se pueden hacer y cosas que no, porque el barro es muy húmedo y no se endure si hace frío. No se les debe echar mucha arena porque salen muy rasposos los trastes. Cuando no hace

sol no se puede adelantar haciendo fondos, por eso se va haciendo así una cosa y otra; moliendo barro, haciendo fondos, haciendo lo que no necesita de sol.

“Muchas cosas se hacen con la media olla”

En el banco se debe de extender el barro. Siempre que se hace una media olla debes de sentirla para ver dónde está más gorda y extender el barro. Hay que emparejarle y se le va pegando más despacio para emparejar bien, para que quede lisito. Se debe de ir sintiendo el barro para que no quede muy grueso o delgado.

La arena tiene que estar seca. El banco se tiene que raspar para hacer la media olla y no se pegue en el banco. Antes se utilizaba polvo para levantar el barro y no se pegara en el banco. Ahora se utiliza la arenita, porque donde estaba “el polvar” ahora está la perrera.

Para que el barro no se pegue hay que rociar arena y se le meten los dedos. Cuando está muy chicludo se le mete más de ese barro rojo y si está suelto se le echa más del fuerte. Se amasa bien para que no esté tan duro, ¡es que es muy bonito pero cansado, muy pesado!.

Con la media olla hay que tener mucho cuidado. Porque cuando veía yo, ¡ya se me abría! Porque no tenía cuidado de que estuviera bien de punto, de dura. Se me caían a veces con el peso del barro y pues ya ni modo, a volverla a hacer. Luego se me caía ya cuando la bolota estaba bien esponjada y es que la media olla no estaba bien de punto y pues no; no me enojaba. La media olla debe estar en su punto, ni dura, ni blandita.

Para trabajar con la media olla es bueno hacerla un día antes, para que se endure y después se levanta. Para desbaratar todos los bordos feos, con el olote se le quita todos los bordos y ya con el palito da otro acabado, y con el olote empareja, quita lo chipotudo. Esto es un acabado rústico, pero se le da otra pasada con el palo y ya después con la piedrita: para que quede más fino, pero hay figuras más rústicas.

Yo cuando hago las medias ollas, cuido que no le queden bombitas de aire al barro. Yo creo que cuando no lo amasa uno bien le quedan bombitas de aire. Cuando queda aire en el barro se agarra una aguja y se le mete para que salga el aire. Lo importante es amasarlo bien antes de hacer la pieza y sacarle todo el aire.

Con la media olla se hace una gallina, el jarrón, ¡muchas cosas se hacen! Pero la media olla tiene que endure y para voltear una media olla yo la

acachaba y hacía un purote. Ya me iba yo ¡pa'riba con el olote!, pero era una media olla grandotota.

“Tus manos siempre fuertes”

Cuando se sube una media olla se utiliza una mano adentro y la otra sube el barro con el olote. Se sube el barro con este dedo. Tiene que estar bien pegado el barro, sino después se despegan y yo les digo paredes. Cuando haces una figura, tu mano, la de adentro, siempre tiene que estar fuerte. Con el olote sacas el barro que sobra, ya se le desbarata los bordotes que tiene la figura. Es con la mano, con el olote y con fuerza, para hormar. ¡Pero tus manos siempre fuertes! Porque es la que te ayuda con el olote, para que quede lisito y no se caiga. Tu mano no deja que se caiga y cuando se esté abriendo, lo cierras con barro y lo dejas a que seque un ratito, para continuar. A veces se necesitan dos ratos para trabajar la figura. Cuando se hace una media olla hay que raspar con el olote las orillas y mojar el olote para que pegue el barro y no se despegue. No hay que echarle mucha agua al olote. Pero primero se debe de recortar las orillas de la media olla para que quede parejita. El barro debe estar durito para que se le pueda recortar. Sentir la pieza, que no queden chipotitos y siempre trabajan las dos manos, una adentro y otra afuera. Hay que tener cuidado de no dejarlo muy delgado con el olote porque sino, no te da para esponjar.⁷ Siempre ir sintiendo el barro, para que te des cuenta que está parejito, sin chipotitos. Yo me siento bien trabajando con el barro, ¡estoy contenta y tranquila!

“Todo viene de la imaginación”

¡Yo hago quinceañeras y como lámpara se ven muy bonitas! El cuerpecito de la quinceañera es como la lámpara. Ésas se me ocurrieron nada más a mí. Hace poco se me ocurrió hacer una gallina para huevos y cuando yo hago una cosa que me gusta mucho se la ofrezco a Dios, [doña Gloria levanta sus

⁷ Hacer que la figura tome forma redonda, sin hundimientos que la hagan ver deforme.

manos, mira el cielo y comenta] y digo “¡Ay Señor, gracias porque tú me diste el don!” Yo le ofrezco a Dios lo que me sale bien hechecito, porque es él quien me dio el don.

A mí nadie me enseñó a hacer esto. Yo comencé sola a hacer los jarrones solita. Después de hacer el jarrón y saberlo levantar hay que saberlo pintar, después quemarlo. Con una hoja se hace una frutera, ¡puros inventos hago!, nada de moldes aquí. Todo lo que invento lo hago, ya me lo imagino ¡y al momento lo hago, porque después se te va la idea!

“Se hacen las cosas y se van cuidando para que se vayan logrando”

Si el barro está bonito se deja modelar bien bonito. Hay que ir sintiendo el barro para saber cuándo ya va quedando. El jarrón se hace por partes y se aprende también por partes. Cuando se hace el jarrón se tiene que ver que en la cintura no le quede tanto barrito. Hay que subírselo con el olote, que no quede apilado el barro, por eso tienen que trabajar las dos manos, una adentro y otra afuera.

También hay que ir rellenando los huecos de barrito cuando se esponja, por eso hay que ir viendo. Al final se le pone un poquito de agua, ¡no se empapa! solo un poquito de agua. Hay que emparejarle los chipotitos pero hay que meter la mano hasta dentro, hasta dentro. El olotito va emparejando y la mano de adentro para que no se rompa, luego se le ve el cambio.

Cuando se abre una pieza se le va poniendo barrito. Le debe de pegar el airecito para que se vaya secando. El barro no debe tener onditas y el olote nos ayuda a emparejar y para pegarle patitas a los cochinitos. También se utiliza el olote para que pegue bien. Sí, con el olote se sube el barro pa’rriba, pa’rriba.

Hay que dejar que se ventile un poquito para alisarlo con el palito, porque si no se endurece un poquito se puede caer el jarrón. El agua es muy importante para ir subiendo el barro y con el viento se endurece rápido. Después se deja secar y con el palito, es un palo que se llama “cucharito”, porque no cualquier palo, porque se come el barro, lo roba, ¡eso lo decían los antepasados!

Al final de la figura hay que darle la horma en la boquilla, con un trapito se le refina la boca. Ya después se le da otra refinada, pero eso es con el palito

cucharo para que quede ya con el acabado y quede lisito de todo, pero tiene que estar más durito. Después el acabado con la piedra.

Con el palito se avanza más rápido que con la piedrita y con el palito se hace de ladito y queda más lisito. Cuando yo hacía una tinaja grandota le pasaba la mano mojada primero y después le pasaba el palito alisa y alisa ¡ay, me encanta! Se pasa así todo el día bien tranquila.

Cuando a mi suegra le agarraba la apuración de raspar las ollas, se ponía una bata. ¡No!, antes no había batas. Se ponía un mandil y la olla en las piernas y raspe y raspe. Sacándole todo el barro que le sobra porque están gruesas. Eso de la olla lleva muchas cositas.

El barro así es, no obedece y se abre. Es que todo tiene su punto para trabajar, el barro hay que estarlo vigilando porque si se pasa de duro ya no se le puede hacer nada.

Cuando está la lluvia no se pueden hacer jarrones, no aguanta el barro, se humedece. Cuando se termina una pieza hay que refinarla y después darle el acabado. Después de que se termina una pieza hay que ponerle un nailito⁸ para que no se arrebate y ahí se va poco a poquito. Esto se debe estar vigilando por si las dudas, se rompen. Envolviéndolos como niños, porque si no se rompen luego y ni el trabajo.

Cuando hace mucho sol, los pongo al mero sol en el día y ya en la tarde los meto. Pero antes deben secarse en la sombra, después se pueden poner al sol porque después hay que pintarlas y quemarlas.

Se hacen las cosas y se van cuidando para que se vayan logrando. Después de terminar no es segurito que queden buenas las cosas, porque pueden romperse. Si las cosas no salen, no pasa nada, se desbarata y ese barro se pone a ablandar en la cubeta. Las personas de aquí ven cómo se trabaja con el barro y muchas no aprenden.

“Aquí está el material, no hay que comprarlo”

Para quemar una figura hay que esperar que seque bien. Pero si están bonitos los días debe esperar uno 15 días. Para que seque la pieza hay que ponerla al sol. Yo

⁸ nailito: pedazo de plástico.

las saco a la planilla para que se vayan secando. La planilla no debe de estar fría, si está así, no se sacan las cosas al sol. Hay que esperar que la planilla se caliente.

El barniz blanco es para pintar y lo sacan del agua de un arroyo que está por el barrial, por los linderos de San Juan. Tinta roja es otro barrito que está por Tonayán, ése es el barro que utilizamos para pintar.

Para pintar ¡tienen que estar bien calentitas las piezas de barro! por eso ese día debe de sacarse al sol para ser pintados y no se ablande el barro. En este clima frío se humedece el barro, por eso hay que taparlos.

Se puede pintar una figura toda de rojo y ya el bordito de blanco. Después de pintar la figura se refriega con lanita. Tiene que ser lanita y húmedo para que relumbre la pieza. Así es como se le saca el brillo. Después de pintar se debe sacar al sol porque después se hace el horno para quemar.

Cuando yo hacía pura tinaja para quemarla y después pintarla. Después de que se acababa la leña de arder mi esposo las sacaba y sufría mucho también porque se quemaba mucho. Entonces las sacaba calientes así del horno, con un palo largo las sacaba; tres o cuatro y cuando ya estaban a punto de pintar ya me agarraba yo con el chapopote. Pero se me venía el humito que salía del chapopote y ya me sacaba otra. A veces me hacía chiquitas y se veían muy bonitas.

Ojalá la gente le pusiera más interés, las que viven aquí para trabajar con el barro. Sería bonito que el pueblo hiciera y la gente no sufriría porque luego viene gente a buscar y yo que ya no hago. La ventaja es que aquí está el material, no hay que comprarlo.

“He tenido muchísimos alumnos de donde quiera”

¡Más de 50 años trabajando con el barro! ¡He tenido muchos alumnos! Pero hay algunos que no, como dicen los muchachos, “¡no la hacen!” y otros ya ni regresan. Cuando Méndez de la Luz⁹ estaba de presidente, me dijo que formara un grupo de mujeres y me iban hacer un taller. Bueno, pedimos prestado un terreno y ese fue el error, que nos lo prestó como siete años, ya después se acabó el taller porque nos pidieron el terreno. El grupo fue de 48 mujeres y yo les daba clases, yo tendría como 40 años.

⁹ Armando Méndez de la Luz, presidente municipal de Xalapa en el periodo 1991-1994.

Yo le enseñaba a todo el grupo. De ese grupo grande, solo un matrimonio trabaja las figuras y son Héctor Alarcón y su esposa Julia Sarmiento. Antes ellos hacían puro comal, las figuras yo las invento. Yo les enseñé sin cobrar. Pero era pura gente grande. Méndez de la Luz nos dio una moledora de barro que utilizábamos cuando estaba el grupo de mujeres, que después solo quedamos 19. Ya después se la deje a Héctor porque yo ya no la utilizaba.

Después fui a la primaria para enseñarles a los niños, cuando tenía el taller ahí enfrente. Le dije a la maestra “présteme a los niños para enseñarles” y me dijo que sí. Se venían una vez a la semana. Los niños se tiraban el barro, jugaban, se correteaban aventándose las bolitas, a nosotros nos cuesta ir por el barro y molerlo. Ya fui hablar con la maestra y le dije que los niños no tenían el interés porque se aventaban el barro.

He tenido muchísimos alumnos de donde quiera, hasta a Pacho¹⁰ fui a dar un curso. Eran 25 mujeres y a todas las atendía en un día. Cuando llegué me miraban bien feo, cuando entré unas me miraban bien feo, yo creo eran las más malitas digo, ¿por qué están ahí verdad? Había algunas que habían matado, otras que habían herido, otras robado y otras no sé qué habían hecho.

Comprábamos el barro en Chavarrillo ¡porque el comisariado no me daba permiso para sacarlo de aquí!, porque nada más es para los de aquí. Les enseñé a hacer muchas cosas, pero no se podía hacer cosa grande porque no había lugar, ni había sol, para hacer medias ollas; pero hicimos ranitas, canastitas, hicimos solecitos chiquitos.

Ellas también me decían: “¿me da permiso de que yo haga algo inventado?” Les dije “¡No pues de eso se trata, de inventar!”. Pues ya cuando se cumplieron los seis meses, yo me traje para acá todo lo que hicieron. Aquí las quemamos con mi esposo y ya las volvimos a llevar; organizamos un evento con el licenciado, el doctor y un psicólogo. Organizamos el evento, pusimos la exposición, invitaron gente para que fueran a comprar las cosas y les dieron su diploma ¡Estuvo bien bonita la fiesta ese día, pero las dejé en un mar de lágrimas! ¡Y se quedaron bien tristes! Entonces ¡a mí me pagaban poquito! pero como a mí me gustaba yo iba con gusto. A mí me gusta todo eso.

¡Uy, he dado clases a gente, a cantidad! Luego venían a clases de Perote, de Banderilla, de Xalapa, ¡ya ni se diga! Pues tuve alumnos de Europa, a dos maes-

¹⁰ Es un Centro de Readaptación Social (CERESO) Pacho Viejo.

tras de Perote. A mí me ha gustado mucho enseñar, ¡mi preocupación es que un día se puede acabar! ¡Y no es justo porque es una tradición muy antigua!, ¡pero aquí no quieren trabajar!

“Mientras yo pueda, yo no voy a dejar el barro”

Antes venían a comprar las señoras de Tonayán, Naolinco, las ollas con sus chitas. Las chitas son dos ruedas de bejuco, son ruedas tejidas y las unen. Adentro metían las ollas ¡y ya no existen, porque esas señoras ya murieron! Cuando trabajaba yo con mi suegra, llegaban muchas señoras con sus chitas a la hora en que estábamos quemando, y luego las señoras se esperaban hasta que salía el horno. Se quedaban a dormir y ya arreglaban sus cargas en la noche, al otro día temprano ya salían para Tonayán y se iban caminando las señoras.

Ahora ya no vienen, como ya entró la vaporera. Las personas que venden sus comales ya tienen sus clientes, encargan por docena y ya los vienen a traer, pero no ponen puesto.

En tiempo de Todos Santos ¡me hacía diez ollas diarias! ¡Y con mis hijos chiquitos! Porque tuve cinco hijos niños y una mujer nada más. Y como ahorita ellos jugando y la casa era toda de tierra y yo trabajando. ¡Me llenaba yo todo un cuarto de ollas!

Mi esposo compró una camioneta y nos íbamos a vender, es lo que más me gustaba, que íbamos a Landerio y Cos, Chiconquiaco, Tonayán, todo eso íbamos a vender, Naolinco, Acatlán todo eso.

Decían: “vengan a ver que ya llegaron las ollas de Chiltoyac”, y luego decían: “es que no hay dinero”, les decía: “no se preocupe que cambiamos por gallinas o por lo que haiga, fruta y todo”. Veníamos con tomate, con manzanas, con maíz. Allá en Landerio y Cos había mucho maíz.

Veníamos con dinero, con poquito dinero, porque cambiábamos. Pero después me dieron la desilusión que me dicen: “pues ya no le vamos a comprar porque ya entró la vaporera y ya no le vamos a comprar las ollas”. Y vamos a otra parte, ¡nos dicen lo mismo...! ¡Ya dejé de hacer! Tendría como 40 años.

¡Después que comienzo a inventar! Dije: “¡Yo voy hacer otras cosas! ¡No solo se pueden hacer ollas!” Que comienzo a inventar, ¡a inventar! y a la gente cómo le gustaba venir a comprar.

Mi suegra casi no venía, pero cuando venía y me encontraba con todo el montón de cosas me decía: “¡Mira ya me ganaste! ¡Ya haces harta cosa!” Le decía yo: “¡Es que ya no se vende la olla! ya ve usted que hay que trabajar”. Me decía “¡Sí, eso sí! Está bien, pero ya me ganaste, yo nada más pura olla, pura tinaja”.

Así fue que empecé a hacer figuras, de la pura imaginación. Cuando empecé a hacer el sol, dije: “¡Y ahora!, ¿cómo le voy hacer la nariz?” Y ahí estoy pensando “¿cómo le voy hacer la nariz?” Ya que me agarro las narices y así le hice yo, cuando hice el primer sol. Mientras yo pueda, yo no voy a dejar el barro.

Referencias

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Núñez Madrazo, M. C. (2005). *Ejido, café y caña. Política y cultura campesina en el centro de Veracruz*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Ratray, E. (1988). *Un taller de cerámica anaranjado. San Martín en Teotihuacán*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Voces vivas de prácticas y saberes agrícolas en torno a la milpa

MARÍA CRISTINA NÚÑEZ MADRAZO
ZULMA V. AMADOR RODRÍGUEZ
MARÍA ISABEL CASTILLO CERVANTES

En este texto se abordan prácticas y saberes alrededor de la agricultura tradicional de los pobladores rurales de Xalapa. El punto de partida es que los saberes agrícolas, cargados de historia familiar y local, coexisten y están en movimiento en un campo de tensiones dado por la dinámica del capitalismo global. Estos saberes adquieren tonalidades y especificidades local-regionales y son diversos, tienen plasticidad, es decir, los saberes no son un bloque de conceptos fijos, están relacionados a la experiencia personal y comunitaria, en otras palabras, a una historia cultural que los sostiene.

Por medio de relatos, narrativas y situaciones etnográficas se develan prácticas que muestran la presencia de una cultura que se confronta, a veces de manera velada, con las políticas neoliberales que propician la desaparición del cultivo de maíz o de las semillas nativas y favorecen el uso de granos transgénicos (Shiva, 2007). En efecto, la agricultura capitalista está poniendo en peligro la seguridad alimentaria de la población mundial, sobre todo en regiones donde los procesos hegemónicos del capitalismo neoliberal imperan sobre una resistencia sociocultural débil y no tan evidente. Aún así, el cultivo del maíz sigue siendo parte sustantiva de la historia cultural de la tradición mesoamericana, al otorgar sentido y significado a las prácticas cotidianas, agrícolas y alimentarias de las poblaciones campesinas.

La presente reflexión gira en torno al lugar de la memoria, no solo como fuente de cohesión e identidad, sino como recurso pedagógico y epistemológico que potencia la apropiación de saberes y que contribuye a adquirir la capacidad de reconocer lo que somos, lo que podemos, lo que imaginamos y queremos ser. Se asienta así el papel de la memoria colectiva en la apropiación y resignificación de experiencias y saberes que, a través de un proceso de recreación, contribuya a la reconfiguración de lo comunitario en nuestros tiempos. En nuestro entendimiento, lo comunitario no significa homogeneidad, sino construir lo común en la diversidad y la diferencia para el bienestar integral del colectivo.

La propuesta de investigación en la que se sustenta este trabajo tiene implicaciones que van más allá del análisis interpretativo de procesos culturales y se plantea un proceso de investigación implicada. Es decir, las reflexiones aquí presentadas emanan de un proceso metodológico en el cual el sujeto que investiga se involucra junto con los sujetos sociales en acciones concretas para generar procesos de creatividad social. La perspectiva transdisciplinaria —asociada a trascender la lógica binaria del conocimiento e incorporar una perspectiva del sujeto implicado en el proceso del conocimiento—, junto con la apropiación de metodologías participativas y la investigación etnográfica, permiten integrar un corpus metodológico y generar una praxis de indagación que atiende a la complejidad de la realidad.

Este trabajo se nutre también de una perspectiva de la investigación acción participativa (IAP),¹ que implica un replanteamiento de la relación de conocimiento (sujeto-objeto), ello significa que el sujeto conocedor ve —y asume— al “objeto” de conocimiento en una relación de mutua implica-

¹ La investigación acción participativa, inspirada en la teoría crítica (Fals Borda 1925-2008 y Paulo Freire, 1921-1997), tiene una larga trayectoria en el área de las ciencias sociales. Desarrollada en Colombia por Fals Borda, principalmente en zonas rurales, consiste en construir procesos de indagación junto con los sectores populares. Ello implica un proceso educativo orientado a la socialización del conocimiento, es decir, a democratizarlo. Se trata también de una propuesta transgresora del *statu quo* del conocimiento y del elitismo de las universidades. Lo que la distingue es el compromiso político con procesos de transformación social. Este compromiso fue refrendado en los diferentes encuentros internacionales de IAP: Nicaragua 1989 y Cartagena 1995. En esta tradición, el sujeto tiene un lugar central como agente de cambio histórico cultural, no sólo en cuanto a reconocerse en un mundo de contradicciones y desigualdades (formación de conciencia crítica), sino también como sujeto de su propia historia a través de la apropiación de la palabra y en el acto de pronunciarla (Fals Borda, 2013).

ción. En otras palabras, el proceso de investigación conlleva una dimensión pedagógica, en el acto de conocer e indagar se generan posibilidades de aprendizaje mutuo. Así, durante el proceso de IAP, se busca crear situaciones que promuevan procesos de aprendizaje, donde se activa la reflexión crítica, emerge el imaginario social y se otorga sentido y significado a las acciones de la vida cotidiana. Es importante señalar que en esta investigación participativa transdisciplinaria, la narración ha sido una herramienta central y constituye la fuente principal que da contenido a las situaciones etnográficas aquí descritas. Mediante las fuentes narrativas y la etnografía ha sido posible indagar en la memoria colectiva y así generar procesos de resignificación y de reelaboración de historias desde el presente, para revalorar los saberes y las tradiciones comunitarias.

Chiltoyac

Chiltoyac es una localidad rural del municipio de Xalapa. Sus primeros asentamientos, de origen totonaco, datan de tiempos prehispánicos. En este lugar se ha desarrollado un proyecto de investigación participativa transdisciplinaria que tiene como foco de análisis y acción, la recreación de saberes y tradiciones con un sentido comunitario (Castillo y Núñez, 2012). Uno de los ejes de trabajo de este proyecto ha sido la revitalización de los saberes y prácticas agrícolas en torno a la siembra del maíz y de la milpa. A pesar de que esta localidad se asienta en un municipio preponderantemente urbano y el ejido se volcó hacia el cultivo de caña de azúcar y café desde la década de 1950, generaciones de familias han preservado tradiciones ancestrales, como la alfarería y el cultivo de la milpa, en pequeñas fracciones del territorio ejidal (Núñez, 2005). Así, desde el espacio del Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes (CECOMU)² se ha generado la reflexión en

² El CECOMU es una iniciativa que surge en el año 2011 como resultado del trabajo colaborativo entre la Universidad Veracruzana y algunos pobladores de la localidad de Chiltoyac. En este proyecto participa un grupo multidisciplinario de profesores y estudiantes de la Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad. Se trata de una experiencia de educación no formal, generada desde una perspectiva transdisciplinaria de investigación participativa, donde se llevan a cabo acciones y emprendimientos sociales en distintos ámbitos de la vida cotidiana local, con la intención de propiciar procesos comunitarios auto-

torno a lo que somos, lo que queremos saber, lo que deseamos ser, así como diversas acciones, entre ellas lo que el maíz y la milpa significan actualmente en la vida y el sustento de la comunidad. Uno de los objetivos del CECOMU es promover y fortalecer la organización comunitaria para recrear formas de reciprocidad y ayuda mutua que puedan sostener esta actividad agrícola tradicional en el contexto actual. Estas iniciativas se anclan en la fuerte presencia simbólica de esta tradición, que se expresa en una memoria viva de saberes y prácticas agrícolas. Si bien puede advertirse que la siembra de maíz criollo se debilita día con día, todavía encontramos algunos adultos mayores, hombres y mujeres, que conservan la tradición y siembran su maíz cada ciclo anual. Asimismo, hay algunos jóvenes que manifiestan la necesidad de revivir y reactivar sus saberes en torno a la milpa, no solo como forma de subsistencia, sino como asidero de otras maneras de vivir y convivir en comunidad.

Los testimonios que a continuación se presentan, recabados en diferentes contextos, hablan de cómo se expresa en la memoria colectiva y en la subjetividad social la relación que los campesinos establecen con los saberes y prácticas agrícolas alrededor de la siembra del maíz y de la milpa. Estos relatos describen formas de llevar a cabo el cultivo, que se basan en un pensamiento propio de la agricultura tradicional, y la cultura campesina en la cual se establece una relación de respeto y cuidado con la tierra, y se percibe una relación sagrada con el maíz y su cultivo.

Estas prácticas contrastan con otras formas, fuertemente presentes, de llevar a cabo el cultivo en las que es predominante el uso de agroquímicos, introducidos a través de las políticas estatales a partir de la década de 1970. Si bien coexisten estas maneras antagónicas de cultivar, se ha podido constatar que a través de las narrativas se resignifican las vivencias del pasado, activándose una memoria viva. Esta memoria alimenta la intención de revitalizar el cultivo del maíz, recuperando el sentido agroecológico de una cultura campesina con raíces ancestrales. El proceso de indagación sobre los saberes locales, particularmente a través del ejercicio que permite la narración, la tradición oral y la memoria colectiva, ha permitido a las personas

gestivos, revalorando las formas comunitarias de vida, las solidaridades, los saberes y las tradiciones locales.

saberse poseedoras de un pasado valioso que les ha otorgado recursos y fortalezas para verse en el presente desde un territorio labrado en lo colectivo.³ Descubrirse como sujeto que tiene conocimientos, que sabe, y que eso es valioso para una comunidad, adquiere relevancia significativa para el propio sujeto y para quienes buscamos trascender ese lugar de quien sólo observa participativamente.

Las voces de mujeres y hombres de edad adulta, de Chiltoyac, vienen de conversaciones abiertas, algunas en grupo, otras de manera individual, en torno a los recuerdos de cómo era la vida en el campo y cómo ha cambiado. Así, se presentan en temas los bloques de testimonios que remiten a saberes y prácticas sobre la siembra, a los cambios en la vida rural, la movilidad, la dimensión ritual, así como prácticas que se considera tienen en esencia una cosmovisión agroecológica.

Saberes y prácticas campesinas en torno a la siembra

¡Ya ahorita con puro químico y antes no! Antes trabajábamos la tierra, le decíamos, el barbecho, que era cuando se volteaba el monte, después una cruzada, después una partida de surco, ya cuando quedaba el surco, se iba a sembrar la semilla, pero le daban tres pasadas con el arado ¡n'ombre que quedaba la milpa flojita!, 'onde... ahora ya nomás fumigado, ya queda la tierra apretadita, apelmazada, ya el monte nomás se va agachando y se deshace y ya no le queda montecito a la tierrita. Antes no, porque todo el monte que se iba tapando con la tierra, decíamos nosotros, se agriaba, como ya quedaba bien volteada la tierra el monte quedaba de lado y todo eso le hacía bien a la tierra. En estos días ya no, con la fumigada ya queda el monte como si hubiera pasado la lumbre, seco, seco y ya al secarse ya no queda ni palito ni basurita, todo como que se deshace. Sí, la fumigada a la tierra la debilita mucho.

Mi abuelita nos decía que siempre “la primera es en la frente” [haciendo referencia a que lo primero era santiguarse], ofrecer el trabajo a la vida que nos da vida, esto quiere decir quitarse el sombrero y encomendar el trabajo [...] Así

³ Estos testimonios fueron elaborados en 2015 a partir de entrevistas y conversaciones informales con personas, hombres y mujeres mayores de 50 años, que participan en el CECOMU.

comienza la siembra del maíz. Bueno esto es como era antes, porque ahora ya es distinto, pero si nos vamos poquito atrás, se comienza a barbechar, se mete la yunta para aflojar la tierra y hacer los surcos, una vez surcado se empieza a dejar la semilla y ya empieza la cuidadera, estar al pendiente. Cuando ya la milpa está crecida, se mete otra vez la yunta y se limpia. Ahí ya sale la guía de calabaza [...] la persona que va adelante va rayando. Ya cuando la milpa creció, se cajonea, se aterra, eso es el trabajo de la siembra. A mí me tocó doblar la milpa: ya que está seco se dobla, y como antes se sembraba mucho terreno, se buscan los peones para la cosecha.

Ya ahorita, usted dispense la expresión, ¡se siembra al porrazo! Antes no, se respetaba mucho, nunca se dejaba que se secara la tierra, era trabajo, mucho esfuerzo, la gente ora sólo chapea, siembran y fumigan y esa es toda la siembra, ¡ya va a creer! La siembra se debe cuidar, estar alimentándola con el cuidado. Con la yunta, viera de ver que los animales no aplastan la milpa, ¡saben mejor que nosotros! Me acuerdo que había un buey, allá por El Naranjillo, pues este buey, bien que sabía, ¡sólo trabajaba hasta las cuatro! La creencia es que a la siembra la calienta el buey.

Nosotros estudiamos la luna para sembrar el maíz. Se siembra en luna recia, de luna llena hacia adelante, ocho días después de la luna llena. En luna tierna se siembran los árboles. Para podar es en tiempo seco. Con la luna tierna no se debe doblar el maíz. Eso dice mi abuelo.

Pues antes los señores creían mucho en los astros, en la luna, en el sol, en el señor del monte, en San Isidro Labrador [...] Porque antes, por ejemplo mi papá creía mucho en los efectos de la luna; ya ahora se siembra el día que sea, a la hora que sea y sin ver nada en los astros, pero los señores de antes se fijaban mucho en eso, porque no sembraban en luna tierna, siempre en luna recia.

En marzo se puede sembrar arriba, donde, aunque es polvoso, con la poca humedad que tiene la tierra el producto nace y se cultiva, eso sí, siempre con fe en Dios. En la parte de abajo, se siembra por el temporal, se esperan los aguaceros de junio para sembrar. Ahora, debido a los cambios de clima, es imposible atinarle cuándo va a llover, a lo mejor es por la contaminación, porque ahora hasta para sembrar hay que tener suerte. No es como antes, que los abuelos decían “voy a sembrar porque ya sé que dentro de diez o quince días va a llover”, o los santos, “que San José echa el agua, que el 3 de mayo, que San Isidro”, para todos ellos era un hecho que echaban el agua. Tronaba y llovía, ahora a veces truena y no llueve.

Con la modernidad quieren producir demasiado, ya no es para comer uno y su familia, lo quieren para vender toneladas, y dicen “yo no quiero perder la ganancia”, y dicen, “mejor todo para nosotros, y ya para los animales no”. Ya no encomiendan la siembra, mitad para uno y mitad para los animalitos, pa que coman. Y sí lo creían mucho porque antes todo se daba, y ya ahorita no.

Sobre el uso de agroquímicos

Ahora fumigan el monte, entonces toda la hierbita también se va perdiendo, porque ahorita hay un veneno que le dicen muciatol, ese huele muy feo, con perdón de usted, huele a animal muerto. Todo eso le echan, imagínese usted qué contaminado está el maíz, porque desde la semilla le ponen ese polvo ¡y lo siembran!, y después que la abonada, de veras, ciertamente no lo come la hormiga, no lo come el ratón [...] Pues sí, pero desde que nace la milpa hay que estar al pendiente con las plagas, cuando nace el maíz lo saca mucho el tordo, ese pájaro negro, llega una mancha de esos pajaritos y se van por surcos sacando las semillas, y no lo comen, nomás queda volteada la milpa, que la arrancan [...] Y van echando veneno para toda esa plaga [...] Y todavía después cuando ya está el elote, ese pajarito negro todavía lo come, le pica la punta y se pudre el maíz, se come la punta de la mazorca. Y todo eso pues van combatiendo, van combatiendo, ya después se da el maíz y ya tiene ese saborcillo... como a fumigado. Se ahorra dinero, se ahorra trabajo, pero no se fijan lo que perjudica la tierra.

Siembra agroecológica

Mi papá acostumbraba usar el alquitrán en la siembra, dice que lo compraba en la ferretería, y me acuerdo que cada vez que sembraba le echaba al maicito. Yo creo que eso le servía para que no lo comiera el ratón o alguna plaga. Ahora ya dejaron de venderlo, ya no hay, no sé si en alguna parte habrá todavía, porque lo compraba, era como miel negra, como pomada negra y qué bonito olía, porque olía muy bonito, tenía su aroma bonito, y eso compraba para el maíz, tenía así una botella y la traía de Xalapa y cada vez que sembraba le ponía

eso a la semilla. Lo revolvía bien y quedaba como pintura negra, pero no era pintura. Yo creo ha de haber sido como ocote, de pino, porque olía, era como resina de algo, y donde que tal vez no era malo para la salud, porque mi papá siempre le echaba y pues no nos enfermábamos, gracias a Dios que no nos enfermábamos.

Rituales y creencias en torno a la cosecha

Cuando ya se iba a cosechar se hacía uno de gente, las mujeres a cocinar el mole, los frijoles, las tortillas, el café para convidar. ¡Uy, eso era bien bonito! Ora fijate bien, ya en la cosecha, el que recogía la última mazorca, a ese le tocaba ser el padrino de la cruz, la gente dice es “la viuda”, que es cuando se trae la cosecha a la casa y se hace el festejo, la gente luego decía “ya va a haber viuda” en casa de quien fuera [...] El padrino hace la cruz de la misma cañuela, con el rastrojo, así se hacía la cruz, quien sabe, yo digo que ya ni se acuerdan muchos de cómo era [...] Mira, se formaba la crucecita con el rastrojo y se adornaba con las mazorquitas colgando [...] A mí me tocó ver la cruz de la cosecha en dos posiciones, una es cuando se vacía el maíz en el patio o en el corredor de la casa y el padrino le corona la cruz en medio del montón; otra manera es cuando se hace la troje, bien acomodadita y se paraba la cruz en medio.

Una vez que ya estaba cajoneada y ya crecida, cuando ya “está parando vela”, ya está para dar, ya revienta y sale la florecita arriba, el jilotito, a poquito se recibe el elote, ya bien crecida ya está rayando, se doble el zurco, pero la doblada tiene un sentido, se va doblando dejando una callecita para que el que lleva la canasta no le estorbe. La cosecha tiene que ser en luna recia para que no se pique el maíz. El casero hace el acomodo en la troje. Antes traían palitos y se acomodaba una cama, como troja de caña, mis abuelos traían la cruz, recogían cañita y hacían la cruz, bien adornada con sus tres mazorquitas, se ponía en el mero copete del montón de maíz y se le prendía una veladora. Ahora ya la gente no le da importancia, no se valora. Antes la gente creía. Recuerdo una vez que trajeron la cruz, ya no cabía hasta arriba de tanto maíz, a los viejitos les dio mucha tristeza y algo hubo, que al cortarla, le salió una mariposita, y dijeron “mira, ¡para qué la cortan!, lo que estaba adentro se fue”, porque de veras se creía!

Agroecología campesina: el sistema milpa, convivencia de especies, diversidad, alimentación y salud

En la siembra, no nada más era el maíz, era el frijol yamanque, la calabaza castilla y la pipiana [...] la tecuzcana se corta tiernita para guisarla, porque cuesta mucho pelarla; es delicado el chile verde, el tomatil y el frijolilar [...] Cada siembra tiene su tiempito [...] Si la mujer no iba cuando se sembraba esas semillas ya luego cuando floriaban no podía entrar al chilar. La creencia es que una mujer es diferente, la mujer no usaba pantalón y las faldas eran anchas, y la mujer ahí va con lo largo de su vestido cómo tocándolo apenas y sí, se marchitaba, se arruina el tomatil.

Por eso decíamos que sufríamos y no, no sufríamos antes, porque se daba frijol, frijol de mata, de ese negro que le decimos, se daba tomate, un señor que se nombraba Isidro Sosa, cómo le gustaba sembrar tomate. Aquí se da el tomate, se da el chile verde, chiltepín, pepino, unos que les decimos güiros, los que usan los músicos, curveaditos, el calabazo, el agua del calabazo es saludable, pero ya no lo valoriza la gente, porque si lo siembra y están los calabacitos ya la gente los machetea, ni los deja para él ni para el dueño. Ya la gente ya no piensa, y mi papá pues en el tiempo que vivió nunca tomó agua en botellas de plástico, sólo de calabazo, lo traía y lo dejaba secar y les hacía hoyito y luego le echaba el nejayote, ese del nixtamal, y ya a los tres días lo medio lavaba y se lo llevaba para tomar agua y cómo tomaba agua, cargaba un calabazo así de grande y se lo llevaba, tomaba su agua. Desde el divisadero se veía para abajo y bien que se divisaba dónde estaba mi papá, desde aquí se veía porque era grandote el calabazo, y hay coloraditos, porque los coloraditos son más gruesos que los blancos y siempre, siempre su calabazo de agua, era medicinal porque él trabajaba mucho y nunca le dolía la espalda [...] cargaba su tercio de leña en la espalda y estaba sano mi papá. Se iba temprano, entre oscuro y claro se iba. Y ya mi papá también hacía de la caña de milpa, la partía en cruz y le metía cachitos de totomoxtle y también hojitas y las amarraba, con eso hacía un batidor, y todo lo batían con eso, ahora ya sólo batidor eléctrico o de plástico, ya lo que ve uno es que rinde, pero no ve uno lo que perjudica, necesitas lavarlo todos los días con jabón, pero el jabón también perjudica.

¡Cómo me acuerdo que mi mamá y mi papá tenían sus animales! Tenían gallinas, tenían mucho pollo [...] pero mi mamá cómo le pedía a San Antonio Abad, que es el abogado de los animalitos, le pedía para sus gallinas, para

los pollos, que crecieran, que no se perdieran [...] pos donde que había gallinas, que había pollos [...] Mi papá iba a Xalapa y traía fruta cada ocho días, y cómo había pollos para vender, cada ocho días, o si no chayote, y ora que llevaban cargando, y se iban caminando de aquí a Xalapa y llevaban pollos, llevaban gallinas y ¡cómo había gallinas pa' vender! Cada vez que íbamos una o dos gallinas o sino cuatro o cinco pollos, a veces se llevaban hasta ocho, cinco llevaba mi papá en una canasta y tres mi mamá, dos en una canasta y otro así en la mano, cargando se iban a Xalapa [...] ¡y cómo se podía y cómo pasaba la gente así a comprar! Me acuerdo que le pedía a San Antonio, ahora ya nosotros ni nos acordamos, ahora pues animales sí hay, sí nacen los pollos, pero ya no se crían, y le digo a mi hermana, “es que ya ni nos acordamos de San Antonio” [...] Y ya para la colmena, San Florencio, ése me acuerdo, tenían una imagen chiquita y cómo le pedían para las abejas, ése tenía un ramito de hierbitas y tenía su colmenar, era abogado de las abejas; decía un señor que nosotros tenemos nuestro abogado, cada persona [...] pero ahora ya todo se va olvidando.

Con el maíz criollo de aquí, hasta para atole sale bueno, como aquí hay maicito para comer y una tortilla, y también hay olote, como antes que teníamos un caballo, no faltaba olote para darle de comer, todo del maíz se aprovecha para muchas cositas. Ya del maíz de aquí, también el pelo de elote sirve para los riñones, los pelitos del maíz, ese lo guardo y lo ocupamos, porque es muy bueno, el cabello de elote con la jamaica y cola de caballo, esas tres cosas. Aquí, ya ve que a veces uno se corta, picando cebolla o cortando con el cuchillo, y entonces cojo la trementina del chayote, el agüita del erizo que es bueno para cicatrizar, tapa la herida y ya no le entra polvo ni agua, se le corta y ya esa agüita que le sale al chayote se la pone uno y ya no le entra agua, porque ya ve que lavando se hace más grande la herida, pero eso se lo pone uno y queda como parche, ya no se quita y con eso lava uno y no se cae y ya no le entra ni agua y sana bien rápido, la agüita de erizo, es bien buena.

El pasado se resignifica desde el presente con la mirada puesta en el futuro. En este sentido vale preguntarse, ¿cómo puede contribuir este imaginario en la generación de iniciativas y prácticas que replantean formas de vida para la seguridad alimentaria? Puede advertirse en estos testimonios la expresión de nostalgia de maneras de ser y hacer en el pasado reciente, así como en muchas conversaciones informales que hemos tenido a lo largo de

la investigación. Así se expresa y se hace presente la noción sagrada del maíz y de la tierra, y una cosmovisión que puede ser el sustento y el catalizador de la revitalización de la agricultura tradicional desde una perspectiva agroecológica, la cual al mismo tiempo que retoma los saberes y conocimientos de la agricultura campesina tradicional se nutre con una visión ecológica contemporánea.

La recreación de saberes en torno a la siembra de maíz

Una de las estrategias metodológicas a las que se ha recurrido para promover espacios de diálogo en torno a temas de interés han sido las reuniones. Éstas han tenido diferentes propósitos y muchas veces el espacio de encuentro se ha constituido en una especie de taller para compartir conocimientos y saberes. El propósito del encuentro en grupo es crear situaciones para compartir experiencias, activar la reflexión, recordar, valorar qué se ha hecho y cómo, así como imaginar lo que se desea, individual y colectivamente. En esencia se trata de construir un espacio social de aprendizaje mutuo. Ello implica diseñar una serie de dispositivos pedagógicos (Souza, 2001) para, en primer lugar, crear un ambiente afectivo, lo que es de interés común en ese momento y, posteriormente, provocar la reflexión y construir nuevas elaboraciones y comprensiones a partir de las experiencias compartidas. La base del proceso educativo es la historia local e individual. Se asume que desde ésta se construyen aprendizajes no solo significativos, sino auténticos, que parten de la realidad espacio-temporal de los sujetos (Freire, 1974).

En este apartado se presenta un ejercicio reflexivo en torno a las prácticas agrícolas con un grupo de mujeres y hombres de Chiltoyac. En el contexto de la iniciativa Todos somos milpa, cuyo propósito fue revitalizar la siembra de maíz en comunidad,⁴ se realizaron varias actividades, entre ellas destaca la reunión que se recrea líneas abajo. El propósito de dicha reunión

⁴ “Todos somos milpa” es el título del proyecto de investigación transdisciplinaria que llevó a cabo la estudiante de la Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad de la UV, Natalia Careaga Zárate, para fortalecer la siembra de maíz en la parcela del Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes de Chiltoyac, municipio de Xalapa, Veracruz (Careaga, 2016).

fue organizar una siembra colectiva en la parcela adjudicada por la asamblea ejidal al CECOMU.⁵ En la reunión participaron 12 personas, hombres y mujeres de distintas edades que forman parte del grupo de la danza del Caballito de Santiago y del Círculo de Mujeres,⁶ este último se reúne cada jueves en el Centro Comunitario para realizar actividades relacionadas al cuidado de la salud, entre otras. Participaron también tres personas en esta reunión, como parte del equipo de trabajo que desde la Universidad colabora con esta iniciativa del CECOMU. La finalidad del encuentro fue generar una reflexión colectiva en torno a los desafíos de la organización y participación para la siembra colectiva que estaba programada a realizarse en la parcela escolar. A continuación el relato de la reunión:

Las personas fueron llegando y se sentaron en un círculo que previamente se había dispuesto. Una vez iniciada la reunión, la facilitadora propuso un ejercicio de sensibilización con la intención de crear un sentido de unión y conexión. Así, cerramos los ojos un momento y colocamos las manos como si fuésemos a recibir algo. El maíz fue colocado al centro del círculo y Natalia fue repartiendo algunas semillas en las manos de cada una de las personas que las recibían con los ojos cerrados, al mismo tiempo que planteaba una serie de preguntas: “¿Qué significa esta semilla para mí? ¿Qué lugar ocupa en mi vida diaria? ¿Cuántos saberes tengo en torno a ella que puedo compartir? ¿Qué pasaría si no existiera esta semilla en mi vida?” Hubo un espacio de silencio, las manos comenzaron a moverse y a reconocer lo que había en ellas. Poco a poco fuimos abriendo los ojos. En el ambiente había silencio, solo se oía el crujir de las semillas en las manos. Fue un momento profundamente emotivo, se sentía en las miradas. Después de unos minutos las personas hicieron uso de la palabra, a su ritmo. Inició don Urbano (62 años), quien agradeció estar presente en el círculo y compartir su sentir con respecto a la semilla en sus manos, comentó que nunca había sentido así al maíz, habló también acerca de su labor como gente de campo. Siguió don Martín (75 años), quien habló de

⁵ Reunión facilitada por Natalia Careaga Zárate: “Diálogos en torno a la parcela del CECOMU”, 30 de mayo de 2015, Chiltoyac, Veracruz. Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes.

⁶ La danza del Caballito del Señor Santiago y el Círculo de Mujeres son iniciativas que han emergido del CECOMU .

la importancia que ha tenido el maíz a lo largo de su vida. Don Laurentino (58 años), como persona de campo y miembro del comité de la danza del Caballito de Santiago, reiteró su compromiso con los procesos que devengan de la siembra colectiva. Yulenni (15 años), estudiante de la telesecundaria, comentó que antes no le gustaba bajar a la parcela, pero que desde que comenzamos las excursiones y faenas se enamoró del lugar y de la actividad comunitaria. Doña Viola (53 años) habló acerca de la dificultad de ir a la parcela por cuestiones de salud, pero que con gusto podría apoyar con la preparación de la comida con ingredientes de la milpa. Don Delfino (70 años) habló acerca de la importancia de compartir saberes en estos tiempos, en los que ya casi no se siembra maíz porque no es rentable económicamente, señaló que “la importancia de sembrar la milpa es para comer de ella, el maíz es un sustento”. También habló de la importancia de conservar la semilla criolla, así como la problemática existente con la aparición y distribución de las semillas transgénicas. Don Pancho Oliva (50 años) dijo que toda su vida ha girado en torno al maíz y su cultivo. Dijo, “estamos hechos de masa, somos de maíz”. Doña Cipri (51 años), expresó su disposición y gusto de participar y Bere (31 años), su hija, comentó que ella creció con ese saber transmitido a través de su papá y que ahora, ya pasando los años, le vuelve a despertar el interés por compartir comunitariamente esta experiencia. Trinidad (45 años), con lágrimas en los ojos y desde un tono muy honesto, platicó algunas anécdotas de cuando era niña y vivían del campo, y expresó su firme voluntad y disposición para participar en la siembra colectiva. Régulo (48 años), platicó que cuando era más joven y trabajaba en el campo no se imaginaba una vida urbana. Sin embargo, ahora tiene que trabajar en la cercana ciudad de Xalapa y ha dejado el trabajo en el campo. Pero si se decide hacer una siembra colectiva en la parcela, él sí colaboraría.

La presencia y honestidad en las palabras hizo de ese encuentro una experiencia que se quedó en la memoria y que marcó las actividades que siguieron. El encuentro permitió un despliegue de reflexiones, anécdotas y opiniones cuya riqueza se ha querido plasmar en una narración conjunta. A partir de los testimonios vertidos se ha reconstruido un relato polifónico, con voces de mujeres y hombres; en éste se expresa cómo, en un ejercicio de rememoración, las personas se encuentran en una historia común alrededor de la cultura del maíz. El relato también muestra la manera como se imaginan horizontes posibles para recrear esa cultura en la comunidad.

El acto de encontrarse y compartir sus recuerdos potencia la capacidad de reflexionar de manera colectiva el presente, pero también de recrear y proyectar la vida que se quiere. El relato colectivo tiene esa intención: contribuir a partir de ese espacio-tiempo que se generó, con una narrativa común, con sus singularidades intrínsecas, la cual puede ser socializada y trabajada como contenido en otros encuentros o talleres.

Ahora somos pocos los que sembramos esta sagrada semilla, la mayoría nos hemos ido acostumbrando a lo más fácil, a lo más cómodo, que es ir por tortillas a la tienda, pero la tortilla de mano es muy sagrada, nos ayuda mucho en el organismo. Comer elotes para mí es una fiesta, me gusta mucho el maíz y siempre trato de sembrar en los lugarcitos de alrededor de mi casa. Que no haga falta esta semilla en nuestras casas porque así tenemos qué comer. Para mí el maíz es algo sagrado, desde que estaba chico apenas me aguantaba los bultos de tanto que pesaban. El maíz es originario de México, es una planta de respeto y sagrada, no es sólo el aspecto económico, es un asunto de vida. En los rituales nativos, cuando se hacen las ceremonias, en otros lugares donde he asistido, hasta se enchina el pellejo de la emoción, pero ¿qué pasa? la publicidad masiva nos lleva a despreciar lo propio. Mi alma se siente como la guía del chayote que se retuerce. La milpa es el punto de convivencia, la fiesta de la vida, el frijol se entrelaza con el maíz, así se enlazan las relaciones familiares y conviven, la misma situación pasa en la milpa. Ahora sería realmente muy necesario la formación de cuadros cultivadores de maíz.

A mí también me recuerda mi niñez, de cuando hacíamos la limpia de la milpa. Siempre he creído que somos del maíz, que somos de masa, entonces sembrar en la parcela no es sólo la siembra, pues eso muchos aún lo hacemos, sino la unidad que se va a dar, la organización en conjunto para unirnos otra vez.

A mí me gustan mucho las plantas, me gusta sembrar. Desde chica he visto cómo se siembra, siento amor al maíz y todo lo que hacemos con los elotes, el chileatole, los tamales, el atole, ¡es una fiesta con mis hijas cuando estamos limpiando el elote y preparando la comida! A mí me gusta sembrar el maicito para hacer atole, gorditas, masa para las tortillas. Ayer fuimos con mi esposo a regar abono en lo que sembramos, para que la planta se vaya bonita. Con la siembra, se ayuda uno bastante. Estoy emocionada de poder ir a la parcela, quiero aprender. Mis papás siempre han sembrado, pero a mí no me daba el

ánimo, pero ahora, desde que he venido a las reuniones de los jueves, me he interesado más en la siembra y sí voy a ir a la parcela. Qué bueno que cada vez fuéramos más personas a sembrar.

Me da mucha tristeza ver que el campo ya no se valora, mi papá le tenía mucho amor, un cariño grande, decía: “con un pedacito es bueno para tener para comer”... Y sí, de veras, siempre teníamos algo para llevarnos a la boca, ahora que lo recuerdo me da harta tristeza porque a veces nos chocábamos de comer siempre lo mismo, pero era buen alimento.

Estas semillas me traen recuerdos, son alimento del cuerpo, del alma. Recuerdos de mi abuelo que me regaló un pedacito de tierra, donde hace unos años todavía sembrábamos. No han pasado tantos años pero muchas cosas han cambiado, compartíamos muchas cosas con mi esposa, el olor del agua en la tierra, aterrar con mis manos las matas. ¿Cómo llegué a este arroyo que me lleva a otras cosas? Estoy sufriendo la transformación del campo a la ciudad, ¿Cómo me he ido transformando? Ahora me dejo arrastrar por esas formas de pensar que tienen en la ciudad. ¿En dónde caímos para considerar que el dinero era tan necesario? Yo estuve en el campo hasta los 25 años. De niño andaba en caballo, ahora su olor me desagrada. ¿Cómo he ido perdiendo estas cosas? El olor de la leña, el olor del campo. Ya no sé cuándo se siembra, ya no tengo el conocimiento de las lunas, de las temporadas, todos esos conocimientos, ya los perdí y no sé si voy a tenerlos.

Estamos en situación de riesgo en la comunidad, la cosa no es caer sino levantarse; el neoliberalismo nos oprime, nos aplasta y nos destruye, y ya no sabemos ni quiénes somos. Tenemos necesidades creadas, nos dicen qué comer, nos quieren tener controlados, los medios masivos nos engañan. Yo siempre le cuento a mi mujer todo esto, ella nada más me escucha, pero siempre platicamos, también tengo otros que me escuchan y ya así me desahogo y mi espíritu se queda tranquilo. Lo del campo eso sí atormenta, estoy y estamos en agonía permanente de ver que el campo se acaba, la posesión de la tierra es de quien la trabaja, no hay que angustiarse, hay que ocuparse. ¿A dónde vamos, a dónde va nuestra salud? Los ciclos se repiten, nos podemos renovar, el cultivo del maíz no es negocio, es sustento, es sagrado.

Siento la tristeza del campo que está tan abandonado y yo tengo mucho interés en sembrar en la parcela. Y como prometer no empobrece, yo sí estoy dispuesto y les digo, hay que obtener visión de ampliación, sembrar más hectáreas, darle continuidad a lo que ya se empezó, para llevar a cabo algo beneficio-

so, de provecho para todos, primero unos poquitos, luego más y luego todo el pueblo, empezar a sembrar, esto es el comienzo.⁷

A través de esos testimonios que expresan subjetividad individual pero también colectiva se manifiesta una experiencia local que hace resonancia con una gran cantidad de lugares en México. Si bien se puede constatar que la siembra de maíz está en crisis, el maíz mantiene un valor simbólico y cultural importante para las personas, como medio de sustento, de alimento y de identidad. Estos ejercicios permiten valorar el papel que tiene la memoria, tanto como contenido pedagógico para el análisis y reflexión por los propios sujetos, así como catalizador para revitalizar el sentido de comunidad. Esto hace pensar en la potencialidad de fortalecer la agricultura tradicional, la agroecología campesina, como una alternativa viable para reinventar formas de vida sustentables frente a la crisis global, civilizatoria y ambiental por la que actualmente atraviesa la humanidad (Lazlo, 1990; Leff, 2007; Morin, 1993). La perspectiva metodológica también brinda un acercamiento a las subjetividades y a la forma como se viven localmente procesos globales, ello permite develar que no son homogéneos y que “gente real, haciendo cosas reales” (parafraseando a Eric Wolf, 1987) configura su propias maneras de contender y proyectar su vida.

Consideraciones finales

En el campo, el paradigma del progreso se ha fundamentado en una actividad productiva sustentada en la racionalidad económica capitalista, que deja de lado la dimensión simbólica de la tierra y de las prácticas y actividades agrícolas. Sin embargo, la siembra de maíz y la milpa, el trabajo campesino y la agricultura tradicional son caminos hacia una “modernidad

⁷ Testimonios recabados en la reunión celebrada el 30 de mayo del 2015, “Diálogo en torno a la parcela comunitaria del CECOMU”, en la localidad de Chiltoyac, municipio de Xalapa, Veracruz. Participantes: Urbano Rodríguez, Laurentino Cortez Ortega, Viola Ortiz, Martín Hernández Rosas, Berenice Oliva, Delfino Durán, Digna Ortega, Francisco Oliva, Cipriana Rivera Ortiz, Trini Ortiz, Régulo Tejeda, July Tejeda, Natalia Careaga, Cristina Núñez e Isabel Castillo.

alternativa”, donde la agricultura tradicional se revalore desde una perspectiva distinta a la del paradigma desarrollista. La recreación de los saberes agrícolas asociados al cultivo de la milpa pueden ser considerados como un acto radical de resistencia frente a la hegemonía del capitalismo global (Villa, 2012). En otras palabras, trabajar con los saberes y la memoria colectiva puede contribuir con procesos de soberanía alimentaria, y con otras formas de resistencia social. Esto es en varios sentidos, por un lado, por el papel que tiene la memoria frente al olvido (y la subsecuente aniquilación del sujeto) y el hecho mismo de resignificarla; por otro, por la potencialidad que puede tener la construcción de un espacio de aprendizaje social, el cual permite verse en el otro, reconocerse y diferenciarse, construir algo común. La experiencia, la historia personal y local son contenidos fundamentales para la construcción de conciencia crítica en y por las propias personas. Ello implica situarse en una relación de conocimiento sujeto-sujeto y explicitar por qué y para qué es un proyecto de investigación.

En cuanto al cultivo del maíz, vale decir que, sin duda, sigue siendo la base de la resistencia campesina e indígena y el sustento indispensable de cualquier proyecto autonómico en México y Centroamérica, al menos. Un tramado de saberes sigue sosteniendo el cultivo de la milpa en muchos territorios de la región mesoamericana. Recuperar la visión del autoconsumo, de sembrar para vivir de la tierra, parece ser la única alternativa de muchos pueblos en el mundo, particularmente en América Latina. La resistencia de la milpa ante los embates del desarrollo, del progreso, de la agroindustria y de la modernidad capitalista se sustenta justamente en este carácter “sagrado y procreador” del maíz. La persistencia de la agricultura tradicional es un acto de resistencia cultural y política que se sostiene precisamente en esta convicción. Las poblaciones campesinas saben que su vida y su autonomía dependen de su capacidad para seguir sembrando su maíz.

El proyecto desde el cual se han podido realizar una serie de iniciativas locales y poner en marcha un andamiaje metodológico, permite compartir que, por medio de la promoción de espacios de reflexión colectiva, la recreación de saberes es una de las estrategias que pueden contribuir con formas distintas de construir lo colectivo. En este camino sigue viva la pregunta sobre qué tantas posibilidades pueden generarse para construir otras maneras de relacionarnos y reinventarnos, entre humanos y en relación con la naturaleza.

Referencias

- Castillo Cervantes, Isabel y María Cristina Núñez Madrazo (2012). "Conversaciones sobre nuestra historia. Los talleres de Chiltoyac", *Cuadernos de Ecodiálogo*. Xalapa: Centro de Eco-Alfabetización y Diálogo de Saberes / Universidad Veracruzana.
- Fals Borda, Orlando (2013). *Socialismo raizal y ordenamiento territorial. Estudio introductorio*. Damián Pachón Soto. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Freire, Paulo (1974). *Pedagogía do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Lazlo, Ervin (1990). *La gran bifurcación. Crisis y oportunidad*. Barcelona: Gedisa.
- Leff, Enrique (2007). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México: Siglo XXI.
- Morin, Edgar (1993). *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairós.
- Núñez Madrazo, María Cristina (2005). *Ejido, caña y café. Política y cultura campesina en el centro de Veracruz*. México: Universidad Veracruzana.
- Shiva, Vandana (2007). *Los monocultivos de la mente*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León. FINEO Editorial.
- Souza, João Francisco de (2001). *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre educação na diversidade cultural*. Recife: Edições Bagaço / NUPEP/ Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação / Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) - Universidade do Porto, Portugal - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Villa, Verónica, Evangelina Robles, José Godoy Berrueta y Ramón Vera Herrera (2012). *El maíz no es una cosa. Es un centro de origen*. México: Colectivo COA / GRAIN / ITACA.
- Wolf, Eric (1987). *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dos vivencias de la partería tradicional: formación y prácticas de atención en Cuetzalan, Puebla

MAYRA LILIA CHÁVEZ-COURTOIS
IRMA ROMERO PÉREZ

Introducción

¿Cuáles son las alternativas reales y aceptables de atención que tienen las mujeres durante el evento reproductivo? Pensemos en aquellas que viven en zonas con pobreza, rurales e indígenas, enclavadas en la sierra norte de Puebla, quienes tienen que caminar por veredas durante varias horas para llegar al centro de salud de su localidad, sin tener la garantía de encontrar al médico pasante o prestador de servicio social para ser atendidas. Ante esta realidad, el personaje que emerge es la partera, quien pertenece a la comunidad y comparte con otras mujeres los significados, las creencias y las prácticas de los cuidados que se construyen alrededor del embarazo, parto y puerperio, además de establecer relaciones de confianza y ocupar un lugar de líder comunitario.

Es así como la partería se vuelve un bien comunitario por ser el único recurso disponible para recibir atención o por ser la opción predilecta de las mujeres embarazadas al considerar el evento reproductivo como un proceso natural: la presencia de la partera es necesaria y suficiente (Argüello y Mateo, 2014). Sin embargo, las políticas de salud implementadas en el siglo pasado se caracterizaron por cuestionar los saberes, deslegitimar y vaciar del contenido social y ritual las prácticas de cuidado de las parteras tradicionales, para dar paso a la sustitución por personal sanitario calificado: médicos,

cirujanos, enfermeras obstetras, entre otros (Argüello y Mateo, 2014; Jiménez *et al.*, 2008).¹

A pesar de ello, se observa cómo la diversidad de los referentes de la partería como oficio o profesión ha dado pauta a la clasificación de las parteras en:² a) parteras tradicionales o empíricas, quienes, según las políticas públicas de salud no cuentan con capacitación formal que las califique para atender a las mujeres durante el evento reproductivo; b) parteras auxiliares, quienes cuentan con una limitada formación sobre asistencia durante el embarazo, parto y puerperio, y c) parteras graduadas o profesionales que cuentan con instrucción formal (Freyermuth y Argüello, 2015). En este sentido, en México el Comité Promotor por una Maternidad Segura en México (2014) señala que en el país se cuenta con 15 mil parteras tradicionales mientras, que sólo 78 están incorporadas a los sistemas de salud o son reconocidas por éstos como personal calificado.

Con lo anterior, se puede afirmar que existen diversidad de prácticas de cuidado asociadas a la partería, la cuales se pueden ubicar en un *continuum* que va de los saberes tradicionales aprendidos a través de la experiencia, hasta la incorporación de recursos de la biomedicina que las parteras se han apropiado a través de cursos de capacitación o procesos de profesionalización más amplios (Jiménez *et al.*, 2008). Por ello, el objetivo de este texto es mostrar las vivencias de dos parteras, una semiprofesional y otra tradicional, que atienden a las mujeres durante el evento reproductivo en el municipio

¹ Como vuelta de tuerca, en los últimos años y en respuesta a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en los que se proponía la reducción de la muerte materna en 75% para el año 2015, tomando como referencia el año 2000, nuevamente ha emergido la figura de la partera calificada como una aliada para reducir la mortalidad materna y neonatal y atender, en general, la salud sexual y reproductiva (UNFPA, 2014; ONU, 2014), contemplando los criterios de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y calidad que dictan en el acceso a los servicios de salud desde un enfoque de derechos humanos (ONU, 2012; UNFPA, 2014). A pesar de ello, la figura de la partera –tradicional y profesional– se ha diluido del Sistema de Salud Nacional, sobre todo en la atención del parto, y su práctica profesional o empírica se ha subordinado a los médicos a tal grado que en algunas comunidades se ocultan a las parteras para protegerlas y permitir la continuidad de sus quehaceres de cuidado durante el evento reproductivo (Freyermuth y Argüello, 2015; Jiménez *et al.*, 2008).

² Esta clasificación se deriva en la década de los años cincuenta del siglo pasado a partir de una recomendación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Freyermuth y Argüello, 2015).

de Cuetzalan del Progreso, Puebla, con el propósito de exponer la importancia que aún tiene la práctica de la partería en la atención perinatal.

Comienzo, aprendizaje y formación

Se sabe que el oficio de la partería es históricamente una tarea que ha definido parte de la medicina tradicional, sobre todo en zonas indígenas y rurales. Las parteras tradicionales tienen la misión de cuidar y atender a las mujeres embarazadas en esas zonas con la finalidad de que llegue a buen término al alumbramiento y con ello garantizar la integridad de la madre e hijo.

Las protagonistas de este trabajo nos permitieron acercarnos a sus comienzos, aprendizajes y formaciones a través de sus experiencias primeras y del papel actual que realizan en su comunidad. A una de ellas la llamaremos Blanca, haciendo referencia a su tono de piel. A Blanca la consideramos una partera semiprofesional —más adelante se aclarará por qué— tiene 70 años y cuenta con gran vitalidad y entusiasmo por su profesión. Ella es una mujer alta, de complexión robusta, tiene la piel de tono claro y su cabello es rizado, de color café oscuro, apenas se le distinguen algunas canas. Blanca no utiliza la indumentaria tradicional, incluso algunas personas se refieren a ella como La Catrina. En los últimos años atiende a las mujeres embarazadas en su consultorio que se ubica en la cabecera municipal de Cuetzalan, lo que contrasta con sus inicios en la partería:

Me seguí atendiendo partos, pero siempre a domicilio, pero es que yo me iba a caballo, si me venían a traer me iba dos o tres de la mañana, en ocasiones donde se tenía que caminar, mi madre siempre me acompañaba (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

Nuestra otra protagonista es Ofelia, una partera tradicional que se formó a base de experiencia; tiene 63 años y a pesar de su gusto por la partería tiene un semblante de cansancio. Ella es una mujer de estatura baja, de complexión robusta, tiene piel morena y su cabello ya tiene canas. Si bien no utiliza el traje tradicional de la región, no contrasta con su vestimenta pues otras mujeres también ya han dejado de utilizar las nahuas. Durante su práctica como partera ha atendido a mujeres embarazadas en tres espacios:

en su casa, a domicilio y en el Módulo de Medicina Tradicional del Hospital General de Cuetzalan.

Sí, en el hospital más ahora que van a inaugurar [el Módulo de Medicina Tradicional] el 8 de abril, ya cada quien tiene el cuarto para atender el parto si le llega una embarazada, cualquiera ya la atiende ahí, si quiere hacer un baño de agua de yerbas yo lo doy ahí. Antes atendía yo en casas, en su casa ya iba yo a detectar si ya es hora, es tiempo, desde dos meses hasta nueve meses empezaba a cuidarlo (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Comienzo

El comienzo de la partería no es único, existen diversas maneras de cómo iniciaron las mujeres en el oficio de la partería —es de recordar que la partería es históricamente un oficio de mujeres—. Al ser legendaria en los pueblos indígenas, la partería tradicional se basa en el conjunto de creencias y simbolismos que definen una cosmovisión específica, de ella surgen respuestas para comprender el origen y las acciones que este oficio ofrece a la comunidad. Una de ellas refiere al don como mediador en el ejercicio de la partería; es decir, que nacen con esa dádiva para atender partos, que no sería suficiente si no se cuenta además con la disposición para llevar a cabo ese oficio:

[Además] yo nací como gemela con mi hermano, yo nací primero en una bolsa, me vine con la bolsita con el cordón me vine y mi hermanito se quedó [...] Pasando el tiempo ya era yo enfermera cuando llegaron unos franceses estudiando como ahorita ustedes: ¿Qué se hacía con el cordón umbilical acá? ¿Para qué lo utilizamos? ¿Dónde lo colocamos? Entonces mi mamá les dijo “mi hija ella nació en una bolsa” y dijo uno de ellos “esa persona que nace en esa bolsa tiene un don, le puedo garantizar a usted señorita que usted va ser muy hábil probablemente”. Entonces me decían ellos que para mí era más fácil definirme como partera por el don que traía por venir enredada en bolsita, entonces me quedé con la idea que tengo un don para atender a la gente. Mucha gente me tiene mucha confianza [...] Me siento complacida, me ha servido ser firme en mi carrera, en mi vocación, más que nada es una vocación (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

Otro de los inicios en la partería tiene que ver con el aprendizaje heredado por generación. Es común que cuando en una familia se vive este oficio como tradición, ya sea por la influencia de la abuela o la madre, es probable que las hijas también hereden las prácticas de la partería, sobre todo cuando existe legitimidad social y cultural de estas actividades de cuidado:

Mi mamá era antes partera, yo la llevaba a donde iba a atender un parto y veía yo que la sobaba, y pues ya a la hora que va a nacer su bebé. Yo en eso aprendí y le preguntaba “cómo se siente cuando una señora está embarazada”, ella me decía “no, pues ya de dos meses que ya no viene su regla es que ya está embarazada, de ahí ya se empieza a cuidar de que le sobe uno, le tienta uno que si es embarazo porque el útero se empieza a crecer, si empieza a crecer, luego de tres meses, o cuatro meses empieza a dar, o sea que el corazón empieza a ponerse ya bien, sí, y entonces ya se da uno cuenta que está uno ya embarazada (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

La experiencia de ambas parteras nos lleva a reflexionar sobre dos vertientes de iniciación: por un lado, que el conjunto de creencias está presente para explicar el origen que a algunas de ellas les lleva a dedicarse a la atención del embarazo, parto y puerperio, sobre todo se enfocan en la atención de parto; el poder mágico que reciben a través del don les permite hacer la tarea de acoger la vida de un ser humano y el cuidado de la futura madre, con ello se simboliza el comienzo de un ciclo de vida para el recién nacido y la mujer. Por otro lado, se presenta el aprendizaje desde la praxis, como origen de la atención del proceso reproductivo, ese adiestramiento que solamente se adquiere por medio del acompañamiento de la experta en turno, de la observación y el deseo de realizar la partería.

Ambas explicaciones del origen del oficio de la partería son significativas, pues de ellas se da inicio a la instauración del abanico de sus habilidades para el cuidado de la salud materna: por ejemplo, el primer parto. Blanca platica que su primer parto lo atendió a los 12 años de edad, acompañada y motivada por una enfermera.

Yo empecé a los 12 años a atender mi primer parto, siempre vigilada por una enfermera, siempre la enfermera de los servicios. Ella me enseñó, “ven a ver”, yo sentía que sí me gustaba, me emocionaba ver la vida, que venía una vida,

otra nueva vida y me emocionaba mucho. Entonces en una ocasión que era una multigesta, que su parto era relativamente fácil porque ya me había enseñado, porque aunque fuera muy sencillo ya me había dado a entender que había una bolsita adentro, así me explicó ella, que había una bolsita adentro y que esa bolsita se abría como una jaretita y de ahí iba a bajar un bebé, pues así fue como fui entendiendo y fui conociendo que sí, efectivamente, había adentro un órgano muy importante. Me dice “ahora tú lo atiendes”, le digo “Martita tengo miedo de que se me vaya a resbalar”, me dice “no, tú no lo sueltas, lo recibes y lo pones en el suelo”, lo atendíamos en el suelo, en el piso, recibí a una niña y esa pequeña la cabecita logré girarla como ella me iba diciendo, siempre fue bajo la indicación de la enfermera y logré tomarle la cabeza solamente y la dejé caer en la colita de la señora, mis manos no tenían la habilidad de poderla sostener. Fue como tuve mi primer parto, de ahí ya no tuve miedo, vi que era fácil, obviamente eso no es nada cierto, ya con el tiempo voy comprobando que no es cierto, tiene gran responsabilidad dar un hijo (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

Por su parte, Ofelia comparte que su primera vez en la atención de un parto fue a los 30 años de edad, a pesar de llevar mucho tiempo acompañando a su madre (partera) en la atención de otras mujeres.

[¿Cuántos años tenía cuando usted atendió su primer parto?] Yo no tenía mucho, tenía unos 30 años. La primera [embarazada] que atendí, algo con miedo porque fue una de 15 años y la atendí en mi casa, y le di así un masaje fuerte para que el bebé bajara y sí se alivió. Fue una muchacha de escapada que se vino, o sea que nada más le regalaron el bebé. Yo la atendí, y sí es bonito, pero echarle ganas, porque si vas a atender una cosa que como que no te gusta no, hay que echarle ganas y darles valor (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Posiblemente la diferencia de edad en la atención del primer parto se deba precisamente a la explicación que ambas dan respecto a su origen de oficio, recordemos que para Blanca el don –por haber sido gemela “enredada en su bolsa”– lo tiene desde nacimiento; mientras que en Ofelia se dio por medio del aprendizaje heredado. Es importante recordar lo anterior para los siguientes apartados, ya que veremos cómo la vocación de cada una de ellas se moldeó según las oportunidades que su propia condición cultural, social y económica les permitía.

Aprendizaje y formación

Ofelia obtuvo sus enseñanzas sobre la partería por medio del acompañamiento a su madre cuando atendía partos, y con ella se fue familiarizando hasta que decidió atender sin tener al lado a su madre. Ofelia se decidió por el camino de la praxis para adquirir experiencia en la atención del parto y tomó como base la medicina tradicional. Si bien llegó a realizar algunos cursos de capacitación, sin que eso fuera el pilar de su experiencia:

¿Usted ha recibido cursos de capacitación o ya enseña?

—Bueno ahora nos han llevado a Puebla, Metepec, vamos a dar el curso.

¿Usted está de acuerdo con la certificación? ¿Es importante que las parteras tengan su certificado?

—Sí, porque así no nos pueden regañar si atendemos un parto [si no tenemos problemas], “si no estás certificada ¿por qué atiendes?”, nos llaman la atención (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Para Ofelia los cursos de capacitación son una demanda del propio sistema de salud; para ella (y otras parteras tradicionales) es una manera de protegerse ante las intimidaciones del régimen sanitario.

Por su parte, Blanca, al ser invitada por una enfermera por primera vez a la atención de un parto, se inclinó por una enseñanza más formal y decidió ir a estudiar a Puebla, la ciudad más cerca de la sierra norte de Puebla, con el apoyo de su madre.

Empecé por aprender la partería por una enfermera siendo muy chica; posteriormente estudié la carrera de enfermería y al regresar me gustó más el ver por la partería... me quedé con esa tentación de querer estudiar, me envié mi madre y me fui a Puebla. Ahí estudié la carrera y pues entre más entraba yo al tercer año de ginecología, y eso me emocionaba mucho. Me gustaba siempre la emoción del parto, para mí el parto ha sido mi pasión hasta ahora, y esto es lo que me gusta, lo que me llama la atención y me decidí, me vine y ya no me quitaron de partera (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

La formación técnica que recibió Blanca es el motivo por el cual la nombramos semiprofesional, aunque ella se considera partera sin ningún otro

adjetivo, sin percibirse como profesional. Dicho concepto alude a aquellas mujeres que han recibido una instrucción formal que las califica para atender a las mujeres durante el evento reproductivo (Freyermuth y Argüello, 2015). Irónicamente y a diferencia de Ofelia, Blanca no ha tomado cursos de capacitación para la certificación ante el Sistema de Salud, al ser una de las parteras que atendía mayormente partos o canalizaba a las mujeres a los hospitales públicos para su atención; mientras que las parteras tradicionales capacitadas para su certificación, actualmente están vigiladas para que no atiendan partos en sus comunidades. Lo anterior refleja cómo el Sistema de Salud limita el papel de las parteras y las desconoce en sus prácticas de cuidado y función comunitaria.

El inicio de ambas parteras tuvo como sustento la experiencia, lo que refleja la esencia histórica del comienzo de la formación de las parteras tradicionales. Por eso, para muchas de ellas su práctica la consideran un don que les fue dado por un ser supremo o porque nacieron para recibir la vida (Fagetti, 2008). El inicio de las parteras tradicionales es un hecho fundamental, porque de él se desprende la percepción que la propia comunidad tiene de ellas y las coloca como líderes comunitarios, posición que les otorga sabiduría y respeto, aun cuando algunas ya no realicen la partería.

Diversidad en la intervención comunitaria durante el evento reproductivo

La formación de la partería de Ofelia y Blanca es diferente, lo que hace que sus prácticas de atención del embarazo, parto y puerperio tengan matices particulares. A través de nuestras protagonistas veremos la variedad de habilidades y destrezas que cada una de ellas pone en práctica con el propósito del cuidado de la salud perinatal.

Partería y cuidado durante el embarazo

Cuando se les preguntó por el cuidado durante el embarazo fue interesante observar cómo ambas se pronunciaron sobre dos temas fundamentales: la

identificación de los signos de urgencia obstétrica,³ y el relacionado con la importancia de la alimentación durante esa etapa. También es importante señalar la vinculación que han creado con las instituciones de salud, de primer y segundo nivel, para complementar la atención que reciben las mujeres o referirlas cuando se identifica que cursan por un embarazo de alto riesgo.

Comencemos con Ofelia, quien se inclinó más por la atención tradicional; ella nos comparte que durante el cuidado del embarazo una de las tareas principales es reconocer que la mujer no presente signos de urgencia obstétrica, para que con ello no esté en peligro su vida ni la de su bebé.

Pues cuando llega [la mujer embarazada] se le pregunta que si no le duele la cabeza, si no está hinchada de los pies, que si no ve así amarillo, con lucecitas, o los oídos, eso le preguntamos. Hay veces por el mal paso que dan o brincan se les baja algún sangrado, o cuando tienen mucha infección y no toman así ya se las lleva uno al médico, él les da tratamiento también para eso, no se les da ningún té porque si les da uno té, se puede perder al bebé (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Al hacer referencia al mismo aspecto, Blanca menciona la importancia de identificar los signos de urgencia obstétrica, además de proporcionarle ácido fólico como parte del cuidado que la mujer debe tener durante el embarazo:

Le doy su ácido fólico, [le reviso los signos de urgencia obstétrica]. [Una mujer embarazada] que ya tiene su presión alta y que ya ve lucecitas y que le duele la cabeza y que ya tiene los pies hinchados, manos, cara y todo lo que conlleva una preclamsia (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

La alimentación igualmente fue un tema común; Blanca menciona que en la alimentación de la mujer embarazada no debe existir límites en la cantidad y tipo de comida “tienen que comer de todo”, es importante recordar

³ Hinchazón de pies o manos, dolor de cabeza, mareos, zumbido de oídos, vómito, sangrado vaginal, pérdida de líquido por la vagina, dolor de vientre, contracciones, poco movimiento del bebé o incremento de éste, entre otros.

las condiciones de pobreza y otras desigualdades en que vive la población de esta región serrana:

[Les recomiendo] que coman de todo lo que tengan, de las frutas que tienen ahí en su huerta, si hay naranja que coman la naranja en juguito; si hay huevos que se los coman fritos; aquí siembran mucho los quintoniles que se lo hagan hervidos; si hay carnita que lo ponga en la carnita, cuando haya carne coman cuando no que coman verduras; no de eso jamás le he dicho que tengan dieta como dicen ellos “que dieta ¡a comer!” (Blanca, partera semi profesional, 70 años).

Similar para Ofelia, el cuidado de la alimentación es el primer consejo que le da a la mujer embarazada, incluso le sugiere no comer alimentos que puedan llegar a afectar su salud:

[Le aconsejo] que coma mejor, que se alimente, que coma así verdura, lo que es los quintoniles, la lechuga, la col, todo eso pueden comer pero hay algunas que comen huevo y les hace daño pero eso les hace daño porque tienen la vesícula cortada, pero que pueden comer de todo, quelites, verduras, todo en caldo, está muy bien, así algunas cosas que puedan tomar porque hay veces que toman puro refresco también te hace daño. Y que tenga higiene (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Es interesante que la atención del embarazo para ambas parteras se da en espacios físicos diferentes. Blanca, por su condición socioeconómica (más acomodada que la de Ofelia) y su formación inclinada a la alopática, hace referencia de su consultorio dentro de su casa:

[Cuando] se está tardando la dilatación corren al hospital. Actualmente, yo nunca tuve la necesidad de salir ni aquí [en el consultorio] ni en otra casa que vivimos (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

Por su parte, Ofelia dedicó la mayoría de su tiempo a atender en las casas de las mujeres embarazadas; actualmente ve a las mujeres que acuden al Módulo de Medicina Tradicional del Hospital General de Cuetzalan. Asimismo, cada espacio tiene su particularidad para dar atención a la mujer embarazada. En su caso, Blanca, al contar con un consultorio, su comportamiento

tiende a ser similar al de un médico, sus comentarios conllevan tecnicismos clínicos que reflejan su formación como enfermera.

Actualmente no atiendo partos, a lo mejor no digo que no, yo siempre tengo listas mis pinzas, tengo todo para atender los partos. Pero ya me he dedicado más a la atención prenatal, pero también tiene que ver mucho porque sí tengo firmemente el conocimiento de cuándo es un embarazo de alto riesgo y cuándo no, entonces de alto riesgo se me van a la clínica. Una embarazada que llega conmigo siempre la envío a su clínica, “tus vacunas”, que me reporte si ya fue, si ya se las aplicaron; de eso sí tengo demasiada precaución o miedo a atender un parto que no tenga su vacuna (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

Mientras la atención que Ofelia proporciona a las mujeres embarazadas hace referencia a los cuidados cotidianos que debe tener durante esa etapa reproductiva, su intervención directa con la embarazada se basa en sobadas y remedios caseros como el té para amenizar dolores o retención del parto.

Y que hagan quehacer pero no levanten cosas pesadas, que no carguen mucha leña o cargar mucha agua porque si acarrear mucha agua así con cubetas el bebé se mueve, también les puede venir el aborto. Y su medicamento. Un control del embarazo, cada mes ir a su clínica y también llevarlos con el ginecólogo o un doctor que les valore también más que nada, para que el bebé no salga desnutrido porque hay veces que salen bien flaquitos y delgaditos y ahí el bebé tarda para que se empiece a reponer. [Además] cada mes, si se siente mala la embarazada viene, la sobo, si se encaja el bebé su cabecita en el lado porque hay veces que vienen que ahí se van a meter la cabeza.

¿Y les da algunos tés?

—Por lo mientras ahorita de que están embarazadas no se les da nada porque les puede provocar el aborto; [pero si llegan con contracciones] nada más les da uno, no mucho té, les da uno la yerbabuena para que se detiene el parto, ya se detiene (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Los comentarios de cada una de ellas muestra las diferencias que se presentan en la práctica del cuidado de la mujer embarazada. Asimismo, se dan

diferencias en la percepción de otros elementos a considerar durante el cuidado del embarazo; por ejemplo, para Ofelia sus conocimientos están permeados por creencias y simbolismos, y de ellos surgen otras circunstancias que considera importantes para el cuidado de la mujer embarazada, como la presencia de enojo, susto, escenarios terrenales o de la propia naturaleza que vulnera el proceso reproductivo.

¿Y es común que las mujeres sufran algún coraje o algún susto durante el embarazo?

Si les pasa algo se les puede caer el bebé o aquí le llaman amenaza de aborto.

¿Qué tratamiento les da?

Pues hacerles una unción de yerbas de susto y que se tranquilicen porque están todas nerviosas. Y cuando van a los velorios y si apenas se empieza a embarazar de dos meses a tres meses, el bebé viene bola, se hace una bola, porque se queda ahí, se envuelve, que ves que los difuntos los envuelven y ya que cuando van a nacer no pueden nacer, hay este riesgo de que la mujer muera porque vienen envueltos y cuando vienen envueltos y se le enreda la cabecita o saque todo, si uno lo va a atender le puede romper la telita para que pase, se rompe y ya pasa. Y la luna, porque a veces duerme uno en casa como acá, que es de tarro, entonces llega el alumbrado de la luna, y si te pega, por eso nacen con sus labios leporinos (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Con las experiencias de cada partera se puede decir que existen diferencias en el ejercicio del cuidado del embarazo de la partería entre Blanca y Ofelia, pues se va moldeando por el tipo de formación y por la cosmovisión de su cultura. Esto determina sus prácticas durante el proceso reproductivo.

Partería y cuidado durante el parto

La práctica del parto es la acción que alude al concepto de partería, aunque se sabe que el papel de la partera va más allá de la atención del parto, como es el cuidado de la mujer durante y después del embarazo. Es interesante comunicar las experiencias de nuestras protagonistas con aquella vivencia

que Blanca compartió antes de que los servicios de salud intervinieran del todo la salud materna en Cuetzalan. Blanca comenta que cuando comenzó con la partería no había electricidad, tampoco servicios de transporte público, con esas condiciones se trasladaba a las casas de las mujeres para atender partos.

Sí, me tocaron épocas muy difíciles, no [había] luz eléctrica, que generalmente la mayoría de los indígenas era con candil ni siquiera un quinqué, el candilito así a un lado; el agua que me ponían era de un bote, si ya lo tienen ahí siempre, y yo pedía agua para mis manos, siempre tenía la precaución de llevar mis pincitas ya limpias, siempre mi tijera, mis dos pinzas (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

Por su parte, Ofelia comenta que cuando iba a atender partos a domicilio, invitaba a la pareja de la mujer a cooperar con el trabajo de parto; en ocasiones durante el proceso tenía que realizar sobadas para acomodar al bebé.

Antes ellos [se refiere a los maridos] eran los que ayudaban a uno, los señores porque no había casi médicos ni parteras.

¿Les tocaba a ellos atender?

Sí, les tocaba a ellos agarrar la señora o le preparaba su té, también así, si no hay nadie que corte el ombligo pues ellos mismos (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Por su parte, Blanca menciona cómo el papel de la mujer en la labor de parto es determinante para su desenlace.

Así me fui por los años teniendo obviamente grandes preocupaciones por partos prolongados y, como le decía, de partos de mujeres que cambian su personalidad cuando van a nacer. Se sufre porque dice usted, este niño se va morir, no me quiere colaborar la mujer, las teníamos que amarrar o hay mujeres que decían, ahorita vengo voy al baño y se salía, y se salía con el dolor, pujando, y me daba el hijo en el cafetal, le tenía que correr con mi lienzo, irle a jalar al niño en la hojarasca, su carita llena de basura y no se nos moría, la naturaleza

y Diosito nos ayudaba, metíamos a la mujer nada más colgando, yo abajo, porque la placenta no se me desgarrara, y a echarle agüita al niño, mientras caía la placenta ya podría pensar, pero si las pinzas las dejaba adentro (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

¿Cómo realiza usted el parto?

Todo que esté esterilizado, el material, sino lo voy a traer a la clínica y me dan allá ya todo esterilizado, ya todo que esté limpio, todos los campos, y los lavo antes y los vuelvo a lavar cuando sé que voy atender a alguien. [De preferencia] que ellas sí pueden acostadas, si sienten que no pueden acostadas mejor así hincadas (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Partos complicados

Las parteras comentan que parte de sus experiencias ha sido la atención de partos complicados, en los que sus conocimientos han sido imprescindibles, pues en una situación compleja se tienen que tomar decisiones inmediatas, dejar a un lado el temor y confiar en sus usanzas de años. Blanca narra un episodio:

Ya era el tercer hijo, vamos a ver, me puse mi guante y todo y le digo a mi cuñada: “china alúmbrame con el candil”, no había de otra, estaba oscuro, estaba el aguacero y era [la casa] de cartón; hice tacto y cuando siento, le digo: “a ver ¿qué es esto china?” Siento dos bolas, los testículos estaban salidos. El niño venía de nalgas y ya las nalguitas así, una nalguita chiquita “¡viene de nalgas!”. “¡Ay! Blanca, ni te metas ya déjala”, y vio cómo se estaba obrando él escuinclé afuera ya, eso le salvó su vida, porque se obró afuera, ya que limpio la caca con el trapo y todo y que pongo otros trapitos limpios. Yo ya no podía mover a la señora, le digo: “sabes qué, te voy a sacar la criatura”, ya tenía obviamente dilatación completa ya tenía la nalga, vamos a sacar le digo “lo voy a empujar un poquito y voy a sacar esos piécitos ahí” yo metiendo la mano que saco unas piernitas como papeles todas flacas, que saco la otra que sale medio cuerpo, suben las manos como le digo era pequeño, el niño flaquito, con el candil maldito que con el aire se quería apagar y china: “¡sácalo, sácalo Blanca, sácalo!”

Le pesco los bracitos, le meto la mano a la boca y ahí viene todo el escuinclito, lo levanto, lo reanimo, empieza a llorar, se reanimó, agarró su color y todo y pues ahí vive, dicen “pues venía de huevos, por eso salió” (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

Como se puede asimilar en la narración, que es un ejemplo de varias experiencias similares, el éxito de la atención del parto sin duda es el compromiso que las parteras asumen con la mujer y el bebé. Sus condiciones físicas de atención las llevan a buscar soluciones que van más allá de una posible cesárea que, como en este caso, no podría haberse realizado. Indiscutiblemente, por este tipo de acciones de atención, las parteras siguen siendo un pilar fundamental en la atención del parto en las comunidades que no cuentan con las condiciones idóneas, simplemente sus conocimientos son la base para un parto satisfactorio.

Parte de sus conocimientos tienen fundamento en la medicina tradicional. Ofelia menciona el uso de remedios para ayudar en el acomodo del bebé y con ello evitar un posible parto complicado que pueda afectar a la madre o al futuro hijo.

Yo he atendido así parados los niños, que vienen paraditos, y he atendido que vienen de cabecita, más, más rápido, no dificulta para atenderlos, si el niño no puede nacer rápido se les da a tomar la yerbabuena y la manzanilla y pimienta, son tres plantas para que se apure a que el bebé va a nacer rápido. [Esas plantas] son calientes porque si tiene mucha necesidad el bebé no nace, no tiene fuerza para nacer, se detiene, baja y regresa, sube, baja y sube porque no tiene fuerza, por eso se les da ese té a las mamás y con eso baja (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Comúnmente las parteras no utilizaban medicamento alópata, ni tampoco realizaban prácticas médicas rutinarias, como sería el tacto constante, para ellas el acompañamiento a la mujer en el proceso del parto es lo primordial.

Yo no tenía problemas con los partos, yo no ponía suero, no ponía inyecciones, nada, yo llegaba, valoraba, hacía el tacto y nos esperábamos unas dos horas o tres, ponía a caminar a mi parturienta, siempre con reloj, jamás se separó de mí el tiempo de las contracciones y pues sí me da muy buenos resultados, sin

maltratarla, sin estar dando tacto, inyecciones yo ni conocía las inyecciones, se conocieron entre más Cuetzalan fue evolucionando (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

Actualmente, el oficio de la partera respecto a la atención del parto se ha ido diluyendo con el ingreso de los servicios médicos de salud a las comunidades, quienes controlan sus actividades al restringirlas al acompañamiento de la mujer durante el embarazo, a pesar de que aún existe demanda de sus sabidurías por parte de la comunidad.

Ya no quieren [que atendamos partos], pero una urgencia sí, porque yo fui a atender a una señora que dice que había empezado desde la mañana, pero fue a la clínica y no estaba nadie, se aguantó, pero que a las 11 de la noche que siente, yo fui con un muchacho, se alivió bien. [También ya no atiende muchos partos] antes lo que atendíamos en casa, cada mes íbamos a la reunión y hay veces que nos daban 200, pero pues casi nada, puro pasaje, y ya no quieren que atienda uno pues se va uno mejor al hospital, pero hay algunas que sí quieren atenderse en sus casas (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Partería y cuidado durante el puerperio

Otra de las actividades de las parteras, en la atención perinatal, es precisamente el cuidado que les otorgan a las mujeres recién paridas. Blanca comenta la necesidad de vigilar a la mujer parturienta para detectar sangrados o alguna otra complicación, como podría ser la atención a la “recaída” (presencia de una infección). Una de las actividades vitales son los baños posparto; en ocasiones realizan baños normales (en regadera) o de yerbas para recuperar el calor del cuerpo, igualmente en ocasiones usan el temazcal para sacar el “pasma”:

¿Y ya cuando se alivia la mujer qué cuidados debe de tener ella?

Baños de yerbas, le hace uno baños cada tercer día, [para el baño] se ocupa el omequelite, esafiate, espinosillo, es como esa mata que está ahí, espinosillo, si les da la fiebre después del puerperio entonces se les da la espinosilla y estafiate. [Se baña a las mujeres] con yerbas para que la persona, el útero cierre bien,

la matriz, que no quede con infección, también cuando ya nace el bebé se les da a tomar un té para que les limpie la matriz. Le da uno un té para que la limpie, ya al mes o más menos, tres cuatro días ya anda. El té se les da de ruda, de ruda y de zoapatle, mirtos, son tres clases también. [Les recomiendo] que se fajen bien para que no sientan nada del mareo (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Para acomodar el cuerpo de la parturienta utilizan vendajes, fajas o el rebozo para “sostener la pancita”, usando en momentos la técnica del manteo (movimiento de la cadera con el rebozo) para acomodar la cadera. Por otro lado, los tés también los utilizan para que las mujeres se limpien. Dentro de la limpieza también está el apoyo de lavar la ropa de la mujer parturienta y del recién nacido, al menos por un periodo.

Una vez que ya nació el bebé y que todo viene bien estoy vigilando, me levanto dos o tres veces en la noche para vigilar el sangrado y vigilar al chamaco que no se le afloje el cordón ni nada de eso. Temprano la baño, se baña bonito, sabroso y ya le doy de almorzar [a la madre], todo ese día está conmigo, todo el día; si fue ayer, hoy está todo el día, hasta mañana temprano le doy su baño, baño al bebé y ya agarra el camino. Las vendo bonito, como aquí hay mucho golpe, mucho camión, como aquí no hay maridos tan atentos, se las llevan caminando, no son capaces de tomar un coche o no hay dinero, entonces les pongo una vendita o su rebozo amarrado atrás para que su pancita se sostenga, se va la mujer. “Te vas a descansar”; sí he sentido apoyo de que sí las acuestan, mi recomendación es que se pare a caminar, que no permanezca sentada para que se le limpie bonito, que baje todo. Como no metemos mano está cerrando un poquito más, generalmente la presión hacia abajo saca todo el líquido de hematomas, la placenta sale sola, entonces cambio el pañal, veo la cantidad de sangrado, si es normal al otro día ya también el pañalito y se va. Ya les recomiendo que cuiden el sangrado, que no sea abundante que camine un poco y que se acueste un rato, y así, que coma a sus horas y por ese lado no he tenido problemas (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

La alimentación es parte del cuidado, la manera de solventarlo es a través de caldos que ellas mismas preparan o con ayuda de un familiar de la mujer; asimismo, recomiendan alimentos para fomentar la lactancia. En esta etapa

del puerperio el cuidado que ofrecen se extiende al recién nacido, sobre todo se enfoca en la vigilancia del cordón umbilical y los baños que le realizan. Hay otras actividades, como llevar al recién nacido a las vacunas al Centro de Salud.

Para la lactancia aquí nace el bebé y le dan de mamar, eso le protege de enfermedades, porque no se enferma, se alivia de tos, de fiebre, de cualquier cosa, porque le da como si fuera una vacuna. A la hora de que se alivien pueden comer caldo, pipián, cacahuate, así ya viene su leche espesa, mejor leche, porque hay unas que no tienen (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Otras prácticas de intervenciones

Otras prácticas que involucran el proceso reproductivo, y que no son ajenas a las parteras, son lo referente a la anticoncepción y el aborto.

Anticoncepción

En relación al papel de las parteras en la planificación familiar, se ven las diferencias entre ellas respecto del conocimiento permeado por su formación. Por ejemplo, en el caso de Blanca —recordemos que ella tuvo la formación de enfermería— la orientación que les proporciona a las parejas está relacionado con los servicios médicos. Dentro de la plática de orientación para el método de planificación es contundente que la decisión final queda en manos de los hombres, mientras las mujeres asumen un papel pasivo.

Que vengan, yo los ayudo, trato de verdad de chiquearlos para que tengan confianza, ya uno nota a quién sí puede uno sensibilizar, a los jóvenes sí se puede y como ya ven a una grande confían un poquito entre nosotros y ya aceptan, “apúntala, pero me la mandas a Zacapoaxtla para que la operen”, “yo te la envió, no te preocupes, yo te voy a dar el pase”. Les trato de facilitar todo para que: “tú nada más junta para el pasaje, porque allá no te van a llevar ni en ambulancia ni nada”, le digo “bueno, para que comas allá, porque le van a dar de comer a tu esposa, pero a ti no”. Parece ser que sí funciona y no me meto en ningún lío (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

Otros recursos que ocupan para evitar embarazos no planeados se relacionan con sus conocimientos de la medicina tradicional, como el que lleva a la práctica Ofelia:

¿Y las mujeres de aquí acuden con usted para pedirle consejo para ya no embarazarse?

Sí, y pues se les da un té [que] lleva la ruda, los mirtos, laurel, jazmín y otros, para cuando empiezan a reglar, para que ya no tengan bebés, porque hay muchas que no tienen, o sea tienen nueve años o seis y aquí están.

¿Y cómo lo toma la pareja de la mujer, está de acuerdo?

Sí, porque no tiene nada de malo ni les afecta nada.

¿No le ha tocado que vengan mujeres a pedirlo a escondidas?

No, siempre que sepan ellos, porque sino tampoco se les puede dar (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

La iniciativa del uso de tés como anticonceptivo es comúnmente petición de las mujeres, pero su uso es una decisión consensuada con la pareja, condición que no se presenta en el caso de Blanca, quien canaliza a las mujeres a través de sus parejas a los servicios de salud.

Aborto

Respecto al aborto, Blanca dice contundentemente que no está a favor de la interrupción del embarazo. Aun así se le han acercado jóvenes para que “las ayude a salir del compromiso”. Cuando esto sucede, Blanca intenta persuadirlas para que no aborten, si ellas insisten no las vuelve a recibir en su consultorio; sin embargo, ella está consciente de que hay lugares donde acuden las mujeres para que les realicen un aborto.

Aquí en mi casa es bien seguido [ya se hicieron el compromiso de embarazarse y piden mucho el aborto]. Entonces muchas veces si no les hace uno el favor o al ver que les doy vuelta y vuelta les digo “para eso hay medios, y les empiezo hablar

de planificación, hay métodos para que te cuides, para qué te dejaste embarazar, es que no habrá de otra que lo tengas”. [...] Trato de confundirla por la ignorancia que trae en ese momento, me ha resultado que me aprovecho de su ignorancia en ese aspecto, “el huevo ya subió, ya está implantado, ya está en su lugar hija, ya no se puede hacer nada”, “yo quiero una inyección, yo quiero algo”, le digo “no, no se puede, mira, te voy a decir una cosa, honestamente no me dedico a esto”, “no, pero usted es partera, cómo no va saber”, “no, yo nunca lo he hecho”. En este lugar tengo un papelito que dice “sí a la vida y siempre he sido partera pero no me dedico al aborto, nunca lo he hecho y menos lo voy hacer contigo y menos en este tiempo” (Blanca, partera semiprofesional, 70 años).

Por su parte, Ofelia, si bien no menciona su postura respecto al aborto, dice que tiene conocimiento de tés para abortar. Del mismo modo, a ella se le han acercado mujeres para pedirle que les ayude a abortar, pero no les da ningún té debido a que la pueden castigar, ya que sabe que es una práctica que se sanciona. Ante dicha situación, Ofelia se ha dado a la tarea de ser cuidadosa con el manejo de las yerbas que sirven para acelerar el proceso de parto, debido a que si se consumen antes se puede provocar un aborto o parto prematuro. ¿Usted nos decía de tener cuidado con los tés, por qué?

—Sí, no se les puede dar tanto porque se puede caer su bebé. La yerba que les hace daño es el zoapatle, por eso se les recomienda cuando ya se alivian, se toman el zoapatle y los mirtos, porque si eso se toma antes de que nazca su bebé se baja antes de tiempo. Y hay algunas que sí tienen la costumbre de que si no los quieren tener a lo mejor se toma algunos tés, pero cuando ya se va en medio de siete u ocho meses ya como que empiezan a como que se quiere caer porque se toman antes ese té (Ofelia, partera tradicional, 63 años).

Conclusiones

La diversidad de las prácticas de atención perinatal que las parteras tradicionales con su experiencia han ofrecido y siguen ofreciendo, garantizan y aportan para una eficiente atención de la salud materna en zonas marginadas, indígenas y rurales. Esas prácticas tienen como esencia el conocimiento empírico, el cual no es modificable por el hecho de ser elemental para su

oficio. Además de otorgarles el reconocimiento de la comunidad ante su labor, les proporciona confianza en la atención y seguridad para actuar ante las emergencias, como en el caso de un parto complicado.

Como pudo observarse en nuestras entrevistadas, la formación particular es un aspecto fundamental para los tipos de atención o diversidad en las prácticas de cuidado que ofrecen durante el embarazo, parto y puerperio. Esta atención puede darse con conocimientos de la medicina tradicional, que están permeados por la cosmovisión de su cultura respecto a las prácticas que deben darse para el cuidado perinatal; asimismo, pudo observarse que la atención hacia la mujer embarazada en la zona de estudio también tiene como principios la formación, con nociones biomédicas dadas por estudios técnicos y cursos de capacitación.

Actualmente, el papel de las parteras se ha diversificado debido a la capacitación que les ha otorgado la Secretaría de Salud, eso con el propósito de elevar sus conocimientos para una mejora en la atención de la salud materna. Aunque, como también lo compartieron las entrevistadas, el acercamiento de los servicios de salud ha limitado y deslegitimado el ejercicio de la partería tradicional (sobre todo la atención del parto), marcando diferencias entre parteras semiprofesionales o profesionales; eso es claro en las repercusiones económicas debido a la baja de partos que pueden atender en función de ser reconocidas como personal de salud competente para atender a las mujeres en el desenlace del embarazo o no.

Es urgente rescatar el papel fundamental de las parteras tradicionales y profesionales en las comunidades; considerar el oficio de la partería como una pieza clave en la reducción de la morbilidad materna. Por ello, es ineludible que ambos modelos de atención estén disponibles para las mujeres embarazadas, fomentando la diversidad de prácticas, cuidados y atención durante el embarazo, parto y puerperio, además en la planificación familiar y atención en el aborto.

Referencias

- Argüello, Hilda E. y Ana Mateo (2014). "Parteras tradicionales y parto medicalizado, ¿un conflicto del pasado? Evolución del discurso de los organismos internacionales en los últimos veinte años", *LiminaR*, vol. 12, núm. 2, pp. 13-29.

- Berrio, Lina y Silvia Loggia (2014). *El estado de las parteras en el mundo 2014: oportunidades y retos para México*, México: Comité Promotor por una Maternidad Segura en México.
- Freyermuth, Graciela e Hilda Argüello (2015). "La partería profesional", en Graciela Freyermuth (coord.). *25 años de buenas prácticas para disminuir la mortalidad materna en México. Experiencias de organizaciones de la sociedad civil la academia*, México: Observatorio de Mortalidad Materna en México / CIESAS, pp. 203-209.
- Fagetti, Antonella (2008). *Saber, experiencias y vivencias de las parteras tradicionales en el estado de Puebla*. México: Gobierno del Estado de Puebla / Secretaría de Salud.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (2014). *El estado de las parteras en el mundo 2014. Hacia el acceso universal a la salud, un derecho de la mujer*. Organización de las Naciones Unidas.
- Jiménez, Silvia, Blanca Pelcastre y Juan G. Figueroa, (2008). "Parteras tradicionales y su relación con las instituciones de salud. Entre la resistencia y la subordinación", *Revista Chilena de Salud Pública*, vol. 12, núm. 3, pp. 161.168.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2012). *Orientaciones técnicas sobre la aplicación de un enfoque basado en los derechos humanos a la ejecución de las políticas y los programas destinados a reducir la mortalidad y morbilidad prevenibles asociadas a la maternidad*. Informe de la Oficina de Alto Comisionado de las Naciones Unidas por los Derechos Humanos.
- (2014). *Objetivos de desarrollo del milenio: informe de 2014*, Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.

La memoria biocultural del sistema alimentario campesino en una región serrana del valle de Ixtlahuaca, Estado de México¹

LAURA REYES MONTES
MARÍA MADRAZO MIRANDA
ANGÉLICA GARCÍA BUSTOS

Introducción

Desde los inicios de la disciplina, la antropología ha estado en medio del debate sobre naturaleza y cultura. En la actualidad, las relaciones de los seres humanos con la naturaleza se han situado en el centro de muchos debates globales y la antropología ha adquirido un lugar importante en dichas discusiones. Los enfoques antropológicos sobre las interrelaciones de la naturaleza y la cultura se han ido transformando de una perspectiva dual hacia el surgimiento de múltiples visiones que analizan tanto los contextos de conocimiento y poder en que están inmersas, como las formas de interrelación de diversos conocimientos sobre el manejo ambiental, como opciones frente a las transformaciones ambientales contemporáneas.

Por ejemplo, desde la etnoecología se ha dado un replanteamiento de la dicotomía entre sociedad y naturaleza, a partir de las concepciones locales para entender las relaciones entre “organismos y la totalidad de factores

¹ Trabajo presentado en el IV Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología, “Diversidad cultural, retos, riesgos y transformaciones”, del 11 al 14 de octubre del 2016, en Santiago de Querétaro, Querétaro.

físicos, biológicos y sociales con los que entra en contacto” (Gragson y Blount, 1999: vii). Actualmente, una de las perspectivas de la etnoecología (Ingold, 2000; Nazarea, 2006a; Cruikshank, 2007) considera los conocimientos indígenas en relación con lugares específicos, que son espacios de memoria y de encuentro, dado que están interrelacionados por la experiencia cotidiana, habitan lugares reconocidos y están integrados en prácticas que refuerzan la diversidad cultural y biológica (Ulloa, 2014: 33-34).

En los últimos años se ha manifestado una tendencia creciente a valorizar el conocimiento tradicional de la naturaleza, incluyendo su manejo y conservación. Este conocimiento, transmitido en forma oral en aquellos pueblos que conservan su estructura social y tradiciones, constituye un verdadero patrimonio o memoria biocultural. Para los ideólogos y ecólogos profesionales puede resultar especialmente interesante conocer y aprender a valorar esta memoria biocultural (Halffter, 2009:19).

En el ámbito mundial se ha señalado una amplia discusión sobre la importancia de la memoria biocultural y con ella de la etnoecología que sería justamente el estudio de esta memoria (Halffter, 2009).

En su obra *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*, Toledo y Barrera-Bassols (2008) resaltan: “Frente a la crisis ecológica y social del mundo contemporáneo, el identificar y reconocer esta memoria biocultural de la especie humana resulta esencial, pues ello permite adquirir una perspectiva histórica de largo trazo, develar los límites y sesgos epistemológicos, técnicos y económicos de la modernidad, y visualizar soluciones de escala civilizatoria a los problemas actuales” (p. 14). Asimismo, Eckart Boege (2008) centra su interés en México y en la relación que existe entre conservación de la memoria biocultural y la apropiación del uso de los recursos naturales por los pueblos indígenas (Halffter, 2009: 19).

Para el caso de México, y de acuerdo con los diferentes estudios de los especialistas, se sabe que desde tiempos prehispánicos los grupos humanos han realizado diferentes prácticas agrícolas con el fin de producir alimentos, dichas prácticas se han adaptado a los cambios gracias al conocimiento ecológico tradicional que los agricultores han adquirido a través del tiempo. Se considera que en el mundo actual es importante continuar analizando y reflexionando sobre el estado actual de los sistemas agrícolas tradicionales

para promover, conservar y difundir el patrimonio biocultural de los sistemas sostenibles de producción de alimentos, como es el caso de la milpa y su policultivo tradicional maíz-frijol-calabaza, de la zona serrana del valle de Ixtlahuaca, Estado de México.

En este texto se da a conocer el registro etnográfico de uno de los resultados de la investigación realizada en el marco del proyecto.² El sistema alimentario de las familias campesinas en la zona serrana del valle de Ixtlahuaca, México, cuyo objetivo se centra en generar un banco de memoria biocultural del policultivo tradicional maíz-frijol-calabaza, el cual permita asegurar la conservación del preciado conocimiento acerca de este patrimonio.

Los planteamientos de Virginia Nazarea (2006b) proporcionan bases metodológicas para acercarse a dicho objetivo. La autora señala que “el banco de memoria aborda las dimensiones culturales de la biodiversidad”. Se apoya en la historia oral y entrelaza una gran cantidad de datos ecológicos y cognitivos; es decir, se interesa en el conocimiento que durante mucho tiempo han creado los agricultores locales sobre los cultivos y los métodos agrícolas tradicionales.

Por medio de la observación, la documentación y el registro detallado y sistemático de las entrevistas a las familias campesinas de las comunidades de la zona serrana del valle de Ixtlahuaca (2013-2014), se destaca la diversidad de alimentos que las familias campesinas obtienen del policultivo milpa, y se dan a conocer los nombres locales de las plantas cultivadas, las recetas tradicionales y las formas de consumir dichos alimentos en la región.

El texto se divide en tres apartados: en el primero se contextualiza, se definen y se dan a conocer las características del sistema que se basa en el cultivo del maíz de temporal; el segundo apartado da cuenta de las características históricas y mecanismos ecológicos del sistema milpa; el tercero describe los diversos alimentos que del sistema milpa las familias obtienen, preparan y consumen diariamente; finalmente, se concluye que en términos culturales y ecológicos dicho sistema es capaz de garantizar la alimentación y la sostenibilidad del sistema milpa, gracias al conocimiento ecológico tradicional que los agricultores transmiten por generaciones.

² A partir del registro etnográfico, el enfoque de la ecología cultural y la etnoecología, se describe y se analiza el conocimiento ecológico asociado a la comida, desde la obtención hasta el consumo.

Sistema alimentario campesino

La alimentación y la agricultura tradicional en el mundo actual son el centro de atención tanto de organismos internacionales como de instituciones académicas y de investigación. Afortunadamente, hay mucha gente trabajando en diferentes frentes y comprometida con los nuevos desafíos. Por ejemplo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible³ sitúa a la alimentación y a la agricultura en el centro de su temática, “ya sea para poner fin a la pobreza y el hambre, para responder al cambio climático o para conservar nuestros recursos naturales”, además, dos de sus 17 objetivos consideran necesario: “garantizar modalidades de consumo y producción sostenible” (objetivo 12), “proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar los bosques de forma sostenible, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica” (objetivo 15).

Asimismo, en materia de alimentación, la FAO (2016) busca propiciar sistemas agrícolas alimentarios inclusivos y eficientes. Habla de la “creación de sistemas alimentarios resilientes y el fortalecimiento de los mercados para que las personas puedan tener acceso a alimentos sanos y nutritivos, aun en el caso de que una crisis les impida cultivar lo suficiente por sí mismos” (FAO, 2016: 7). En el marco de la globalización, se considera que la agricultura dejará de existir como sector independiente y quedará solo como parte de una cadena de valor integrada. Esta situación supone un gran desafío para los agricultores en pequeña escala de muchos países en desarrollo en los que incluso los productores se ven excluidos de la cadena de valor; lo anterior se debe a que carecen de mecanismos que les permitan participar en el mercado globalizado.

En un informe de expertos en seguridad alimentaria y nutrición del Comité de Seguridad Alimentaria Mundial, publicado en 2013, se describía la agricultura a pequeña escala como “la base de la seguridad alimentaria en muchos países y una parte importante, del panorama social, económico y ecológico en todos los países” (Comité de Agricultura, COAG 2014: 9-10).

³ “Aprobada en septiembre del 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas” (CEPAL, 2016).

De acuerdo con tales desafíos, y a partir de la metodología de la ciencia antropológica, estamos convencidos de la necesidad urgente de reconsiderar los sistemas agrícolas tradicionales como modelos que permitan impulsar los sistemas agroalimentarios locales y garantizar la autosuficiencia alimentaria de las familias campesinas en diversas regiones de México. Es importante resaltar que en el sistema alimentario

... se interrelacionan todos los aspectos de la comida, desde la obtención hasta el consumo; la ecología de la producción y la comercialización de alimentos; las consecuencias nutricionales y de salud de determinados patrones de uso de alimentos, especialmente de compartir comida, y también los contextos políticos de la producción de alimentos y las estrategias de consumo (Messer, 1984 citado en Barfield, 2000: 469).

Es importante aclarar que este trabajo es un primer avance del sistema alimentario de la región de estudio, ya que no incluye las cuestiones nutricionales y de salud, así como los animales domésticos (guajolote, gallina, pato, ganso, conejo, cerdo y cabra) utilizados para complementar la dieta alimenticia, lo cual requiere un estudio a profundidad.

La milpa: eje central del sistema alimentario campesino

Los antecedentes de la milpa se remontan al origen de la agricultura, la cual comienza con

... la domesticación incidental que lleva al cultivo de plantas, derivado de procesos como la recolección, su consumo y dispersión por varios lugares. La introducción –o eliminación– constante de plantas permite seleccionarlas, según los gustos y necesidades humanas; los hombres arrojaban los restos no comestibles de frutos y plantas al suelo, o los restos dejados por la fabricación de utensilios, recipientes, cuerdas y demás. Estas zonas estaban cercanas a los asentamientos (refugios rocosos, cuevas), donde estos primeros pobladores vivían estacionalmente y que dieron lugar al surgimiento de los primeros huertos y milpas incidentales. De estas regiones, se han estudiado: (1) el refugio rocoso de Xihuatotxtla, cerca de Iguala, al norte del actual estado de Guerrero y

(2) la cuenca media del río Balsas –entre el sur del Estado de México y el norte de Guerrero– y, las fechas para domesticación del maíz llegan del 8 990 a.C. al 8 610 a.C. (González, 2016: 09).

Lo interesante de estos estudios es que muestran los hallazgos de diversos restos de plantas domesticadas en épocas muy antiguas, por ejemplo en la cuenca del río Balsas:

... se han encontrado restos de polen y fitolitos (restos fósiles de plantas), teosinte (*Zea mays parviglumis*) fechado entre el 8 990 a.C. y el 8 610 a.C., de calabaza (*Cucurbita argyrosperma*), guaje (*Leucaena* spp.) y de ciruela nativa (*Spondias mombin*), que comúnmente se conoce como jobo, hobo o ciruela amarilla. Estos se han fechado del 7 900 a.C. al 7 200 a.C. Se alimentaban también con nopales, tunas y el *Agave* (piña o corazón, el quiote y las partes de las pencas cercanas a la piña), que se partían en trozos y se cocían en hornos para obtener un dulce o miel; también se podía fermentar para producir una bebida (mes-cal) (González, 2016: 10).

De acuerdo con resultados de estudios especializados, los primeros pobladores llegan al centro de México

... entre 13 000 a.C. y 12 000 a.C.; son cazadores, recolectores y/o pescadores. Estos seminómadas se organizan en grupos de 10 a 30 individuos –que denominamos bandas– que recorren los territorios en forma estacional, viviendo en cuevas, en resguardos, o en refugios rocosos [...] En el Altiplano Central de México, estos primeros pobladores inventan la agricultura hace 8 000 a 9 000 años; en el valle de Tehuacán ya hay maíz cultivado para el 6 800 a.C. En las cuevas de Silvia y Guilá Naquitz, en Oaxaca, el maíz cultivado es un poco más antiguo y ahí también se encontraron ejemplares de chile cultivado mezclado con chiles silvestres. Después de muchos años, entre 2 500 a.C. y hasta antes del 150 d.C., la agricultura era ya la forma dominante de adquisición de alimentos y la base de la subsistencia en la antigua Mesoamérica (González, 2016: 10).

Por lo tanto, el inicio de la agricultura en Mesoamérica estuvo unido a la domesticación del maíz, la calabaza y otras plantas; el caso del complejo

maíz-frijol-calabaza ha sido estudiado en detalle. Según los estudios del agroecólogo Stephen R. Gliessman (2002), cuando dos o más cultivos se siembran juntos pueden tener efectos benéficos para ambas especies y reducir considerablemente los insumos externos al sistema. Al respecto existe gran cantidad de información, algunos autores han discutido cómo la estrategia ecológica de cultivos múltiples ofrece un entendimiento de cómo se dan los beneficios (Beet, 1982; Hart, 1984 y 1986; Trenbath, 1976; Vandemeer, 1989 citados en Gliessman, 2002: 224).

Por ejemplo, algunos de los mecanismos ecológicos que explican los beneficios, según Gliessman (2002) son:

- En un policultivo con maíz, el frijol nodula más y estos nódulos son potencialmente más activos para fijar nitrógeno (Boucher y Espinosa, 1982 en Gliessman, 2002:224).
- El nitrógeno fijado está directamente disponible al maíz, a través de las micorrizas que se interrelacionan entre los sistemas radicales de ambas especies (Bethlenfalvay *et al.*, 1991 en Gliessman, 2002:224).
- A pesar de que se remueve nitrógeno con la cosecha, se han observado ganancias netas en el suelo cuando se asocian los cultivos (Gliessman, 1982 en Gliessman, 2002:224).
- La cucurbita ayuda en el control de arvenses: las hojas anchas y gruesas y su disposición horizontal a la superficie bloquea la luz, lo cual previene la germinación y crecimiento, además de que las hojas contienen compuestos alelopáticos que pueden ser lixiviados con las lluvias e inhibir las arvenses (Gliessman, 1982 en Gliessman, 2002:224).
- Los insectos herbívoros están en desventaja en el policultivo, debido a que hay menor concentración de su alimento y es más difícil encontrar sus fuentes alimenticias cuando están mezcladas (Risch, 1980 en Gliessman, 2002: 224).
- La presencia de insectos benéficos es mayor debido a que se promueven por las condiciones microclimáticas que se establecen y la presencia de diversas fuentes de polen y néctar (Letourneau, 1986). “Ambas interferencias, de acción y remoción, ocurren en el sistema provocando modificaciones del hábitat e interacciones benéficas para los tres cultivos” (Gliessman, 2002: 224).

El policultivo frijol-maíz-calabaza es solo una de las muchas combinaciones de cultivo que se dan o se pueden establecer. Existen gran número de policultivos que reflejan la amplia variedad de cultivos y prácticas de manejo, que los productores de diferentes lugares utilizan para obtener lo necesario y cubrir sus necesidades básicas como: alimento, fibra, forraje, combustible y dinero.

Recordemos el término milpa, deriva del náhuatl *milli*: tierra cultivada y *pan*: encima de, que también se define como:

... sistema agrícola de origen mesoamericano que alberga varios tipos de productos comestibles, del cual el maíz es el eje principal, otorgando protección de los depredadores y de las inclemencias del clima a los otros productos. En la milpas se desarrollan frutos y verduras como jitomate, miltomate, calabaza, chiles, quelites y frijoles, así como insectos y pequeños animales de campo que se aprovechan como alimento (Muñoz, 2012: 390).

Por lo tanto, cuando el terreno es destinado únicamente al cultivo del maíz, se le denomina maizal. “No debe confundirse con la milpa, ya que el maizal es un monocultivo y la milpa es un sistema agrícola destinado a la producción de diferentes especies” (Muñoz, 2012: 364).

En este estudio consideramos a la milpa como un agroecosistema mesoamericano. Gliessman (2002) lo caracteriza como un sitio de producción agrícola; también este concepto “ofrece un marco de referencia para analizar sistemas de producción de alimentos y se basa en principios ecológicos” (Gliessman, 2002: 17).

Por lo tanto, es importante resaltar que el sistema agrícola de milpa y su relación con el ambiente y la cultura son un asunto relevante para la antropología y la ciencia en general, ya que el maíz, como afirma González (2011):

... en muchos casos sigue siendo además de alimento básico [...] un eje de los sistemas agrícolas, de la vida cotidiana y de la cosmovisión mesoamericana, articulada a cuestiones como la dieta, la salud, la religiosidad y la vida social del pueblo. Su papel articulador ha decrecido en los últimos tiempos, pero el grano no ha perdido su importancia como alimento fundamental del actual México y otros países del mundo. Sus sistemas de cultivo aún persisten, transformados por el tiempo y las nuevas tecnologías; aunque la cosmovisión que lo soporta está en proceso de abandono, o de rápido cambio (González, 2011: 85).

Tal es el caso de la región de estudio ubicada en la zona serrana del valle de Ixtlahuaca, al noroeste del actual Estado de México, y de acuerdo con las investigaciones históricas de la región “hay evidencias firmes de que, a lo largo de un milenio, ha sido morada de pueblos de raigambre otomiana, antecesores de los actuales otomíes y mazahuas” (García y Mc Gowan, 2011: 34).

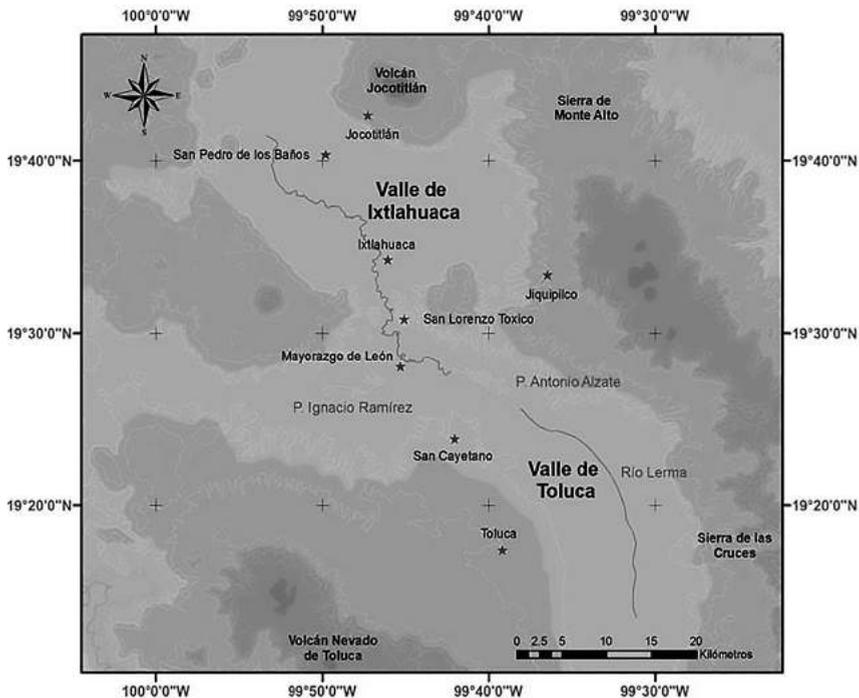
El área de estudio forma parte del Altiplano Central; aquí se describen sus características fisiográficas, según Palerm y Wolf (1972):

Su característica más uniforme es la de estar colocados en alturas que exceden los 2000, en la llamada Tierra fría. Las heladas y el ciclo anual de temperatura constituyen un importante factor limitante de la agricultura. Esta es la región donde por lo común se obtiene una cosecha de maíz al año. El régimen general de lluvias es pobre, con las mayores precipitaciones concentradas en el verano; es además, inseguro (sequías cíclicas). La agricultura de temporal resulta posible en la mayor parte del Altiplano Central, pero la larga estación seca y la inseguridad de las lluvias hace muy atractivo el regadío (Palerm y Wolf, 1972: 165).

La cuenca de México se constituyó como “el área clave de la Mesoamérica prehispánica” (Palerm y Wolf, 1972: 94). En este tipo de ambiente se ha observado, principalmente en las comunidades serranas del valle de Ixtlahuaca, que subsiste el sistema agrícola del maíz de temporal, el cual ha sido caracterizado como el más importante complejo agrícola de Mesoamérica.

El valle de Ixtlahuaca forma parte de la zona norteña o serrana del valle de Toluca. Está rodeado al noroeste y al suroeste por montañas. Históricamente se ha caracterizado por la producción de granos básicos (maíz, trigo, avena, cebada y haba) por medio de la agricultura de temporal en mayor medida y, en menor proporción, la agricultura de riego, los asentamientos humanos se sitúan desde los 3000 msnm, hasta menos de 800 msnm y más o menos distantes del volcán Nevado de Toluca. Según Ramírez (2005) es la principal entidad orográfica, así como una de las más importantes del área, en términos míticos y religiosos.

Respecto a su orografía, el valle de Ixtlahuaca está rodeado por una cadena de montañas que empieza en el cerro el Santuario de Santa Cruz Tepexpan, del municipio de Jiquipilco, sigue por el cerro La Campana, La Guadalupana y continúa por el municipio de San Felipe del Progreso (Sánchez, 2001: 21). La única altura importante en el valle es el Xocotépetl, o



MAPA 1. Ubicación de los valles de Toluca e Ixtlahuaca.

Fuente: elaboración de Noé A. Aguirre G., con base en INEGI (2010).

cerro de Jocotitlán, de 3952 msnm, en cuya falda se asienta la cabecera municipal de Jocotitlán, el resto es una planicie.

A través del tiempo la milpa ha sido un sistema de cultivo garantizado, ya que hasta nuestros días proporciona la alimentación básica a las familias campesinas que la trabajan. Es un sistema agrícola tradicional, local y de pequeña escala; que es posible cultivar gracias al conocimiento que los campesinos han transmitido de generación en generación. Aquí se da a conocer el caso de Santa Ana Ixtlahuaca, Estado de México, comunidad que se localiza al oeste del municipio de Ixtlahuaca (2 850 msnm). Éste, a su vez, se ubica geográficamente al noroeste del Estado de México a 19° 34' latitud norte y 99° 46' longitud oeste; colinda al norte con los municipios de San Felipe del Progreso y Jocotitlán; al este nuevamente con Jocotitlán, Jiqui-

pilco y Temoaya; al sur con Temoaya y Almoloya de Juárez; al oeste con Almoloya de Juárez y San Felipe del Progreso. 96.2% de la superficie municipal de Ixtlahuaca cuenta con un clima C(w2), templado subhúmedo con lluvias en verano y 3.8% de la superficie tiene un clima C(E)(w2), semifrío subhúmedo con lluvias en verano, de mayor humedad; el suelo es propicio para la agricultura del maíz de temporal.

A partir del trabajo de campo se han observado y registrado las características de la alimentación de las familias campesinas del municipio de Ixtlahuaca, ésta se basa principalmente en lo que se obtiene de la milpa a lo largo del año. Se considera que el sistema milpa permite a las familias obtener diversos alimentos, ya que aún siembran el maíz junto con frijol y calabaza, durante la época de lluvias crecen en la milpa algunas hierbas silvestres (toleradas) que son conocidas con el nombre popular de quelites y se consumen principalmente sus tallos tiernos y hojas.



FIGURA 2. Policultivo maíz-frijol-calabaza.

Fotografía: Reyes M.L. (2014). Lugar: Santa Ana Ixtlahuaca, Estado de México.

El funcionamiento del sistema milpa, en la región de estudio, depende de la temporada de lluvias, las cuales son irregulares y les suele seguir un periodo acentuado de secas y después de lluvias más constantes; asimismo, dado que es una región con clima frío, el comienzo de las heladas es importante de tomar en cuenta. “El maíz debe sembrarse lo suficientemente tarde para que se beneficie de la temporada de lluvias y lo suficientemente temprano para que pueda llegar a su maduración completa antes de las heladas” (Palerm y Wolf, 1972: 107).

El conocimiento implícito en los sistemas agrícolas tradicionales, como es el caso del policultivo -(maíz-frijol-calabaza)- refleja la experiencia adquirida por las generaciones pasadas. Aquí se muestra lo que todavía continúa desarrollándose en el presente y es una muestra de cómo el ambiente cultural y ecológico de los grupos humanos se han involucrado en un proceso continuo de adaptación y cambio. Recordando a Palerm (1987), en sus escritos sobre agricultura, enfatizaba: “el papel del hombre y su cultura en la actividad del cultivo; es decir, la agricultura, aparece siempre como resultado de la acción del hombre sobre el medio” (citado en González, 2000: 1-2). En este sentido, según Gliessman (2002): “Aun cuando la agricultura tradicional puede contribuir con invaluable modelos y prácticas para desarrollar una agricultura sostenible, no puede producir la cantidad de alimentos que requieren los centros urbanos y los mercados globales, porque está dirigida a suplir las necesidades locales y a pequeña escala” (Gliessman, 2002: 13).

Sin embargo, se afirma que el conocimiento ecológico tradicional acumulado por siglos y la interacción de los mexicanos con el sistema de milpa, y en particular el policultivo maíz-frijol-calabaza, han demostrado al mundo la importancia de la relación hombre-naturaleza, en un marco cultural que invita a la necesidad urgente de conocerlo y aprovecharlo en vez de excluirlo y destruirlo.

Memoria biocultural del sistema alimentario campesino

La diversidad biológica y cultural en México es extraordinaria, sobre todo en función de la variedad de condiciones climáticas que define un mosaico territorial en el que se desarrollan un gran número de especies silvestres y cultivadas. Además, reviste particular interés la notable heterogeneidad ge-

nética que puede observarse en algunas de estas plantas, por ejemplo en el maíz, el frijol y la calabaza. Esa heterogeneidad tiene su origen indudable en largos periodos de selección; también, a partir del siglo XVI se introdujeron nuevos cultivos y se inició un activo intercambio de germoplasma entre las diferentes áreas. En la actualidad, muchas especies de razas locales de plantas cultivadas están destinadas a desaparecer y es necesaria su preservación.

Aquí se dan a conocer algunas de las plantas que cultivan, recolectan y preparan para su consumo las poblaciones campesinas e indígenas de la región de estudio, gracias a la organización social y a un extraordinario conocimiento ecológico tradicional que, hasta ahora, les ha permitido obtener y así garantizar sus alimentación cotidiana. Iniciamos con el maíz criollo.

Maíz (*Zea mays*)



FIGURA 3. Maíz criollo (blanco, rosado y negro)

Fotografía: Reyes Montes, L. (2014); maíz criollo (blanco, rosado, negro). Lugar: zona serrana valle de Ixtlahuaca, Estado de México.

Considerado el eje central del sistema agrícola de milpa, fue la base del sustento para las sociedades agrícolas que conformaron Mesoamérica; en la actualidad es el alimento básico de México. Su trascendencia se ha valorado a lo largo de la historia al ser el ingrediente de la dieta que se prepara y consume en distintas formas, texturas y sabores (Velasco, 2009). Para el mexicano, retomando a Valadez, (2011) el maíz:

... es el director de una orquesta alimentaria que deriva en una sinfonía culinaria, en la cual la cantidad de participantes y el papel que desempeñará cada uno le dará un placer equivalente a escuchar la más equilibrada y rítmica melodía. Aunque ningún mexicano comprende una comida sin maíz (presentado principalmente en forma de tortilla), le es igualmente inexplicable un espacio alimentario sin media docena de participantes adicionales, muchos de los cuales, como el frijol, el chile, el jitomate o el guajolote, tuvieron su origen en ese espacio de cultivo llamado milpa (Valadez y Graciela, 2011: 12).

El maíz en la región de estudio se consume tierno y maduro. Por ejemplo, en los meses de agosto y septiembre, los primeros frutos (elotes tiernos) se hierven o asan en las reuniones o convivencias llamadas elotizas. Además, se prepara la tradicional sopa campesina también conocida como sopa de milpa; su ingrediente principal es el grano de maíz tierno y se le agrega tanto la flor de calabaza como la calabaza (fruto), en ocasiones también se le agrega hongo huitlacoche que se recolecta en la época de lluvias; el caldillo de la sopa se prepara con jitomate, cebolla y caldo de gallina. Otros alimentos que se preparan con maíz tierno son los tlaxcales y esquites.

Del grano seco se sabe que se obtiene la masa a partir del proceso de nixtamalización y molienda; con la masa se obtienen además de las tortillas innumerables guisos y bebidas, como los tamales, sopes, tostadas y atoles. Los procesos domésticos de elaboración de la tortilla son básicamente el manual tradicional y el semimanual, que se hace con tortilladoras artesanales de bisagra de madera o metal, como lo registraron Novelo y Ariel (1997) en su momento, pero ahora también están presentes los procesos industriales.

En la comunidad de estudio se identificaron tres variedades de maíz criollo: se siembra el negro, el rosado y el amarillo (figura 3). De acuerdo con Muñoz (2012): “El conocimiento del uso adecuado de cada una de las variedades es fruto de la experiencia de miles de años, patrimonio de toda

la humanidad, que se ha puesto en riesgo debido al desarrollo de variedades genéticas modificadas” (Muñoz, 2012: 363).

Hongo del maíz (*Ustilago maydis*)



FIGURA 4. Huitlacoche o cuitlacoche

“Deriva del náhuatl: *cuitlatl*, excremento, y *cochtli*: dormido; es decir, excremento dormido. Hongo parásito que se desarrolla sobre las mazorcas tiernas del maíz” (Muñoz, 2012: 218). Es grisáceo por fuera y negro en su interior, por ese motivo es reconocido a nivel mundial con el término “carbón del maíz” y los mexicanos lo ubicamos con el término cuitlacoche (Valadez, 2011: 12).

En la comunidad de estudio se aprovecha principalmente para el consumo familiar y, en algunos casos, para la venta en el tianguis local del municipio de Ixtlahuaca. Se prepara al vapor o guisado con aceite o manteca; el cuitlacoche y sus ingredientes van picados finamente (epazote, cebolla, ajo y chile serrano).

La manera más popular de consumo es como relleno de las quesadillas. Su máxima abundancia ocurre entre agosto y septiembre, y conforme avanza octubre deja de verse en los mercados de la región (García, 2013).

Frijol común (*Phaseolus vulgaris*)

En náhuatl *etl*, tuvo su origen y domesticación en Mesoamérica, de ahí se difundieron algunas especies hacia el sur del continente (Paredes, 2006: 59-63). “Es un alimento de importancia desde la época prehispánica, formaba parte del tributo que les otorgaban a los mexicas los pueblos conquistados” (Muñoz, 2012: 268). Considerado dentro de la clasificación cultural como complemento alimentario tradicional del mexicano, su cultivo, junto con el del maíz, representa toda una tradición productiva y de consumo. El frijol cumple funciones de carácter ecológico, alimentario y socioeconómico que le han permitido trascender a la actualidad, ya que es una de las principales fuentes de proteína para la población mexicana.

En Santa Ana Ixtlahuaca se cultiva el frijol criollo denominado “rosado” (flor de mayo), es un grano cultivado por los campesinos del lugar junto con el maíz y se utiliza principalmente para el autoconsumo. Sin embargo, si hay excedente, se comercializa en algunas temporadas del año en el tianguis local de la cabecera municipal de Ixtlahuaca. Existen diversas formas de prepararlo, se remojan un día antes para ablandarlos, aunque generalmente se hierven en una olla de barro, agregando rodajas de cebolla, dientes de ajo y aceite (García, 2013). Otros agregan además de la cebolla algún aromatizante (hoja de aguacate, epazote) y una vez cocidos se guisan agregando sal y epazote.

Calabaza (*Cucurbita pepo*)

Denominada en náhuatl *ayolt*, junto con otros cultivos domesticados en el centro de México ha constituido también la base de la alimentación de los habitantes de esta región. En estas altitudes, la calabaza tiene un ciclo anual y las guías alcanzan una longitud de hasta 10 metros. Su tallo es acanalado; las hojas son acorazonadas y lobuladas (Paredes, 2006).

En Santa Ana, cuando la planta florece al inicio de la temporada de lluvias, se utilizan para consumirse, principalmente en quesadillas y sopas, en ocasiones se destina para la venta en el mercado regional de la cabecera municipal de Ixtlahuaca.

El fruto verde y pequeño se conoce como calabaza o calabacín y es usado en la preparación de guisados, sopas, caldos o bien se consume cocida

al vapor. El fruto se deja madurar y crecer, hasta finales del mes de octubre y se prepara el tradicional dulce de calabaza con piloncillo, para la celebración de Día de Muertos (Reyes, 2013).

Flor de calabaza (flor de la familia de las curcubitáceas)

“Producida por la planta de la calabaza; tiene forma de trompeta con cáliz monosépalo color amarillo o naranja. Las flores, unisexuales, crecen de manera aislada en las axilas de las hojas. La planta posee flores masculinas y femeninas; las femeninas dejan de crecer para que se produzcan las calabazas y las masculinas son las que se cortan para consumirse” (Muñoz, 2012: 262). Existen muchos platillos elaborados con flores de calabaza, las cuales se consumen crudas o guisadas.

Los especialistas de la cocina mexicana, como Muñoz (2012), recomiendan: “La flor se limpia retirando los tallos. No se les deben quitar los cálices bulbosos, pues dan más sabor y una textura agradable a los guisos, aunque muchas personas retiran el cáliz y los estambres porque piensan erróneamente que amargan el platillo. Se deben comprar el mismo día que se van a preparar, pues se marchitan fácilmente” (Muñoz, 2012 p. 262). Para los habitantes⁴ de la región de estudio es un alimento especial, se consume en sopa, en quesadillas y se combina para preparar diversos tipos de alimentos junto con los hongos, maíz y cuitlacoche:

La sopa de flor de calabaza puede tener diferentes modalidades: las flores se guisan con algo de epazote y se agregan a un caldo de pollo o agua; de esta misma forma se elaboran muchos tipos de sopa de flor de calabaza, por ejemplo: la sopa de hongos y flor de calabaza, la sopa de milpa, o la sopa de cuitlacoche con flor de calabaza, y de ésta, a su vez, existen muchas versiones (Muñoz, 2012: 262).

Es conocido que el consumo de estas flores data de la época prehispánica, cuando se comían picadas en tortillas y se incluían en sopas y otros guisos.

⁴ En la región se observa cómo las familias que las cultivan llevan al mercado de Ixtlahuaca a vender flores de calabaza frescas, en manojos o ramos, atadas por docenas.

Quelites (*Amaranthus hybridus*, *Chenopodium album*)



FIGURA 5. Quelites.

Fotografía: Reyes M. L. (2014). Malva en milpa de temporal. Lugar: Santa Ana Ixtlahuaca, México

Alcanzan tal importancia que figuran en la clasificación indígena del mundo vivo. Fray Bernardino de Sahagún, en su conocida obra *Historia general de las cosas de la Nueva España* [Códice Florentino], registra “seis grandes formas de vida del reino de las plantas, de acuerdo con la etnotaxonomía náhuatl (Ortiz de Montellano, 1984); dentro de ésta, *quilitl* está en la misma categoría que árbol, hierba, planta medicinal, pasto y flor” (Bye y Linares, 2000: 11). En estudios previos González y Reyes (2014) señalan:

... la palabra quelite deriva del náhuatl *quilitl*, que significa “hierba comestible”, que se aplica en el Altiplano Central mexicano a las plantas de follaje comestible, sobre todo a varias especies de hierbas silvestres, cuando aún son

tiernas, que pertenecen al género *Chenopodium*. Otras, en particular las Amaranáceas como el *Amaranthus hybridus* L., también pertenecen a la subfamilia de las quenopodiáceas (González y Reyes, 2014: 34).

Desde el punto de vista nutricional, los quelites o bledos son importantes para completar la dieta campesina e incluso la urbana. Algunos se usan con propósitos medicinales; por ejemplo, el epazote del género *Chenopodium*, usado en forma de infusión se aplica a los dolores de estómago (González, 2009). Actualmente, en México el término quelite incluye hojas inmaduras y tallos comestibles, junto con algunas flores. Según Bye y Linares (2000):

De las 25 000 especies de plantas superiores que existen en México, alrededor de 500 son consideradas como quelites en el sentido amplio del concepto. Dentro de una clasificación más estricta de quelites en México, en la que se consideran únicamente las hojas tiernas comestibles, se utilizan 358 especies, todas restringidas a las angiospermas y distribuidas en 25 superórdenes, 60 órdenes y 176 géneros. Cerca de 89% de las hierbas comestibles pertenecen a seis familias de dicotiledóneas: Asteraceae, Apiaceae, Fabaceae, Amaranthaceae, Chenopodiaceae y Brassicaceae (Bye y Linares, 2000: 11).

Los quelites identificados hasta el momento en la comunidad de estudio fueron nueve y se recolectan específicamente de la milpa durante la temporada de lluvias (mayo-septiembre); los más conocidos y mencionados por los entrevistados durante la investigación de campo⁵ son carretones (trébol), quintoniles, nabos y verdolagas; se consumen sus hojas y tallos cuando están tiernos, principalmente en tacos y la manera tradicional de prepararlos es al vapor o sudados, fritos o con huevo; constituyen una inapreciable fuente de alimento⁶ para las familias campesinas. Las verdolagas, por ejemplo, son preparadas en un caldillo sazonado con chile y tomate verde, ocasionalmente se acompañan con carne de cerdo o pollo (García, 2013).

⁵ La información de los quelites se obtuvo a partir de la observación y las entrevistas aplicadas en la comunidad durante 2013-2014.

⁶ En algunos casos las familias deciden vender los quelites en el tianguis regional de la cabecera municipal de Ixtlahuaca, México.

CUADRO 1. Quelites que se obtienen de la milpa en Santa Ana Ixtlahuaca

<i>Nombre común</i>	<i>Nombre científico</i>
Malva	<i>Malva sylvestris</i>
Carretón	<i>Medicago polymorpha</i>
Sanguinaria	<i>Polygonum aviculare</i> L.
Quintonil	<i>Amaranthus</i> spp.
Nabo	<i>Brassica campestris</i>
Vinagrera	<i>Rumex acetosa</i> subsp.
Cenizo	<i>Chenopodium album</i>
Chivato	<i>Calandrina micrantha</i>
Verdolaga	<i>Portulaca oleracea</i>

FUENTE: elaboración a partir de trabajo de campo (2013-2014); los nombres científicos fueron proporcionados por la doctora Alba González Jácome.

Se informa que la población de las zonas rurales en México acostumbra:

Comerlos crudos, frescos o cocidos, hervidos en agua con sal o tequesquite, que resalta su color verde tornándolo intenso; otros más se fríen, como las guías de calabaza que también se preparan en sopa o caldos, o los huauzontles; el epazote es importante en la cocina mexicana para aportar sabor y aroma, así como el papaloquelite, la hierba santa o la pipicha (Muñoz, 2010: 503).

También es común entre las mujeres cortar quelites para obsequiar a los amigos o vecinos, ya que entre ellas se suelen compartir e intercambiar hier-

bas y plantas comestibles, medicinales o de ornato (Reyes, 2013-2014). Los expertos coinciden en señalar que son “alrededor de 500 especies de plantas consideradas quelites en un sentido amplio, pero muy pocas se comen en medios urbanos debido a que no se conocen. Los quelites se utilizan indistintamente como ingrediente principal” (Muñoz, 2010: 503).

Como se puede apreciar, los quelites se consumen de muchas formas, algunas hojas y tallos se comen crudos, otros se cuecen o frien ligeramente y se combinan con sopas, tacos, quesadillas. En algunos platillos son el componente principal, pero en otros es el condimento que proporciona diferentes sabores y aromas. Así, los quelites son considerados como proteínas, minerales y vitaminas, y forman parte de la dieta cotidiana de las familias campesinas.

Consideraciones finales

La alimentación y la agricultura es un tema central y de interés para antropólogos, etnobotánicos, agroecólogos y científicos en general; por tanto, es necesario estudiar los sistemas agrícolas tradicionales en México y en los países donde la agricultura continúa siendo importante como base alimentaria de las poblaciones humanas. Se afirma que el conocimiento ecológico tradicional, la organización social y la cosmovisión de las comunidades rurales e indígenas en México es la base que hasta el momento ha garantizado la persistencia del sistema agrícola tradicional de milpa. Así, el enfoque actual de la agricultura fortalece la idea de que la humanidad busque alcanzar sistemas sostenibles para la producción de alimentos a nivel local y regional.

También se considera importante generar bancos de memoria biocultural debido a los beneficios que pueden ofrecer a las poblaciones locales, no sólo para la preservación de los conocimientos tradicionales, sino también por la posibilidad de garantizar la autosuficiencia alimentaria y conservar el patrimonio biocultural.

Este estudio proporciona elementos para conocer y analizar la persistencia del sistema de milpa y la extraordinaria relación entre la población campesina y el manejo de la biodiversidad. Los agricultores han adaptado sus prácticas agrícolas a las características y los cambios del medio natural y del clima con el fin de manejar los recursos disponibles, en particular el agua y la tierra.

El registro etnográfico muestra las diversas plantas cultivadas o toleradas que se obtienen del policultivo tradicional de milpa. Finalmente, la milpa tradicional en la región de estudio es en la actualidad el sostén de la alimentación familiar. Hasta ahora, los agricultores han logrado mantener la esencia del sistema, reforzando la diversidad cultural y biológica, dichas prácticas deberían valorarse por parte de los ámbitos políticos y reconocer la trascendencia que esto tiene para la humanidad y la seguridad alimentaria.

Referencias

- Altieri, Miguel A. (1991). "¿Por qué estudiar la agricultura tradicional?", *Agroecología y Desarrollo*, núm. esp. 1, pp. 1-14. Disponible en: ecaths1.s3.amazonaws.com/sociologia-agraria/TP2apunte1.pdf, fecha de consulta: 26 de enero de 2013.
- Barfield, Thomas (Ed.) (2000). *Diccionario de antropología*. México: Siglo XXI Editores.
- Bethlenfalvay, G.J., M.G. Reyes-Solis, S.B. Camel y R. Ferrera-Cerrato (1991). "Nutrient transfer between the root zones of soybean and maize plants connected by a common mycorrhizal inoculum", *Physiologia Plantarum* 82, pp. 423-432.
- Boege, Eckart (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México: hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en los territorios indígenas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia / Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Boucher, D.H. y J. Espinosa (1982). "Cropping systems and growth and nodulation responses of beans to nitrogen in Tabasco", *Tropical Agriculture* 59, México, pp. 279-282.
- Broda, J. (coord.) (2009). *Religiosidad popular y cosmovisiones indígenas en la historia de México*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bye, R. y E. Linares (2000). "Los quelites, plantas comestibles de México: una reflexión sobre intercambio cultural", *Biodiversitas*, núm. 31, pp. 11-14.
- Comité de Agricultura (COAG) (2014). *Impulsar el programa agrícola de la FAO*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40326/86/S1600799_es.pdf, fecha de consulta: 2 de marzo de 2017.
- Castro L. D., Arthur R. Boettler B. y M. O. Luz María (2011). *Los quelites, tradición milenaria en México*: México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Cruikshank, Julie (2007). "Melting Glaciers and Emerging Histories in the Saint Elias Mountains", en Marisol de la Cadena y Orin Starn (eds.), *Indigenous experience today*. Oxford: Berg, pp. 335-378.
- Organización de las Naciones Unida para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2016). *La alimentación y la agricultura: claves para la ejecución de la Agenda 2030 para el*

- Desarrollo Sostenible*. Roma: FAO. Disponible en: <http://www.fao.org/3/a-5499s.pdf>, fecha de consulta: noviembre de 2017, fecha de consulta: 2 de marzo de 2017.
- García Bustos, Angélica (2013-2014). *Trabajo de campo*, Ixtlahuaca, Estado de México.
- García, D.L.P. y M. Gerald (2011). "Esbozo de la geografía del Estado de México", en Y. S. Sugiura (coord.), *Historia general ilustrada del Estado de México*, Tomo 1. Geografía y Arqueología. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense / Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de México, pp. 39-77.
- Gliessman, S.R. (2002). *Agroecología. Procesos ecológicos en agricultura sostenible*. Costa Rica: LITOCAT / CATIE / Turrialba.
- Gliessman, S.R. (1982). "Nitrogen cycling in several traditional agroecosystems in the humid tropical lowlands of southeastern", en *Plant and Soil* 67, México, pp. 105-117.
- González Jácome, Alba (2016). *Notas sobre Tlaxcala: geografía, historia, ecología, arqueología y antropología*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de Tlaxcala.
- González Jácome, Alba y Laura Reyes Montes (2014). "El conocimiento agrícola tradicional, la milpa y la alimentación: el caso del valle de Ixtlahuaca, Estado de México". *Geografía Agrícola estudios regionales de la agricultura mexicana*, núm. 52-53, enero-junio/julio-diciembre, pp. 21-42.
- González, J. A. (2011). *Historias varias. Un viaje en el tiempo con los agricultores mexicanos*. México: Universidad Iberoamericana.
- (2009). "El maíz como producto cultural desde los tiempos antiguos", *Diario de campo. Desgranando una mazorca. Orígenes y etnografía de los maíces nativos*, suplemento núm. 52, pp. 40-67.
- Gragson Ted, L. y Ben G. Blount (Eds.) (1999). *Ethnoecology. Knowledge, Resources and Rights*. Atenas, Londres: University of Georgia Press.
- Granados Sánchez, Diódoro (1996). *Agroecología*, México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Halffter Salas, Gonzalo (2009). "La memoria biocultural", *Cuadernos de Biodiversidad*, núm. 30. Disponible en: rua.ua.es/dspace/handle/10045/11631, fecha de consulta: 2 de marzo de 2017.
- Ingold, Tim (2000). *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling and Skills*, Londres: Routledge.
- Kiemele Muro, M. (1973). *Un breve diccionario mazahua-español y español-mazahua*. Cuernavaca: Talleres de tipografía indígena.
- López, A. A. (1990). *Los mitos del tlacuache. Caminos de la mitología mesoamericana*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM / Alianza.
- Madrazo Miranda, María (2013-2014). *Trabajo de campo*, Ixtlahuaca, Estado de México.
- Muñoz, Z. R. (2012). *Diccionario enciclopédico de la gastronomía mexicana*. México: Larousse.
- Nazarea, Virginia D. (2006a). "Local knowledge and memory in biodiversity conservation", *Annual Review of Anthropology*, núm. 35, pp. 317-35.
- Nazarea, Virginia D. (2006b). *Cultural Memory and Biodiversity*. Arizona: The University of Arizona Press.
- Novelo, V. y Ariel G. (1987). *La tortilla: alimento, trabajo y tecnología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Palerm, A. y E. Wolf (1972). *Agricultura y civilización en Mesoamerica*. México: SEP-Setentas / Diana.

- Palerm, A. (1987). *Teoría etnológica*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Paredes López, Octavio, Fidel Guevara Lara y Luis Arturo Bello Pérez (2006). *Los alimentos mágicos de las culturas mesoamericanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez González, Alberto y Alejandro Agallo Celaya (2005). *Enciclopedia de los municipios de México, Estado de México, Jocotitlán*. México: Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal / Gobierno del Estado de México. Disponible en: www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/mexico/mpios/15048a.htm, fecha de consulta: 13 de julio de 2017.
- Reyes Montes, Laura (2013-2014). Trabajo de campo, Ixtlahuaca, Estado de México.
- Reyes, M. L. (2012). *Familia, agricultura y cultura en México. Un estudio antropológico. La interrelación entre el hombre, la cultura y su ambiente*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Reyes, M. L. y Beatriz Albores Zárata (2010). "Cultivo del maíz y rituales del tiempo". *Atelië Geográfico*, vol. 4, núm. 10, pp. 1-43.
- Risch, S. (1980). "The population dynamics of several herbivorous beetles in a tropical agroecosystem: the effect of intercropping corn, beans, and squash", en *Journal of Applied Ecology* 17, Costa Rica, pp. 593-612.
- Saldaña F. Ma. C. (2010). *Ritual agrícola en el suroeste de Morelos: la fiesta de la Ascensión*, México: CEAMISH / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Plaza y Valdés.
- Sánchez Álvarez, Miguel (2012). "Patrimonio biocultural de los pueblos originarios de Chiapas: retos y perspectivas", en Agustín Ávila Romero y Luis Daniel Vázquez (coords.), *Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los pueblos originarios*. San Cristóbal de Las Casas: Universidad Intercultural de Chiapas. Disponible en: biblioteca.clasco.edu.ar/clasco/coediciones/20121127111932/PatrimonioBiocultural.pdf, fecha de consulta: 28 de febrero 2017.
- Sánchez B. J. (2001). *Ixtlahuaca, monografía municipal*. Toluca: Gobierno del Estado de México / Asociación Mexiquense de Cronistas Municipales / Instituto Mexiquense de Cultura.
- Sánchez, R. (2006). *Conversación en la cocina*. Toluca: Biblioteca Mexiquense del Bicentenario.
- Toledo, Víctor M. y Narciso Barrera-Bassols (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria Editorial. Disponible en: www.socla.co/wp-content/uploads/2014/memoria-biocultural.pdf, fecha de consulta: 2 de marzo de 2017.
- Ulloa, Astrid (2014). "Concepciones de la naturaleza en la antropología actual", en Leonardo Montenegro Martínez (ed.), *Debates ambientales, cultura y naturaleza*, Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis / Centro de Investigación y Desarrollo Científico.
- Valadez Azúa, Rafael, Ángel Moreno Fuentes y Graciela Gómez Álvarez (2011). *Cujtlacocho. El Cuitlacoche*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
- Velasco Lozano, Ana María Luisa. (2009). "El maíz en la comida y cosmovisión prehispánica", *Diario de Campo. Desgranando una mazorca. Orígenes y etnografías de los maíces nativos*, suplemento núm. 52, pp. 86-99.

Nuestros autores

María Cristina Núñez Madrazo

Investigadora del Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana y responsable de la línea de investigación Creatividad social y comunidades sustentables en el cuerpo académico Transdisciplinariedad, sostenibilidad y diálogo de saberes. Es doctora en Ciencias Antropológicas en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Es miembro del Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios. Ha enfocado su experiencia de investigación al estudio de la memoria colectiva y la cultura campesina en el centro de Veracruz y tiene publicaciones relevantes sobre el tema. Actualmente desarrolla proyectos de investigación acción participativa desde la perspectiva transdisciplinaria, del diálogo de saberes y la creatividad social.

Juliana Merçon

Investigadora titular del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, donde coordina la línea de investigación Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva y el Grupo de Investigación Acción Socioecológica. Es doctora en Filosofía por la Universidad de Queensland, doctora en Educación por la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, maestra en Psicología por la Universidad de Brasilia y experta en Agroecología por la Universidad Internacional de Andalucía. Desarrolla proyectos de investigación y aprendizaje social con enfoque participativo en agroecología, defensa y gestión del territorio, transdisciplina y sustentabilidad.

Adriana Duch Carvallo

Actriz y directora de teatro radicada en Xalapa, Veracruz. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana. Se ha especializado en el teatro de máscara colaborando con Jean-Marie Binoche.

Recientemente ha obtenido el grado de maestría en antropología con una investigación sobre la máscara de carnaval. A lo largo de su carrera ha desarrollado diferentes proyectos de creación teatral e investigación multidisciplinar relacionados con la máscara y lenguajes afines, en los que participa como actriz, directora o investigadora, con el apoyo de instituciones educativas y culturales. Sus espectáculos se han presentado en diferentes ciudades de México y el extranjero. Se ha dedicado a la formación profesional de artistas escénicos como profesora en instituciones de educación superior y ha impartido numerosos talleres de actuación con máscara y géneros relacionados con ésta.

Rosalinda Ulloa Montejo

Realizó sus estudios de Teatro en la ENAT del INBA. Estudió la maestría en Psicoterapia Gestalt. Desde 1980 es miembro de la ORTEUV, donde ha participado en más de 50 montajes con directores destacados del ambiente teatral. Ha participado en diversos festivales de teatro a nivel nacional e internacional: Muestra Nacional, Festival de la Ciudad de México, Festival Internacional Cervantino, Manizales, El paso Texas, entre otros. Participó en el cortometraje *Un cielo azul y una tierra colorada*, dirigido por Leopoldo Best y nominado para un Ariel en 1992. Imparte clases de Creatividad y Psicodrama en el Centro de Investigaciones y Estudios Gestálticos, A.C y de Educación Somática y Yoga en la maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad del Centro de Eco Alfabetización y Dialogo de Saberes de la Universidad Veracruzana. Coordina el diplomado El Teatro como Agente Curativo en la misma institución.

Adny Alicia Celis Villalón

Bióloga egresada de la Facultad de Ciencias y maestra en Estudios Transdisciplinarios de la Sustentabilidad, por la Universidad Veracruzana. Su interés versa sobre temas de educación ambiental, difusión de ciencia, así como gestión y desarrollo comunitario desde un enfoque participativo. Fue fundadora de un grupo interdisciplinario para implementar talleres de huertos urbanos escolares en educación básica y es miembro de la asociación civil Razonatura, cuya misión es la conservación de la biodiversidad y de la identidad cultural de las comunidades. Colaboró en el Programa Universitario de Estrategias para la Sustentabilidad de la UNAM durante siete años y ac-

tualmente labora en la Coordinación para la Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana. Busca distintas formas de generación de conocimiento así como el diálogo entre personas y comunidades para la sustentabilidad.

María Isabel Castillo Cervantes

Profesora de tiempo completo de la maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad de la Universidad Veracruzana. Colabora en la línea de generación y aplicación de conocimiento Creatividad Social y Comunidades Sustentables y en el cuerpo académico Transdisciplinariedad, Sostenibilidad y Diálogo de Saberes. Psicóloga social egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco y maestra en Estudios Transdisciplinarios, es responsable del proyecto de vinculación Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes de Chiltoyac, Veracruz. Desarrolla trabajo de investigación participativa transdisciplinaria desde la perspectiva de las prácticas narrativas para el trabajo comunitario. Se interesa por los procesos identitarios y la memoria colectiva como estrategias para la recreación de saberes y conocimientos tradicionales desde la creatividad social y el diálogo de saberes.

Marcela Nayelli Nava Suárez

Originaria de la Ciudad de México, maestra en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad y licenciada en Teatro por parte de la Universidad Veracruzana. Es representante del estado de Veracruz en el Centro de Estudios para el Uso de la Voz (CEUVOZ) por más de cinco años consecutivos y miembro de la primera generación de docentes de voz del mismo plantel. Participó como ponente en el Encuentro sobre el Cuerpo y las Corporalidades en Bogotá, en 2015, con el tema “La voz natural hacia la recuperación de la relación ser-cuerpo-entorno” y en el XXII Congreso Internacional de Investigación Teatral de la Asociación Nacional de Investigación Teatral con el tema Teatro Aplicado en Almolonga, Veracruz. Ha tenido presentaciones como músico y actriz tanto en México como en el extranjero. Continúa indagando sobre la consciencia corporal y sus beneficios hacia la salud preventiva.

Manuel Arturo Richard Morales

Originario de la ciudad de Orizaba, Veracruz. En el año 1988 ingresó a Contaduría Pública en la Universidad Popular Autónoma del Estado de

Puebla de la cual se tituló en 1993. En 2008, ingreso a la carrera de Arqueología de la que se tituló en 2013. Ha participado en proyectos arqueológicos en excavación y recorridos de superficie. Tuvo participaciones en varios coloquios y congresos de arqueología en Puebla, Xalapa, Orizaba y Córdoba. Participó en la conferencia El Mundo Maya: Los Señores del Tiempo dentro del programa de Sábados en la Ciencia, de la Universidad Veracruzana y la Academia Mexicana de Ciencias. Realizó trabajos de restauración, promoción y servicios educativos en el Museo de Antropología de Xalapa. En 2014 inició sus estudios en la maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad de la misma Universidad Veracruzana de la cual se tituló en el año 2016.

Laura Reyes Montes

Realizó estudios de licenciatura y maestría en Antropología Social en la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Sus estudios de doctorado en Antropología Social los realizó en la Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México, con el apoyo de una beca del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y obtuvo el grado en 2003. De abril de 1998 a la fecha es profesora de tiempo completo de la Facultad de Antropología de la UAEM. Miembro fundador (noviembre 2013) del cuerpo académico Etnografía y Sistemas Culturales, en el marco de la línea de investigación Enseñanza de la Etnografía, Etnoecología y Patrimonio Biocultural. Ha participado en el desarrollo del proyecto Etnografía del Sistema: la milpa, la comida y los rituales en el Valle de Ixtlahuaca. Su publicación más reciente es el capítulo “La familia campesina y la autosuficiencia alimentaria en el Valle de Ixtlahuaca, Estado de México” del libro coordinado por Rosa Patricia Román Reyes (2015) *Perfiles de los hogares y las familias en el Estado de México*, México: Miguel Ángel Porrúa/ UAEM.

María Madrazo Miranda

Maestra en Estudios Étnicos por el Colegio de Michoacán. Actualmente se desempeña como profesora de tiempo completo en la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México, ha publicado los libros: *El pavo real y el tapacaminos. Cuentos y versos de Xico*, *La adaptación sociocultural de los estudiantes tailandeses en México*, y *XXVIII Festival del Quinto*

Sol: Mitos y Voces del Estado de México, así como capítulos de libro y artículos, nacionales e internacionales, sobre tradición, tradición oral, religiosidad popular, educación intercultural, conocimiento tradicional y patrimonio cultural. Actualmente es miembro del cuerpo académico Etnografía y Sistemas Culturales.

Angélica García Bustos

Licenciada y maestra en Antropología Social por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México y miembro del cuerpo académico Etnografía y Sistemas Culturales con registro UAEM-CA-190. A partir de 2014, cuenta con Reconocimiento a Perfil Deseable PRODEP-SEP. Su línea de investigación es Enseñanza de la Etnografía, Etnoecología y Patrimonio Biocultural. Los proyectos de investigación en los que ha participado son: Etnografía del sistema: la milpa, la comida y los rituales en el Valle de Ixtlahuaca, El ambiente y la cultura para el estudio de la agricultura tradicional en el Valle de Toluca, México, La etnografía en la formación de antropólogos, El modelo educativo por competencias y la formación del etnógrafo en México y El sistema alimentario tradicional en la sociedad de consumo.

Mayra Lilia Chávez Courtois

Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Realizó una especialización en Estudios de la Mujer (UAM-Xochimilco), y en Antropología de la Cultura (UAM-Iztapalapa). Investigadora en Ciencias Médicas en la Subdirección de Investigación en Intervenciones Comunitarias del Instituto Nacional de Perinatología, México. Desarrolla líneas de investigación desde la perspectiva de la antropología médica, simbólica, cultural y de género desde el campo de la salud sexual y reproductiva, morbimortalidad y salud materna. Asimismo, es profesora de la planta docente complementaria del posgrado en Ciencias Antropológicas del Departamento de Antropología de la UAM-I. Miembro del SNI. Cuenta con varias publicaciones en revistas científicas arbitradas e indexadas. Dirección de tesis de licenciatura, maestría y doctorado dentro del área de las ciencias sociales, humanidades y sociomédicas. Ha presentado trabajos en congresos nacionales e internacionales. Cuenta con un libro titulado *Infer-*

tilidad y reproducción asistida: una mirada antropológica. Dimensiones del cuerpo, género y parentesco.

Irma Romero Pérez

Maestra y especialista en Estudios de la Mujer, egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco; licenciada en Psicología Social, egresada de la UAM, Unidad Iztapalapa. Ha participado como asistente de investigación en el Instituto Nacional de Perinatología (INPer), en la UAM, en asociaciones civiles y como investigadora independiente. Las temáticas que ha abordado son salud sexual y reproductiva, salud materna, morbimortalidad materna, embarazo en la adolescencia, entre otros. Asimismo, ha sido profesora de asignatura en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en la licenciatura de Promoción de la Salud. Ha impartido cursos y talleres sobre el uso del software AtlasTi. Actualmente coordina el componente cualitativo de una investigación sobre embarazo en la adolescencia que se está llevando a cabo en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Gloria García García

Antropóloga por la Universidad Autónoma del Estado de México, colaboró como becaria del proyecto Conacyt Recreación de saberes y comunidades sustentables en el Centro de Eco Alfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana. Actualmente estudia la maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-Cuajimalpa. Interesada en la recreación de saberes, la tradición oral y el patrimonio cultural, así como en la evaluación de impactos para comunidades indígenas y campesinas. Participó en el Diplomado sobre Evaluación de Impacto Social y Consulta, impartido por FLACSO-México. Busca la aplicación de la ciencia antropológica para la resolución de problemáticas locales, la evaluación y gestión social de proyectos energéticos para beneficio de las comunidades y la generación de prácticas responsables y sustentables entre actores sociales.

Maribel Álvarez Landa

Es originaria de Xalapa Veracruz, con licenciatura en Psicología y maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad, de la cual se graduó con mención honorífica por la Universidad Veracruzana. Es coautora de la

publicación “El buen vivir como alternativa de concientización ambiental”. Ha impartido pláticas, talleres y cursos de capacitación para instituciones como el IVEA, DIF, CUFDI, USIP, Cruz Roja Mexicana y en escuelas de nivel básico. En su trayectoria académica y profesional ha trabajado aspectos de psicología comunitaria y salud integral, tanto en instituciones públicas como privadas. El enfoque aplicado en comunidad es desde la investigación acción participativa en Antonio Plaza y Minatitlán. En la comunidad de Chiltoyac abordó aspectos socioculturales en torno al trabajo con barro desde un enfoque transdisciplinario.

Natalia Careaga Zárate

Es maestra en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad por el Centro de Eco Alfabetización y Diálogo de Saberes y licenciada en Teatro por la Universidad Veracruzana. Encuentra su línea de investigación acción en el Teatro Social Participativo, el cual fundamenta en la metodología de la transdisciplinariedad y la investigación acción participativa. Utiliza dinámicas de las poéticas actorales de: Nicolás Núñez (2009), teatro participativo, y Augusto Boal (1980), teatro del oprimido. Dichas dinámicas funcionan como herramientas que aportan a visibilizar: saberes y tradiciones ancestrales, problemáticas sociales, ambientales y políticas en un contexto específico.

Zulma Vianey Amador Rodríguez

Investigadora de tiempo completo adscrita al Centro de Eco Alfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana. Doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Antropología Social (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Occidente), maestra en Ciencias Antropológicas (UAM-Iztapalapa) y licenciada en Sociología (UV). Ha desarrollado actividades de investigación y docencia en México, Brasil, Colombia y Costa Rica, dedicándose principalmente a la formación de formadores, a la sistematización y evaluación de experiencias educativas y de proyectos de intervención social. Su trabajo se ha centrado en el campo de la educación popular, los movimientos sociales populares, las pedagogías subalternas y de resistencia, y la investigación acción participativa.

Índice

Introducción	9
<i>María Cristina Núñez Madrazo</i>	

PRIMERA PARTE:

INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y APRENDIZAJE COLECTIVO

Historias hechas cuerpo: memoria de una experiencia de teatro espontáneo y comunitario	19
<i>María Cristina Núñez Madrazo, Rosalinda Ulloa Montejo</i>	

Memoria colectiva, comunidad y tradición: la re-creación de la danza del Caballito del Señor Santiago en la localidad de Chiltoyac, Veracruz	39
<i>María Isabel Castillo Cervantes, María Cristina Núñez Madrazo, Gloria García García</i>	

El video comunitario participativo como proceso y producto coeducativo, ético-político y cultural	67
<i>Juliana Merçon</i>	

Milpa, teatro y común unidad: investigación participativa transdisciplinaria	83
<i>Natalia Careaga Zárate</i>	

Voces, emociones, agua e historias: una experiencia de creatividad social y ecoalfabetización en Almolonga	103
<i>Arturo Richard, Adny Celis, Nayelli Nava</i>	

SEGUNDA PARTE:
NARRATIVA E HISTORIA ORAL

La historia de la máscara de carnaval en la vida de don Octavio López	131
<i>Adriana Duch Carvallo</i>	
Narrativa de una experiencia del trabajo con barro en Chiltoyac	161
<i>Maribel Álvarez Landa</i>	
Voces vivas de prácticas y saberes agrícolas en torno a la milpa	181
<i>María Cristina Núñez Madrazo, Zulma V. Amador Rodríguez, María Isabel Castillo Cervantes</i>	
Dos vivencias de la partería tradicional: formación y prácticas de atención en Cuetzalan, Puebla.	199
<i>Mayra Lilia Chávez-Courtois, Irma Romero Pérez</i>	
La memoria biocultural del sistema alimentario campesino en una región serrana del valle de Ixtlahuaca, Estado de México	221
<i>Laura Reyes Montes, María Madrazo Miranda, Angélica García Bustos</i>	
Nuestros autores	245

Siendo rectora de la Universidad Veracruzana
la doctora Sara Ladrón de Guevara,
NARRATIVAS, MEMORIA COLECTIVA Y TRADICIONES
coordinado por María Cristina Núñez Madrazo,
se terminó de imprimir en mayo de 2018,
en los talleres de Lectorum, S.A. de C.V. Belisario Domínguez 17, Loc. B,
col. Villa Coyoacán, CP 04000, Ciudad de México, tel. (55)55813202.
La edición, impresa en papel cultural de 90 g, consta de 200 ejemplares
más sobrantes para reposición.
Se usaron tipos Goudy Old Style de 18:28, 11:14 y 9:11 puntos.
Cuidado editorial y maquetación: Aída Pozos Villanueva.
Revisión técnica: María Cristina Núñez Madrazo.

La recopilación de trabajos aquí contenidos es parte del proyecto Recreación de saberes y comunidades sustentables. Se muestra una perspectiva de investigación transdisciplinaria en tres espacios regionales del centro de México: el antiguo Jamapa del centro de Veracruz, la región totonaca de Cuetzalan y la región serrana del Valle de Ixtlahuaca.

Destaca la presencia de las fuentes orales como eje de la producción de conocimiento y acción. La oralidad se retoma y al ser activada genera procesos de resignificación y de desalienación.

Una dimensión presente es el carácter intuitivo del proceso de pensar-conocer-hacer. Se tratan saberes y tradiciones: la alfarería, el sistema alimentario tradicional, la danza, el carnaval y la máscara, partería y medicina tradicional.

Dos secciones enfatizan el proceso investigativo: el enfoque de la Investigación Acción Participativa, generando propuestas de aprendizaje colectivo, utilizando expresiones artísticas como dispositivos pedagógicos; la historia oral y la narrativa resaltando la importancia de la revaloración de saberes, prácticas y tradiciones en un contexto de colonialidad del conocimiento y del poder.

Los trabajos aportan al enriquecimiento de una visión hacia la revaloración de saberes y epistemes propias del conocimiento tradicional.