

Nicho de desarrollo, ecologías de aprendizaje y paisaje cultural entre los niños mayas de Yucatán

María Dolores Cervera Montejano

María Dolores Cervera Montejano : Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, dolores.cervera@cinvestav.mx, mdcphd@gmail.com

DOI: [10.25518/2034-8517.3692](https://doi.org/10.25518/2034-8517.3692)

Résumé :

Niche du développement, écologies d'apprentissage et paysage culturel chez les enfants mayas du Yucatan

Le travail analyse la façon dont les enfants mayas du Yucatan créent leurs écologies d'apprentissage dans un travail spécialisé, lié au paysage culturel des peuples de la Péninsule du Yucatan, Mexique. Sa création est centrée dans l'organisation de la niche du développement, guidée par les ethnothéories parentales. Celles-ci privilégient l'intégration des enfants dans le travail des adultes et reconnaissent leur agencéité pour s'impliquer de leur propre initiative. Le travail commence par un résumé des ethnothéories des mères et des enfants mayas. Il est étayé par des exemples d'écologies d'apprentissage et d'ethnothéories qui montrent que l'observation est la base et que, si l'enfant aime, il va apprendre, parce que c'est sa volonté. Est présenté un exemple de dessins de deux éléments du paysage culturel. Il est conclu que les écologies d'apprentissage se produisent dans des contextes de paysages culturels construits collectivement et reflétés dans l'organisation de la niche du développement.

Mots-clés : enfants mayas, observation, écologies d'apprentissage, ethnothéories, paysage culturel

Abstract :

Developmental niche, learning ecologies and cultural landscape among Maya children from Yucatán

I focus on how Maya children from Yucatán create their learning ecologies in a specialized labor related to the cultural landscape of the peoples of the Peninsula. Their creation is rooted in the organization of the developmental niche, guided by parental ethnotheories that privilege children's integration to adult labors and acknowledge their agency to get involved on their own initiative. I start with a summary of mothers' and children's ethnotheories. I analyze instances of learning ecologies and ethnotheories that show that observation is the basis, but only the child who likes it will learn because it is his will. I present instances of drawings of two components of the cultural landscape. I conclude that learning ecologies like the ones I present here are characteristic of cultural landscapes collectively constructed and are reflected in the organization of the developmental niche.

Keywords : maya children, observation, learning ecologies, ethnotheories, cultural landscape

Abstracto :

Me enfoco en la manera en que los niños mayas de Yucatán crean sus ecologías de aprendizaje

en una labor especializada, ligada al paisaje cultural de los pueblos de la Península. Su creación se ancla a la organización del nicho de desarrollo, guiada por etnoteorías parentales que privilegian la integración de los niños en labores adultas y reconocen su agencia para involucrarse por iniciativa propia. Inicio con un resumen de las etnoteorías de madres y niños mayas. Analizo ejemplos de ecologías de aprendizaje y etnoteorías que muestran que la observación es su base; pero sólo si al niño le gusta, aprenderá, porque está en su voluntad. Presento ejemplos de dibujos de dos elementos del paisaje cultural. Concluyo que ecologías de aprendizaje como las que presento se dan en contextos de paisajes culturales colectivamente contruidos y reflejados en la organización del nicho de desarrollo.

Palabras clave : niños mayas, observación, ecologías de aprendizaje, etnoteorías, paisaje cultural

Introducción

Una tarde, hace cerca de 25 años, mientras platicaba con doña Eusebia¹, observé que Mario Patricio, su hijo de cerca de 18 meses, se acercó al bastidor en el que ella había empezado una hamaca y pasó sus manos por la urdimbre y la lanzadera para urdir. Mientras yo lo observaba, doña Eusebia me explicó: “ya quiere aprender, por eso lo está agarrando”. A continuación, vi a don José, esposo de doña Eusebia, tomar la mano derecha de su hijo y colocarla en la lanzadera, reproduciendo los movimientos del urdido (Diario de campo, Popolá, Yucatán, abril 26, 1997).

Años después, cuando Mario Patricio tenía 13 años, doña Eusebia refirió, en una entrevista, que ya ayudaba barriendo la casa, alimentando a las aves y regando las plantas del patio, que iba a la milpa y ayudaba a su padre y que le gustaba hacer todo eso. A su edad, lo hacía “porque a veces sin que se lo expliques las cosas, ya sabía qué debe hacer... a esa edad ya son grandes y entienden”. Mario aprendió porque le gustaba, observaba y sus padres le mostraban cómo hacerlo, aunque “a veces sólo piensa en jugar y se le olvida sus tareas” (doña Eusebia, Popolá, Yucatán, junio 3, 2009).

Al igual que Mario Patricio, otros niños mayas de la Península de Yucatán y de otros pueblos originarios del continente americano aprenden a la manera descrita por el paradigma aprender por medio de observar y acomedirse en labores familiares y comunitarias (LOPI, por las siglas en inglés de Learning by Observing and Pitching In). El aprendizaje se basa en la integración de los niños a esas labores reconociendo su capacidad para contribuir, de acuerdo con su edad, iniciativa y nivel de experiencia, pues las actividades adultas no están segregadas o no lo están del todo (Rogoff *et al.* 2015).

Se trata de poblaciones de productores directos (campesinos, pescadores, entre otros) con una larga historia de ocupación y transformación de su territorio en diversos paisajes culturales, ligada a su conceptualización o modelo cultural sobre la relación entre el mundo natural y el mundo social, expresada en saberes y prácticas sobre su uso y manejo (Greider & Garkovich 1994). Aun cuando es creciente la incorporación de esas poblaciones a la economía de mercado llevando nuevas actividades económicas, se mantienen las relacionadas con la producción primaria, y cuando es posible se sigue incorporando a los niños a las nuevas (Gaskins 2003).

De manera similar, la creciente escolarización, si bien interfiere con el tiempo que los niños participan en labores familiares y comunitarias, no ha logrado eliminar dicha incorporación, y madres y padres consideran importante el tanto aprendizaje en la escuela como en la casa (Cervera 2016). Más aún, el aprendizaje de los niños al participar en labores familiares se extiende a aquellas poblaciones que ya no se autoadscriben como indígenas, ya no trabajan en el sector primario de la economía, viven en zonas urbanas o han emigrado de su país de origen (Alcalá *et al.* 2014; Orellana 2003).

Al vincularse el trabajo familiar al hogar, el nicho de desarrollo (Super & Harkness 1986) de los niños de pueblos originarios está organizado para proveerles oportunidades de acceso al conocimiento, creencias y prácticas de su comunidad cultural y, por lo tanto, puedan observar, aprender y colaborar desde temprana edad (Uc & Cervera 2014). De los tres subsistemas que componen el nicho de desarrollo, las etnoteorías parentales desempeñan el papel central y se expresan en los otros dos: el entorno físico y social con el que interactúa los niños y las prácticas de crianza.

Las etnoteorías son modelos culturales específicos sobre la niñez y la parentalidad que los padres construyen al enmarcar su experiencia en la historia y experiencia de su comunidad cultural, y se relacionan con el modelo cultural general sobre la relación entre el mundo natural y el mundo social (Cervera & Méndez 2006, Harkness *et al.* 1997; Harkness *et al.* 2010). Varias de las características comunes de las etnoteorías parentales de pueblos originarios y descendientes ilustran otras facetas del paradigma LOPI. Reconocen la capacidad de los niños no sólo para aprender, sino también para iniciar el aprendizaje.

En este sentido, el papel de los padres es ofrecer a sus hijos las oportunidades de aprendizaje al participar, pero está en los segundos la motivación y la iniciativa para hacerlo. Participar por iniciativa propia significa que los niños no sólo irán aprendiendo y, por lo tanto, adquiriendo conocimientos y habilidades, sino que también irán desarrollando responsabilidad, entendida como consideración y solidaridad con los otros: la familia, la comunidad, o, en términos del español mexicano, serán *acomedidos*² (Coppens & Alcalá 2015; López *et al.* 2012; Lorente Fernández 2015; Martínez-Pérez 2015; Mejía-Arauz *et al.* 2015; Paradise & De Haan 2009).

El lugar que ocupan la motivación, la iniciativa y la responsabilidad de los niños refleja el reconocimiento de su capacidad agentiva para interactuar en y con el entorno físico y social que les ofrece su nicho de desarrollo y para generar sus propias ecologías de aprendizaje (De León 2015), como lo hizo Mario Patricio cuando tocó la urdimbre y la lanzadera. Su acción fue interpretada como interés en aprender y generó la acción de su padre. El reconocimiento de la agencia de los niños también se expresa en la práctica de no obligarlos, sino de tratar de convencerlos; en todo caso, el entorno físico y social ofrece oportunidades para aprender a ser responsables y respetar las decisiones, en el entendido de que en su momento serán capaces de aprender y acomodarse.

En este artículo me enfoco en la manera en que los niños mayas de Yucatán generan ecologías de aprendizaje en un trabajo especializado que involucra los saberes constructivos mayas y sus expresiones materiales: el tablado (ruedo) para las corridas de toros en honor al santo patrono y las casas mayas. Ambos son elementos centrales de uno de los paisajes culturales característicos de las comunidades, el de la parte del territorio en que están asentadas (Sánchez 2020). El primero es de carácter efímero, pero recurrente al estar ligado a las fiestas patronales anuales, y el segundo es de carácter permanente, pero sujeto a presiones que erosionan su permanencia como parte de los paisajes culturales mayas.

Parto de la premisa de que la posibilidad que tienen los niños mayas para crear sus ecologías de aprendizaje está anclada en la organización de su nicho de desarrollo bajo la guía de las etnoteorías parentales. Además, presento ejemplos que ilustran la forma en que los niños crean sus ecologías de aprendizaje durante la labor del amarre³ y ejemplos de dibujos de la casa maya y el tablado y de la familiaridad de los niños con ambos. Revisaré brevemente el proceso y etnoteorías de aprendizaje para construirse en palquero⁴. Iniciaré con una descripción sucinta de las etnoteorías sobre aprendizaje de madres y niños mayas, para después describir mi aproximación metodológica y terminar con los resultados y el análisis de éstos.

Etnoteorías de madres y niños mayas sobre aprendizaje

Las madres mayas consideran que el aprendizaje en la casa y en la escuela son importantes, y los distinguen por el papel que éstos tienen en la vida presente y futura de los niños. “Porque

las personas deben de aprender a ganarse la vida y si saben leer y escribir les ofrecen mejores empleos. Pero también deben de ser responsables de la limpieza de su casa, como barrer, cocinar, lavar la ropa” (Doña María, Popolá, Yucatán, agosto 9, 2009). Los niños deben “aprender de todo” y amarrar lo que aprenden en la escuela y lo que aprenden en el hogar porque “es lo que va a ejercer cuando sea grande” (Euán & Cervera 2009: 179)⁵.

Las madres describen que los niños aprenden en casa por iniciativa propia al observar cómo se realizan los quehaceres y hacerlos ellos mismos. Iniciativa significa demostrar interés y voluntad para ayudar porque es parte de la responsabilidad de todos los miembros de la familia, es decir, es una labor colectiva (Alcalá & Cervera, 2022). Señalan que “Porque siempre se acercaba al molido y empezaba a hacer bolitas y luego a aplastarlo, después me pedía que lo ponga en el comal” (Doña Gilda, Popolá, Yucatán, julio 7, 2009), “Porque arrastraba la escoba y poco a poco está aprendiendo” (Doña Guadalupe, Kiní, Yucatán, febrero 11, 2011). Refieren que, para que se despierte su interés y voluntad, los niños tienen que estar presentes y junto a quienes realizan las labores. Por ejemplo, “Si ve que lavo los trastes, trata de ayudar” (Doña Deysi, Kiní, Yucatán, febrero 12, 2011). Si las labores son fuera del solar, los niños acompañan a los adultos. Por ejemplo, don Pedro explicó que llevaba a su hijo a leñar desde que tenía cuatro años, que hacía preguntas sobre cómo hacerlo y para qué servía, además de regresar cargando un trozo de leña (DC, Kiní, Yucatán, marzo 3, 2011).

La voluntad y el interés por aprender y acomodarse se relacionan también con la emergencia de la responsabilidad; por ejemplo, “Sólo se interesó por aprender, se puso a pensar y empezó a ayudar” (Doña Irma, Popolá, Yucatán, junio 7, 2009). Pensar significa tener entendimiento. El entendimiento es el concepto central de la teoría maya sobre desarrollo, y se concibe como un proceso gradual, que emerge de la propia persona y que se traduce en la emergencia de la responsabilidad, aunque las madres mayas no utilizan este último término, sino que hablan de ella como pensar, escuchar, darse cuenta, al tiempo que lo usan también para señalar si un niño tiene o no entendimiento. En breve, entendimiento y responsabilidad forman un complejo (Cervera 2016). Sin embargo, también el aprendizaje y la participación dependen de si les gusta a los niños. Por ejemplo, “Para las cosas de la escuela [sí le gusta], pero para que me obedezca, para que me cuide y me quiera todavía no, para ayudarme en la casa todavía” (Doña Zoila, Popolá, Yucatán, octubre 16, 2009). De cara a estas situaciones, los padres no pueden obligarlos, sólo deben explicarles y aconsejarles, como lo hacen para que aprendan a comportarse, con el objetivo de que se den cuenta, de que piensen. Obligarlos es contraproducente y puede crear conflictos familiares (Alcalá & Cervera 2022; Cervera 2016).

Los niños mayas construyen etnoteorías similares a las de sus madres. Señalan que aprenden observando y haciendo, sea de forma simultánea o sucesiva, y que ayudan en el hogar porque les gusta, porque los quehaceres del hogar son una tarea colectiva o porque se dan cuenta de que su madre u otro familiar no puede hacerlo; en menor medida, aprenden y ayudan porque su madre se los solicita (Alcalá *et al.* 2021).

Aproximación metodológica

Mi aproximación metodológica ha sido similar en las diferentes investigaciones que he realizado acerca de la construcción cultural de los niños mayas de Yucatán, y que me han llevado a recorrer varias comunidades cuyos entornos ecológicos reflejan diferentes historias. Utilizo una metodología mixta que parte de la aplicación de encuestas y cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas a todas las personas que conforman mi universo de estudio o a muestras representativas. Después,

selecciono a un subgrupo de participantes para realizar entrevistas etnográficas en profundidad, con base en el *rapport*, conocimientos y facilidad de comunicación. Los cuestionarios y entrevistas se realizan en el idioma de preferencia de los participantes, maya o español. La observación, participante o no, es fundamental.

El trabajo de campo lo realizo junto con un equipo de auxiliares, algunos bilingües maya-español, por períodos de entre seis y ocho meses, en los que vivimos de tres a cuatro días a la semana en la comunidad. Por lo general, la aplicación de cuestionarios y entrevistas es grabada; la grabación se transcribe, y las realizadas en maya también se traducen al español. Las traducciones se hacen de manera literal, y yo reviso grabaciones, traducciones y transcripciones, consulto con los auxiliares bilingües y con colegas mayas académicos y escritores cuando es necesario.

Empleo dibujos cuando trabajo con niños, ya que es una herramienta que facilita la expresión de sus ideas y conocimientos; los hace sentir más relajados por ser una actividad que les gusta, además de que facilita la aplicación posterior de cuestionarios y entrevistas (Barraza 1999; Mauthner 1997). Clasifico los elementos de los dibujos en aquellos que representan el objeto solicitado y aquellos que forman el contexto en el que el objeto solicitado se representa. Cuando utilizo videograbaciones, las reviso para identificar detalles que no me fue posible identificar en las observaciones directas y, junto con las fotografías, documentar e ilustrar el tema de estudio, además de obsequiar a participantes copias seleccionadas de éstas como forma de agradecer su participación.

Utilizo análisis estadístico y una combinación de análisis etnográfico y fenomenológico. Para este último, identifiqué elementos comunes de las respuestas y exégesis ofrecidas por participantes en cuestionarios, entrevistas en profundidad y conversaciones informales, y los combino con elementos interpretativos, generados al integrar el marco conceptual del nicho de desarrollo y el paradigma LOPI con las aportaciones de la literatura histórica, epigráfica, etnográfica de los mayas de Yucatán, Chiapas y Centroamérica, y también recurro a una revisión cuidadosa de diccionarios maya-español.

Lugar de estudio, participantes e instrumentos de obtención de información

Los resultados que presento provienen de una investigación que formó parte de un proyecto interdisciplinario e interinstitucional más amplio sobre saberes constructivos mayas⁶. Los sitios de estudio, Nunkiní, Campeche y Maní, Yucatán, fueron seleccionados por su importancia histórica. En cada comunidad, permanecemos ocho meses. Invitamos a participar a los palqueros y a hijos, nietos o sobrinos que les ayudaban y que identificaron como a quien dejarían a cargo el amarrar del palco cuando ya no pudieran hacerlo o murieran (herederos potenciales). En Nunkiní, de los 60 palqueros, aceptaron 47 (78.3%), y en Maní, de los 55, aceptaron 45 (81.8%). La edad de los participantes varió entre 20 y 93 años. No fue posible localizar a todos los herederos porque la mayoría laboraba fuera de la comunidad. Trabajamos con 36 en Nunkiní y 13 en Maní. La edad de los herederos potenciales varió entre 11 y 60 años (Cervera 2021).

A los palqueros se les aplicó un cuestionario para conocer su historia y experiencia en el amarre y proceso de aprendizaje e identificar al heredero potencial y los criterios para escogerlo. Entre ellos, se seleccionó a cinco palqueros en cada localidad para realizar entrevistas en profundidad sobre el proceso de aprendizaje, la herencia del palco y detalles sobre la historia y organización del amarre. A los herederos potenciales se les aplicó otro cuestionario centrado en su historia y experiencia de

participación y su proceso de aprendizaje. Todos los cuestionarios y entrevistas se realizaron en el domicilio de los participantes y en el idioma de su preferencia (maya o español). La mayoría de los cuestionarios y todas las entrevistas fueron grabadas en audio.

Se realizaron observaciones directas y videograbadas del amarre y el desarme del palco. Además, asistimos a todos los eventos que forman parte de las fiestas patronales. A todos los palqueros les entregamos fotografías tomadas durante el amarre y un video del proceso de amarre y la fiesta como forma de agradecer su participación (Cervera 2021).

Invité a los niños de tercer grado de las tres escuelas primarias de Maní a hacer un dibujo del tablado, la casa maya o de lo que más les gustara de la fiesta patronal. Al término de la elaboración de los dibujos, les solicité que respondieran un cuestionario enfocado a conocer el grado de familiaridad con la casa de huano y el tablado, el gusto por las corridas de toros, el aspecto que más les gustaba de la fiesta, la ocupación de sus padres y si estos y ellos hablaban o entendían maya.

De los 74 niños matriculados, participaron 67 (90.5%). Por ser de tercer grado, la mayoría tenía ocho años. Trabajé en el aula entregando una hoja en blanco y una caja de crayones a cada niño para que hiciera su dibujo, y después les fui leyendo el cuestionario para que lo contestaran. Fotografiamos a los niños mostrando su dibujo y les regalamos los crayones. Les entregamos una fotocopia de sus dibujos junto con su fotografía como una manera de agradecer su participación. Asimismo, entregué un reporte de resultados a los directores de las escuelas y a la biblioteca comunitaria (Cervera 2017).

El tablado y la casa maya I. Cómo se construye un palquero

Al preguntar a don Emigdio cómo se amarra el palco, me respondió “Es difícil explicar cómo amarras el palco, tienes que ir y verlo cuando estamos trabajando” (DC, Nunkiní, Campeche, noviembre 12, 2015). Ya lo había visto, pero me interesaba también conocer cómo lo describían los palqueros. Su respuesta ilustra la manera en que se aprende, es decir, observando, y que atestigüé desde la primera ocasión en que acudí al amarre, y apunta a la labor colaborativa de adultos, jóvenes y niños.

Difícil, si no imposible, describir con palabras cómo se amarran los palcos individuales y éstos entre sí para formar el tablado. Como bien dijo el palquero, es necesario ver cómo se hace, pero ver de manera atenta, con interés y voluntad para aprender y llegar a ser palquero. Niños entre cuatro y cinco años de edad se hacen presentes; unos juegan, otros juegan y observan y otros más observan, colaboran y además juegan.

En la primera ocasión en que observé el amarre, un niño, de aproximadamente cuatro años de edad, observaba a su padre amarrar una celosía en la parte inferior del palco. De repente, recogió unas varas y unos pedazos de soga e intentó amarrarlas en el piso; al darse cuenta de que no era como debía hacerlo, las colocó de pie, casi al lado de las de su padre, intentando contribuir a la tarea (véase la figura 1). No lo logró, volvió la mirada hacia su padre y le hizo una pregunta. La pregunta quedó sin respuesta, su padre sólo lo miró (véase la figura 2).

En este caso, el intento de incorporar a un experto, es decir, crear una ecología de aprendizaje, no dio resultado, fuera porque el padre estaba muy atareado o porque unos minutos después se retiraron, pues el sol y el calor impedían continuar. Pregunté a un palquero si el niño estaba aprendiendo y me respondió que sí. Durante el desarme del tablado, vi al nieto de uno de los

palqueros ayudar a amarrar fajos de hojas de huano (*Sabal spp.*) que se utilizan para cubrir la parte posterior y el techo del tablado. Realizaba su labor muy serio, de manera independiente y por iniciativa propia. Le pregunté si sabía cómo se amarraba el palco, y, tomando un pedazo de sogá, procedió a mostrar cómo lo hacía en uno de los horcones que aún estaban en pie. No le fue muy fácil, y el amarre no tardó mucho en deshacerse, pero lo cierto es que tenía muy buena noción de cómo hacerlo, lo que le faltaba era más habilidad y experiencia.

Figura 1. Niño de 4 años de edad aprendiendo a amarrar, al lado de su padre



Fotografía tomada de un video, Cervera, Nunkiní, abril 6, 2015. (No hubo objeción al uso de las fotografías.)

Figura 2. El niño hace una pregunta a su padre, pero no recibe respuesta. Su padre se limita a observarlo



Fotografía tomada de un video, Cervera, Nunkiní, abril 6, 2015.

Los niños empiezan a colaborar realizando labores sencillas como escarbar los huecos donde se sembrarán los horcones, el elemento estructural más importante del tablado. Posteriormente, llevan sogas y maderas ligeras a los palqueros. Algunos “son más vivos porque después de terminar algo piden qué sigue (don Lauser, Nunkiní, Campeche, noviembre 17, 2015); al hacerlo crean sus ecologías de aprendizaje, pues los palqueros les muestran. Conforme crecen y adquieren más conocimientos, habilidad y fuerza, se van involucrando en nuevas tareas, hasta que entre los 11 y 12 años pueden llegar a ser expertos, aunque carecen de la fuerza suficiente para acarrear maderas pesadas o cortarlas. Entre los 15 y 16 años pueden hacerse cargo del amarre con mínima supervisión del palquero. Pero no sólo aprenden y desarrollan habilidades, sino que también emerge la responsabilidad de ser palquero (Cervera 2021).

Jimmy, quien tenía 11 años de edad, era todo un experto, pero todavía le faltaba fuerza. Él forma parte de una dinastía de palqueros: bisabuelo, abuelo y un tío. Suelen trabajar juntos en el amarre y la reparación de casas mayas y de palapas destinadas a sitios turísticos. En una de las ocasiones en que acudí al amarre del palco, observé a Jimmy sentado cuando intentaba cortar una vara con una segueta y no lo lograba debido a que no podía sostenerla con firmeza y a la vez cortarla. A un metro y medio de él se encontraba observándolo don Gregorio, su abuelo (véase la figura 3). Don Gregorio dejó pasar entre cinco y seis minutos, y, sin que Jimmy se lo pidiera, se acercó a sostener la vara (véase la figura 4). De este modo, Jimmy pudo terminar su labor. En este caso, Jimmy creó su ecología de aprendizaje con su esfuerzo y empeño. Don Gregorio no sólo lo apoyó para que finalizara su tarea, sino que también le mostró que estando de pie es más fácil sostener la vara para cortarla; lo hizo con su postura corporal, sin pronunciar palabra.

Figura 3. Jimmy intenta cortar una vara de madera con una segueta mientras su abuelo lo observa



Fotografía: Cervera, Nunkiní, abril 8, 2016.

Figura 4. Después de alrededor de cinco/seis minutos, el abuelo se acerca sostener la vara



Fotografía: Cervera, Nunkiní, abril 8, 2016.

A través de los cuestionarios quedó claro que la mayoría de los palqueros y los herederos potenciales (66%) aprendieron a amarrar viendo cómo se hacía y el resto lo hizo al ver y hacer el trabajo, pues su padre, abuelo o algún otro palquero les enseñó. Cuando señalan que alguien les enseñó, se refieren a que les mostró, ya que en maya la palabra que se traduce como enseñar significa mostrar. Aun quienes respondieron en español, tiene como referente el concepto maya de mostrar. Por ejemplo, “A muchos les muestro cómo y lo aprenden también, pues de antes nosotros no, no nos enseñaron, solo nos mostraron” (don Fernando, Maní, Yucatán, noviembre 16, 2016).

En todas las ocasiones en que acudí a observar el amarre, fui testigo de que los palqueros recurren a muy pocas explicaciones verbales. Cuando lo hacen se limitan a señalar “no así se hace”, “mira cómo se hace” “así lo vas a amarrar”; su objetivo es guiar, ayudar a corregir un error, en breve, colaborar en el aprendizaje de niños y jóvenes. Al tiempo que pronuncian esas palabras realizan la acción, muestran cómo debe hacerse. Estas intervenciones no son inmediatas, sino que, como en el caso del abuelo de Jimmy, se dan después de unos minutos de observación atenta del palquero.

Varios participantes señalaron que lo que veían se les grababa, se les quedaba “pegado en la cabeza”. En las entrevistas en profundidad fue todavía más claro: “No hay estudio en esos trabajos así... Sí, no hay estudio. El ojo de una persona es lo que trabaja”, refiriéndose no sólo al amarre, sino a “cualquier cosa, en cualquier trabajo, si en el monte, en algo, si ven cómo, lo van a hacer también. Hay cuando algo les gusta mucho o algo así, no es necesario que les digas, ve lo que estás haciendo, lo va hacer también, porque si estás cortando madera, va cortar madera también, si estás deshierbando a deshierba, puro así...” (don Pedro, Nunkiní, Campeche, marzo 16, 2016).

Con estas palabras, don Pedro ilustra un elemento central de cómo y quién aprende desde la perspectiva de la pedagogía maya (Cervera 2021), y define a quienes se construyen como palqueros. La cuestión es si le gusta al niño o, como se traduce literalmente del maya, si le “agrada a su ojo”. Así lo expresó un palquero: “En ese tiempo, cuando terminaba de ir a la escuela, pues tienes que ir a ver, lo vas a ver, te agrada a tu ojo, ves cómo, así hasta lo aprendí... si te agrada a tu ojo, lo sigues y lo aprendes” (don Ermilo, Maní, Yucatán, noviembre 15, 2016). Si “te agrada a tu ojo”, sucede que “Está amarrando mi papá así, ahí estoy yo, ahí estoy viéndolo, pues se asentó así en mi ojo así y después cualquier cosa siempre yo lo hacía” (don Pedro, Nunkiní, Campeche, marzo 16, 2016). No a todos les gusta, pues “le nace en la persona, o sea cuando naces traes contigo de una vez si eres líder, si eres abusado para” (don Felipe, Nunkiní, Campeche, febrero 26, 2016), “Está en mi voluntad aprender, está en mi voluntad amarrar” (don Asterio, Nunkiní, noviembre 26, 2015).

Al igual que en el caso de la participación en otras labores familiares, los padres contribuyen a que emerja el interés y la voluntad de sus hijos al asegurarse de que estén presentes, puse difícilmente pueden emerger si no tienen la oportunidad de observar y participar. Por ejemplo, la esposa de un palquero comentó sobre su hijo que “lo llevan a amarrar el tablado, le dicen por su papá ‘pon atención, aprende cómo se hace, papi’, le dicen ‘no es gran cosa’. ‘Sí lo hago’, dice” (doña Delmy, Nunkiní, Campeche, noviembre 17, 2015). Y la frase pon atención se traduce literalmente como “pon en tu voluntad”.

He argumentado (Cervera 2021, 2022) que la voluntad para construirse como palquero se relaciona con la concepción maya sobre el destino que les corresponde a las personas según su fecha de nacimiento, entendido el destino como un camino que es responsabilidad de la persona hacer que florezca si es positivo, o evitarlo o atenuarlo si es negativo. No profundizaré más aquí en ello

porque rebasa el objetivo de este trabajo. Lo apunto como elemento para el análisis del papel que tienen los padres al propiciar la observación y la participación de los niños, en particular en el caso del tablado, pero también de otras labores familiares y comunitarias, especializadas y no especializadas.

El tablado y la casa maya II: Familiaridad de los niños a través de dibujos y expresión verbal

Cada vez más rápido, las casas mayas mueren y son sustituidas por casas de block de concreto y, por lo tanto, los expertos que las amarran también mueren sin tener un reemplazo. Por ejemplo, en Nunkiní quedan sólo tres, y dos de ellos son de edad avanzada, y en Maní identificamos a un padre y su hijo únicamente. La principal razón es la mirada impuesta desde la época colonial y ahora codificada como criterio de pobreza por sus materiales por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y que los propios mayas han asumido como verdad (Sánchez *et al.* 2017). Por ejemplo, en la esquina de la calle donde estaba la casa en que el equipo de investigación vivimos en Maní, uno de los dos dueños del solar había amarrado su casa maya. Al solicitar su permiso para tomar una fotografía, dijo que solo podía hacer una casa así porque era pobre, pero que en cuanto tuviera dinero construiría una de material, es decir, de block de concreto (DC, Maní, Yucatán, octubre 26, 2016). Es por ello que me refiero a la casa maya como elemento de carácter permanente, sujeto a presiones que erosionan su permanencia como parte de los paisajes culturales mayas.

Frente a la erosión de la casa, los saberes constructivos mayas se preservan en el caso del tablado, aunque la mayoría de los palqueros y herederos potenciales (74%) explicaron que amarrar una casa es más difícil que amarrar un palco. Entre los palqueros, como entre otros adultos, hay algunos que saben amarrar casas, pero no todos son reconocidos en la comunidad. Este es el caso del vecino que amarró su casa al que hice referencia antes. Siendo la investigación, cuyos resultados presento en este trabajo, parte de un proyecto más amplio sobre saberes constructivos mayas, me interesó indagar acerca de la familiaridad que los niños de Maní tenían sobre la casa y el tablado.

De los 67 niños participantes, la mayoría dibujó la casa maya (82.1%), sólo ocho (11.9%) dibujaron un tablado y, del resto, tres representaron aspectos del baile de jarana yucateca, que tiene lugar por la noche del día que inicia la fiesta patronal, y uno dibujó algo no relacionado con los temas solicitados. Es probable que la representación mayoritaria de la casa se deba a que es un elemento permanente del paisaje y es más fácil dibujarla que al tablado. Todos los niños que dibujaron una casa maya procuraron hacer una representación fiel de su forma, aunque no todos lo lograron, ya que varias se parecen a la casa estereotipada con techo de dos aguas; 40.0% trazó líneas para representar las hojas de huano que se utilizan para formar el techo, aun en casos en que la casa se asemejaba a la estereotipada.

Los elementos contextuales que más representaron fueron el sol y las nubes (69.1% y 72.7%, respectivamente). Siguió representaciones de vegetación, incluyendo árboles, mariposas, aves y personas. Un número reducido de niños (20%) representó escenas de su vida cotidiana, que incluyeron diversos elementos de contexto tanto del interior como del exterior de la casa, y dos de ellos optaron por dibujar elementos inexistentes en la comunidad (jirafa, pulpo, chimenea, árbol de manzana), pero que pueden haber sido observados en otros lugares, en libros, en la televisión y ser de la preferencia de quienes los dibujaron. La figura 5 muestra el dibujo de Naybi, quien representó

una casa ubicada cerca de donde vive, y la figura 6, el de Fernando, que representó una escena de la vida cotidiana en el solar en el que vive con su familia, y contiene dos casas mayas, un elemento imaginado (árbol de manzana) y dos niños con cabello rubio, uno de ellos podría ser él.

Figura 5. Dibujo de casa maya de Naybi (Maní, septiembre 11, 2016)



Figura 6. Dibujo de casa maya de Fernando (Maní, septiembre 11, 2016)



De los ocho niños que dibujaron el tablado, la mitad representó sólo un círculo dentro del cual había toreros y toros; la otra mitad recreó el tablado o parte de éste junto con toros y toreros. Además, solicité a Valentín, niño de nueve años, hijo de don Isidro y heredero potencial, que hiciera un dibujo. Junto con otro niño de tercer grado, Julián, también hijo de palquero, elaboraron los dibujos que mejor representaron el tablado. La figura 7 muestra el dibujo del primero, en el que, además del tablado, representó a tres toreros y un toro. La figura 8 muestra el dibujo del segundo, que parece un instructivo sobre el amarre.

El padre de Julián relató que, debido a que tenía clases, no había podido ayudar en el amarre la última vez, pero que en la casa utiliza hasta la escoba para armar un palco (don Alfonso, Maní, Yucatán, febrero 8, 2017). En una visita a don Isidro, nos comentó que Valentín había intentado amarrar un pequeño tablado en el solar y que, al verlo, le propuso y ayudó a amarrar un corral. Al terminar, hicieron una corrida con vaquillas (DC, Maní, Yucatán, marzo 12, 2017).

Figura 7. Dibujo del palco de Julián de tercer grado de primaria

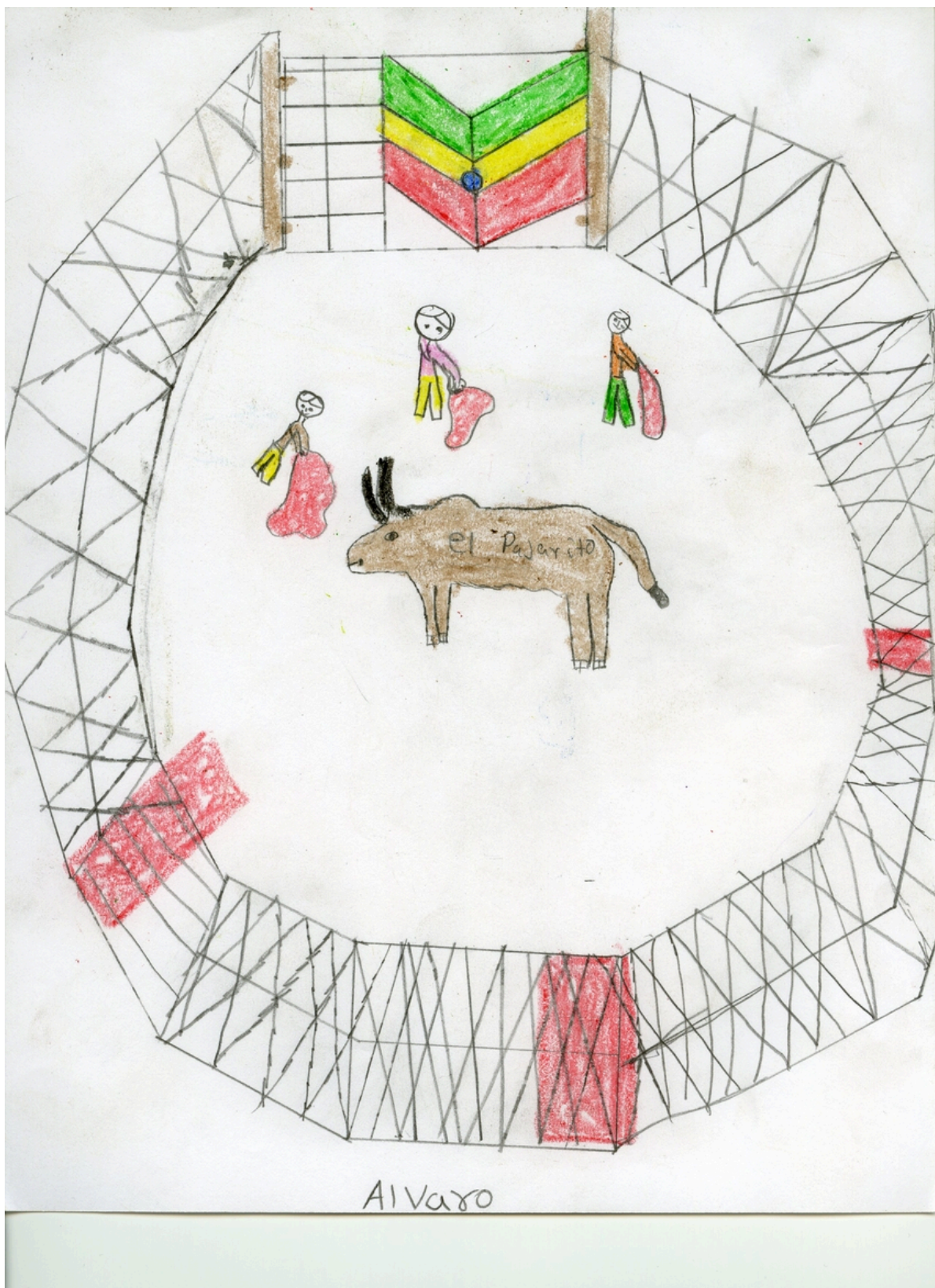


Figura 8. Dibujo de Valentín de cuarto grado de primaria



Las respuestas al cuestionario mostraron la familiaridad de los niños con la casa maya y el tablado. En cuanto a la primera, 63.0% reportó que había una casa maya en el solar familiar, 80.6% que algún familiar tenía una y 62.7% que tenía algún pariente que sabía amarrarla. La mayoría indicó que le gustaba (72.7%). En el caso del tablado, el cuestionario mostró que 64.2% tenía un familiar que sabía amarrar el palco, 76.9% había visto el amarre y 38.5% había ayudado en el amarre.

Conclusión

De acuerdo con las etnoteorías de los palqueros, el aprendizaje de un trabajo especializado como el amarre del tablado depende de la voluntad, entendida como interés y motivación de los niños. Sólo a los que está en su voluntad aprender a amarrar les gusta, les agrada a su ojo, y, por lo tanto, observarán atentamente, su ojo hará el trabajo. Al hacerlo aprenderán, se les asentará en su ojo, colaborarán para construirse como expertos. Estar en la voluntad depende del destino que a cada quien le corresponde según el día que nació, pero, en tanto el destino es un camino y no sino fatal, está en los niños abrirlo y en los padres apoyar a abrirlo al crear oportunidades para estar presentes, observar y aprender (Cervera 2021). Como lo expresó don Felipe, “cuando naces traes contigo de una vez... si eres abusado”, en este caso, ser palquero.

Las etnoteorías de los palqueros guardan gran similitud con las de las madres cuando se refieren al aprendizaje y la ayuda en labores del hogar. En ambos casos, depende del interés, motivación e iniciativa de los niños y el apoyo de los padres ofreciendo oportunidades y guiándolos (Alcalá & Cervera 2022; Cervera 2014). Tanto las etnoteorías de los palqueros como las de las madres son similares a las reportadas en otros estudios de pueblos originarios y descendientes de América Latina y América del Norte (Correa-Chávez *et al.* 2015).

Generalmente, los niños que tienen la voluntad de aprender a amarrar crean sus ecologías de aprendizaje sin recurrir a solicitudes verbales de ayuda. Lo hacen a partir de su participación, su empeño, su esfuerzo, que son señales que indican a los palqueros que es tiempo de intervenir para guiar, supervisar y mostrar cómo se amarra. Cuando hacen una solicitud verbal es a modo de anticipación, “piden qué sigue”, como lo explicó don Lauser. Lo mismo puede decirse de la participación de los niños en las labores del hogar, en la que las madres o los padres están pendientes de las señales de sus hijos para intervenir guiando, corrigiendo y mostrando o para identificar cuando quieren aprender, como Mario Patricio al tocar la urdimbre y la lanzadera. Aun el niño que ensayaba a amarrar parte de la celosía y que no tuvo respuesta de su padre muestra un ejemplo de creación de ecologías de aprendizaje, pues éstas no necesariamente resultan exitosas siempre, sino que pueden requerir que el niño insista, como lo muestran otros estudios con niños tsotsiles de Chiapas (De León 2015, Martínez-Pérez 2015). A diferencia de las situaciones de los niños tsotsiles cuya labor se reconoció, en la del niño del amarre sólo se puede especular sobre si hubiera insistido en caso de que su padre no hubiera decidido retirarse.

Son pocos los niños que aprenden a amarrar el tablado; es una actividad especializada que se concentra en un grupo de familias por generaciones. Menos aún son los niños que aprenden a amarrar casas mayas, debido a su estigmatización. No obstante, la mayoría de los niños de tercer grado de educación primaria mostraron gran familiaridad con la casa maya a través de sus dibujos y sus respuestas al cuestionario. Los dibujos atestiguan que la tienen presente como parte del paisaje cultural en el que circulan cotidianamente. En el caso de sus respuestas, es muy probable que sus familiares no sean expertos en el amarre pero que tengan, al menos, una idea de cómo repararlas.

Independientemente de que se trate de una labor cotidiana o de un trabajo especializado, para que los niños mayas puedan crear sus ecologías de aprendizaje es necesario que estén presentes. De ahí que los padres organicen el nicho de desarrollo a fin de crear oportunidades para su presencia en labores familiares y comunitarias y, así, ofrecerles la oportunidad no sólo de aprender tareas y desarrollar habilidades, sino también de contribuir a abrir su destino-camino y a la emergencia de

su responsabilidad.

Es en el contexto de paisajes culturales construidos con la participación colectiva en labores familiares y comunitarias, cotidianas y especializadas donde se origina el tipo de ecologías de aprendizaje que nuestro aquí. La no segregación del trabajo adulto y el trabajo colaborativo son parte de la construcción de esos paisajes culturales que dan pie a la organización del nicho de desarrollo que ofrece oportunidades para observar y acomedirse, bajo la guía de etnoteorías que privilegian la integración de los niños, reconocen su agencia y buscan contribuir a su destino-camino y a la emergencia de su responsabilidad.

Agradecimientos

Gracias a las madres, padres, niños y niñas que han participado en los proyectos. A Yolanda Álvarez, Reinalda Can, Bertha Pech, Eurídice Ciau, Luis Erasto Cahum y José Ignacio Pomol por apoyar en el trabajo de campo y la transcripción y traducción de entrevistas; a Rodolfo Olguín por apoyar en el trabajo de campo, organizar bases de datos, fotografías y videograbaciones, y en tareas administrativas; a Rosalinda Ché por las bases de datos, capturar y revisar información y por las tareas administrativas; a Ligia Uc por las bases de datos y el manejo de imágenes.

Bibliographie

ALCALÁ A. & CERVERA M. D. 2022 « Yucatec Maya mothers' ethnotheories about learning to help at home », *Infant and Child Development: Prenatal, Childhood, Adolescence, Emerging Adulthood* 31(4), e2318.

ALCALÁ A., CERVERA M. D. & FERNÁNDEZ Y. S. 2021 « How Yucatec Maya children learn to help at home », *Human Development* 65: 191-203.

ALCALÁ L., ROGOFF B., MEJÍA-ARAUZ R., COPPENS A. D. & DEXTER A. L. 2014 « Children's initiative in contributions to family work in indigenous-heritage and cosmopolitan communities in Mexico », *Human Development* 57: 96-115.

BARRAZA L. 1999 « Children's drawings about the environment », *Environmental Education Research* 5: 49-66.

CERVERA M. D. 2022 « Yucatec Maya theory behind LOPI: Children's learning to be vernacular architects », *Journal for the Study of Education and Development*, 45(3): 549-566.

CERVERA M. D. 2021 « *Yaan in wóol ti' kanik* (está en mi voluntad aprender). *Yaan in wóol ti' k'axik* (está en mi voluntad amarrar) », in A. Sánchez, Cervera, J. Victoria & M. T. Castillo. *Amarrando los saberes. Resiliencia en el habitar la casa y el territorio maya. U ka'axal úuchben kaambalilo'ob. U jóok'ol máak táanil ikil u kajtal ich taanaj tu lúumil maayaób* (197-259). Mérida: Casa Editorial UADY.

CERVERA M. D. 2017 « Reporte de resultados del estudio con niños de 3o. grado de las escuelas primarias de Maní, Yucatán ». Inédito, entregado a directores de escuelas primarias de Maní, Yucatán (México).

CERVERA M. D. 2016 « Studying Yucatec Maya children through the eyes of their mothers », in

V. Pache, C.h-É. de Suremain & É. Guillermet (eds.) *Production institutionnelle de l'enfance. Déclinaisons locales et pratiques d'acteurs (Amérique latine et Europe)* (161-177). Liège: Presses Universitaires de Liège.

CERVERA M. D. 2014 « En la casa 'para que aprendan cómo es la vida', lo de la escuela para que 'sepan defenderse': Etnoteorías de las madres mayas sobre educación », Coloquio 50 años de Educación Indígena en Yucatán. Mérida, México.

CERVERA M. D. & MÉNDEZ R. M. 2006 « Temperament and ecological context among Yucatec Mayan children », *International Journal of Behavioral Development* 30: 326-337.

COPPENS A. D. & ALCALÁ L. 2015 « Supporting children's initiative: Appreciating family contributions or paying children for chores », in M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz, & B. Rogoff (eds.) *Advances in Child Development and Behavior. Vol. 49: Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm* (91-112). Waltham Massachusetts: Academic Press.

CORREA-CHÁVEZ M., MEJÍA-ARAUZ R. & ROGOFF B. 2015 « Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: A cultural paradigm », in *Advances in child development and behavior. Vol. 49: Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm*. San Diego, California: Academic Press.

DE LEÓN L. 2015 « Mayan children's creation of learning ecologies by initiative and cooperative action », in M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (eds.) *Advances in Child Development and Behavior. Vol. 49: Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm* (153-184). Waltham Massachusetts: Academic Press.

EUÁN R. G. & CERCERA M. D. 2009 « Amarras lo que aprendes en la escuela y en la casa: etnoteorías parentales y rezago educativo », in J. C. Mijangos (ed.) *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán* (167-186). Mérida: Unas Letras.

GASKINS S. 2003 « From corn to cash: Change and continuity within Mayan families », *Ethos* 31: 248-273.

GREIDER T. & GARKOVICH L. 1994 « Landscapes: The social construction of nature and the environment », *Rural Sociology* 59: 1-24.

HARKNESS S., SUPER C. M. & KEEFER C.H. 1997 « Learning to be an American parent: How cultural models gain directive force », in R. D'andrade & C. Strauss (eds.) *Human motives and cultural models* (163-178). New York : Cambridge University Press.

HARKNESS S., SUPER C. M., RÍOS-BERMÚDEZ M., MOSCARDINO U., RHA J. H., JOHNSTON MAVRIDIS C., BONICHINI S., HUITRÓN B., WELLES-NYSTRÖM B., PALACIOS J., HYUN O. K., SORIANO G. & ZYLICZ P. O. 2010 « Parental ethnotheories of children's learning », in D. Lancy, J. Bock & S. Gaskins (eds.) *The anthropology of learning in childhood* (65-81). Lanham, Maryland: AltaMira Press.

LÓPEZ A., NAJAFI B., ROGOFF B. & MEJÍA-ARAUZ R. 2012 « Collaboration and helping as cultural practices », in J. Valsiner (ed.) *The Oxford handbook of culture and psychology* (869-884). New York: Oxford University Press.

LORENTE FERNÁNDEZ D. 2015 « Children's everyday learning by assuming responsibility for others: Indigenous practices as cultural heritage across generations », in M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (eds.) *Advances in Child Development and Behavior. Vol. 49: Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors : A Cultural Paradigm* (53-89). Waltham, Massachusetts: Academic Press.

MARTÍNEZ-PÉREZ M. 2015 « Adults' orientation of children -and children's initiative to pitch in- to everyday adult activities in a Tsotsil Maya Community », in M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz, & B. Rogoff (eds.) *Advances in Child Development and Behavior. Vol. 49: Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm* (113-135). Waltham, Massachusetts: Academic Press.

MAUTHNER M. 1997 « Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects », *Children & Society* 11: 16-28.

MEJÍA-ARAUZ R., CORREA-CHÁVEZ M., KEYSER OHRT U. & ACEVES-AZUARA I. 2015 « Collaborative work or individual chores: The role of family social organization of children's learning to collaborate and develop initiative », in M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz, & B. Rogoff (eds.) *Advances in Child Development and Behavior. Vol. 49: Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm* (25-51). Waltham, Massachusetts: Academic Press.

ORELLANA M. F. 2003 « Responsibilities of children in Latino immigrant homes », *New Directions for Youth Development* 100: 25-39.

PARADISE R. & DE HAAN M. 2009 « Responsibility and reciprocity: Social organization of Mazahua learning practices », *Anthropology & Education Quarterly* 40: 187-204.

ROGOFF B., MEJÍA-ARAUZ R. & CORREA-CHÁVEZ M. 2015 « A cultural paradigm-learning by observing and pitching in », in M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (eds.) *Advances in Child Development and Behavior. Vol. 49: Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm* (1-22). Waltham, Massachusetts: Academic Press.

SÁNCHEZ A. 2020 « Paisaje cultural efímero. El patrimonio vernáculo maya en su relación con el territorio », *Arquitecturas del Sur* 38: 74-89.

SÁNCHEZ A., GARCÍA A. & EASTMOND A. 2017 « La construcción simbólica y material de la casa maya », in A. Sánchez (ed.) *Xa'anil naj. La gran casa de los mayas* (54-85). Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán.

Santamaría F. J. 2000 *Diccionario de mejicanismos*. Distrito Federal, México: Porrúa.

SUPER C. M. & HARKNESS S. 1986 « The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture », *International Journal of Behavioral Development* 9: 545-569.

UC M. & CERVERA M. D. 2014 « ¡Vamos a pescar!: Los niños mayas y las aves de Yucatán, México », in M. A. Vásquez-Dávila (ed.) *Aves, personas y culturas. Estudios de etno-ornitología 1* (19-34). Oaxaca de Juárez: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca, Carteles Editores, Universidad Tecnológica de Chihuahua.

Notes

1 Mantengo los nombres de participantes, ya que no hubo objeción.

2 Acomedirse significa prestarse de buena voluntad y gracia a hacer cualquier trabajo o servicio que no es obligatorio (Santamaría 2000: 22). Y, cuando me topo con este término, no puedo dejar de recordar a mi madre cuando nos regañaba a mí y a mi hermana porque “no se acomiden por estar jugando”.

3 Amarre, *k'ax* en maya, se utiliza porque se emplean para unir las estructuras de los palcos, componentes individuales del tablado, y de las casas mayas (Sánchez 2021).

4 Se llama palquero al experto que amarra los palcos que componen el ruedo.

5 La mayoría de las citas textuales son traducciones del maya (véase la sección “Aproximación metodológica”).

6 Proyecto Conocimiento constructivo maya. Estudio de los saberes vinculados a la arquitectura vernácula en dos localidades mayas. Financiamiento Ciencia Básica CONACYT (CB13-01/221071).