

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

makóe bilé

NÚMERO 7

PUBLICACIÓN SEMESTRAL-OCTUBRE/2023



EDITORIAL
UPNECH

Graciela Aida Velo Amparán
Rectora

Jorge Burciaga Montoya
Secretario Académico

Francisco Padilla Anguiano
Secretario Administrativo

Gloria Romero González
Unidad Camargo

Juliana Ceballos Palma
Unidad Guadalupe y Calvo

Azucena Lozanía Quintana
Unidad Creel

Sergio Guillermo Armendáriz Díaz
Unidad Juárez

Brenilda Carrillo Flores
Unidad Chihuahua

Leonel González Orozco
Unidad Madera

Héctor Manuel Gurrola Navarrete
Unidad Cuauhtémoc

Gerardo Madrid Bustillos
Unidad Nuevo Casas Grandes

Albertico Guevara Araiza
Unidad Delicias

Yolanda Isaura Lara García
Unidad Parral

Adelina Hernández Ayala
Unidad Guachochi

Leonel Herrera García
Unidad de Estudios y Educación Virtual

Fotografías: Arturo Gutiérrez, Francisco Javier Muñoz, Gabriel Ortiz, Liliana Juárez, Félix Pérez Verdugo, Museo de Arqueología y Antropología de la Universidad de Cambridge y acervo fotográfico de la UPNECH.
Diseño editorial e ilustraciones: Martha Idaly Retana Reyes.

Makóe bilé, AÑO 5, No. 7, noviembre de 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.
Calle Ahuehuete No. 717, Col. Magisterial Universidad, C.P. 31200. Tel. (614) 415-5381
www.upnech.edu.mx, editorial@upnech.edu.mx.

Comité Editorial: Hermelinda Bañuelas Bustillos, Ana Bertha Carreón Flores, Stefany Liddiard Cárdenas, Yolanda Irene González González, María Teresa Márquez Arroyo, Lorena Hortensia Segura Lazcano y Verónica Zapata Suárez.

Editor: Martha Idaly Retana Reyes.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. EN TRÁMITE; ISSN: EN TRÁMITE, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del contenido de esta publicación por cualquier medio, sea electrónico, mecánico, o en cualquier forma, sin permiso previo por escrito del autor y de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

Presentación

La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua inicia una nueva gestión que coincide con la séptima publicación de nuestra **Revista Makoé Bilé**, la cual seguirá ofreciendo a la comunidad la aportación de profesores y estudiantes de nuestra institución, así como la de diversas plumas que ofrezcan visiones plurales sobre pedagogía, investigación educativa, arte, cultura y todo aquello que contribuya a la generación de conocimiento y construcción de saberes en nuestro entorno educativo y social.

Es un orgullo que la UPNECH tenga su propia Casa Editorial y con ello la posibilidad de abrir sus puertas a toda aquella persona y/o profesional de la educación que tenga la voluntad y el deseo de compartir sus ideas, experiencias y proyectos a la comunidad, no solo universitaria sino a todos nuestros lectores distribuidos en distintos puntos de la geografía estatal y nacional.

Para mí, es especialmente relevante compartir en mis primeros días de mi gestión al frente de nuestra querida institución este producto editorial tan variado e interesante, que estoy convencida será de gran valor para quienes nos reciben tanto al interior de nuestra casa de estudios como en los espacios culturales y de la academia en otras instituciones con las que tenemos coincidencias que nos hacen encontrarnos en distintos momentos y temáticas.

La estructura de nuestra revista ofrece las siguientes vertientes: **Nuestras experiencias, Andamios, Veredas, Tecnología y Retrospectiva.**

Ofrecemos pues, a todas y todos ustedes esta séptima edición de nuestra revista esperando que encuentren dentro de ella temáticas interesantes que abonen a su experiencia y disfruten cada una de las aportaciones de quienes comparten con nosotros sus saberes y productos académicos y de investigación.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Graciela Aida Velo Amparán
RECTORA

Índice

nuestras experiencias

De leyentes a *roommates*:
sobre el oficio de interpretar sentidos en el método etnográfico.
p. 4

La evaluación como práctica pedagógica en estudiantes de educación superior.
p. 13

Andamios

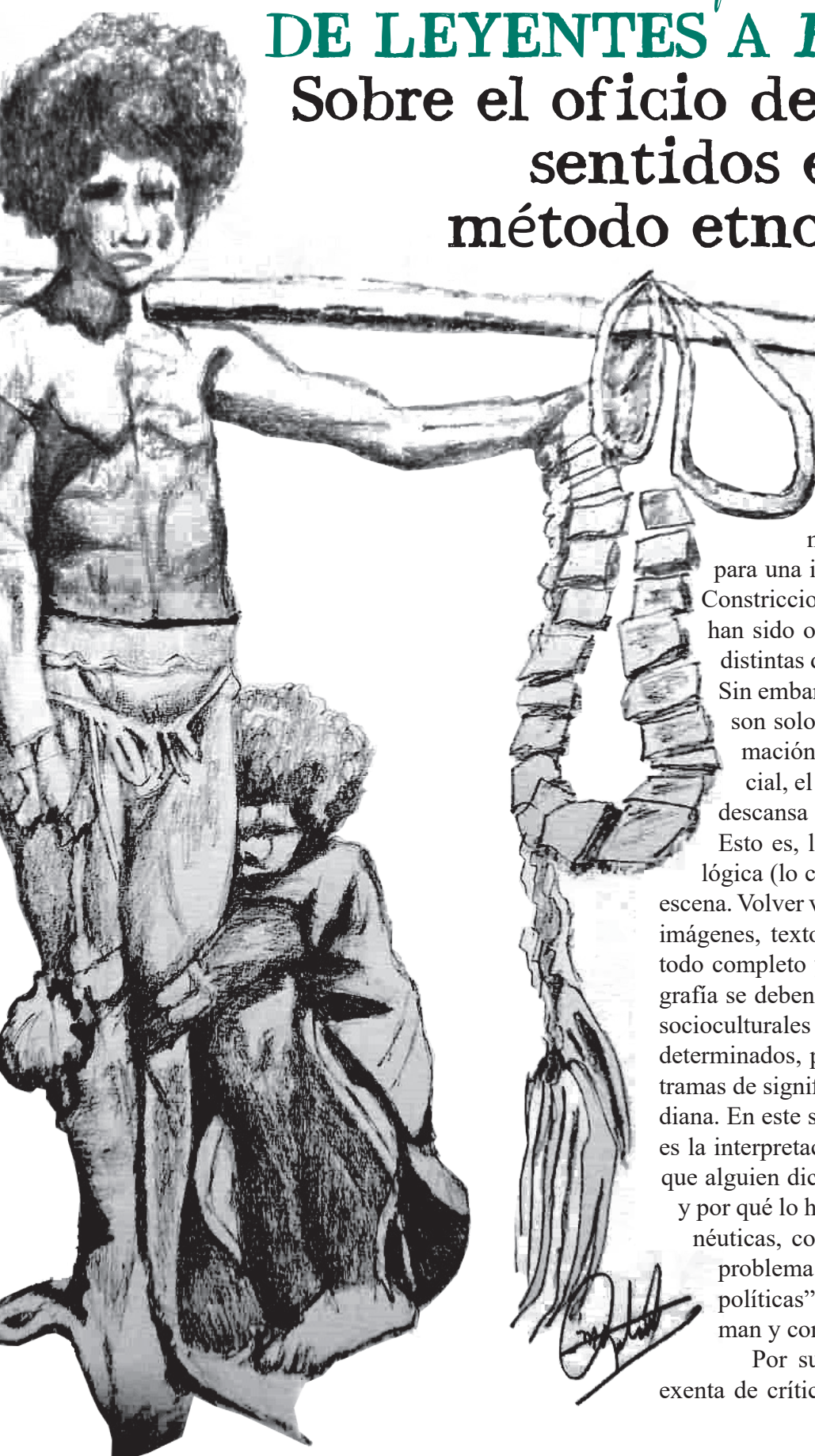
Ed y Lily. Una historia de vida sobre los efectos de la bomba lanzada en Nagasaki y otros casos radiactivos en EUA.
p. 22

Veredas

Vida buena y sostenibilidad desde una visión filosófica de la comunidad y la identidad Rarámuri.
p. 34

Nuestras experiencias **DE LEYENTES A ROOMMATES** Sobre el oficio de interpretar sentidos en el método etnográfico

OMAR DANIEL CANGAS ARREOLA
Campus Juárez, UPNECH



Sobre el método etnográfico se han originado una especie de retóricas al momento de utilizarlo como método para una investigación de carácter científico. Constricciones y exigencias de su operatividad han sido objeto de estudio en la literatura de distintas disciplinas de las Ciencias Sociales. Sin embargo, lo relevante de este método, no son solo sus formas particulares de aproximación y aprehensión de una realidad social, el peso específico de su preeminencia descansa en el oficio de interpretar sentidos. Esto es, lograr poner a la escritura antropológica (lo cultural) o sociológica (lo social) en escena. Volver visibles actores, agencias, discursos, imágenes, textos, prácticas, resistencias como un todo completo y sistemático. Es decir, en la etnografía se deben de volver inteligibles las prácticas socioculturales de diversos agentes, en contextos determinados, para comprender los sentidos y sus tramas de significados que configuran su vida cotidiana. En este sentido, la finalidad de la etnografía es la interpretación de los vectores que separan lo que alguien dice que hace, lo que realmente hace, y por qué lo hace, siempre en direcciones hermenéuticas, con las que se abordará el complejo problema de la construcción de las “ficciones políticas” (Preciado, 2008), que nos conforman y constituyen como sujetos históricos.

Por su puesto, la etnografía no ha sido exenta de críticas sobre sus procedimientos apre-



Charles Myers grabando las canciones sagradas de Malu. Ulai canta en el fonógrafo mientras Gasu toca el tambor 'Wasikor'. Foto: Alfred Haddon, Mer, Estrecho de Torres, 29 de julio de 1898. Museo de Arqueología y Antropología de la Universidad de Cambridge.

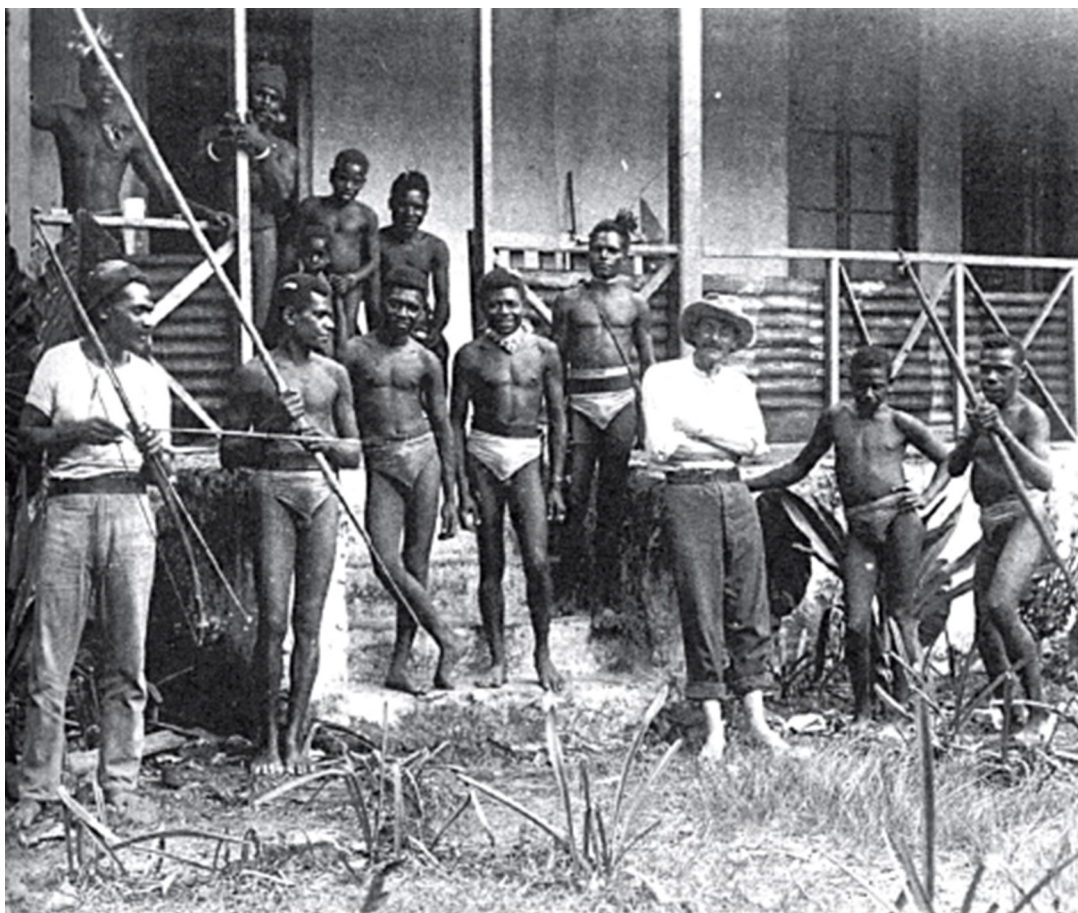
hensivos o por sus contenidos, se dice, por ejemplo, que se ha convertido solo en un juego de palabras similar a la poesía o la novela (Geertz, 1989), o que solo es una técnica de recolección de información y no un método, o que actúa sin vigilancia epistemológica por ser supuestamente policial (Follari, 2000). No obstante, la tecnificación o literaturización de la que se le acusa, no debe de tomar distancia respecto a las condiciones de exigencia que un conocimiento científico debe de presentar para sostenerse como tal.

De leyentes a roommates, es una analogía que utilizamos para exhibir el devenir operacional que la etnografía ha superado a lo largo de su utilización en las disciplinas científicas que la retoman. El paso descriptivo de las minuciosas enumeracio-

nes que los primeros viajeros hacían a las prácticas, cultos y lenguas que estigmatizaban a las otredades, hasta las necesarias referencias empíricas que deben de evitar la autorreferencia discursiva de hoy en día, y, por supuesto, de su consolidación como un método cualitativo interpretativo “postmoderno” de las ciencias educativas, en particular, y de las ciencias sociales, en general.

Los principios esenciales

La historia de la etnografía, como método científico, tiene su inicio y su consolidación en dos disciplinas distintas que han instituido sus principios



Rivers con un grupo de malekulas, 1914. Foto. Cambridge University Museum of Archeology and Anthropology.

esenciales. En antropología, inicia y en núcleos de gente “cultas”, donde se buscó inscribir información dispersa sobre tierras lejanas y los hombres salvajes que las habitaban. En sociología, años más tarde, se le asociará al estudio de grupos considerados como “minorías”, caracterizados por la marginalidad económica, cultural, racial o jurídica, a los que no solo se les adjudicaba ser la causas de las nuevas problemáticas sociales de las nacientes urbes (Whyte, 1993).

El primer principio de su operatividad, se desarrolló a partir de 1888, cuando el zoólogo Alfred Cort Haddon, encabezó la primera expedición a Oceanía, con el objetivo de recolectar información sobre costumbres aborígenes. Sin embargo, la expedición, que trascendería la historia del trabajo de campo del método etnográfico, fue una segunda marcha donde figuró el psicólogo William Halse Rivers, quien pretendía estudiar los sistemas de parentesco, a través de la alianza y la filiación el

principio establecido en tales expediciones, para entender y reflexionar sobre las condiciones socioculturales de un lugar, fue, el de aproximarse al mismo. Es decir, lo que un etnógrafo debe hacer, es salir del texto e ir al contexto y volver con información sobre la gente que vive allí, ponerla a disposición de la comunidad profesional de un modo práctico, en vez de vagar por las bibliotecas reflexionando sobre cuestiones culturales del lugar de forma literaria (Geertz, 1989).

Asimismo, con el alemán Franz Boas y el polaco Bronislaw Malinowski, los dos autores considerados como los fundadores del moderno trabajo de campo del método etnográfico, con ellos, se establecen otros de sus principios operativos. Boas recorrió la bahía de Baffin en Canadá, para revelar la vida de los Inuit, su trabajo de campo, se concentró en unas pocas comunidades, olvidando los extensos cuestionarios y encuestas, que comúnmente se hacían para recolectar información sobre las



Participantes del Kula con brazaletes de conchas blancas. Foto: Anónimo. <https://culturahumana.wixsite.com/culturahumana/single-post/2017/01/13/el-kula-intercambios-en-las-islas-trobiand>

comunidades a estudiar. Boas comprendió la necesidad de realizar un trabajo más en profundidad e interpretativo de unas pocas comunidades para mostrar cómo piensa, habla y actúa la gente, en sus propias palabras, y recolectando artefactos y registrando textos en su lengua nativa, para rescatar no su dimensión biológica y su dimensión sociocultural. El primer paso para lograrlo, era la recolección del material en bruto, para después teorizarlo. Para Boas, cada texto era una muestra definitiva de una forma de vida y de pensamiento, una evidencia que consideraba última e inmodificable.

Con la llegada del funcionalismo, y su tesis de que la integración sociocultural de los grupos humanos, se explicaba, sosteniendo que las sociedades están integradas en todas sus partes y que las prácticas, creencias y nociones de sus miembros, guardan alguna función para la totalidad cultural, se introdujo, que la recolección e interpretación de datos, no tiene sentido fuera del contexto de uso,

por lo que el estudio etnográfico debería de referirse a una forma de vida particular. Malinowski, el antropólogo funcionalista por antonomasia, realizó una serie de detalladas descripciones de la vida de los melanesios, habitantes de los archipiélagos de Nueva Guinea Oriental, *Los Argonautas del Pacífico Occidental* (1922), donde describe una extraña práctica de difícil traducción para el mundo europeo: *el Kula*. Un intercambio de “valores”, brazaletes y collares de caracoles, que los aborígenes pasaban de unos a otros sin motivo aparente. Un intercambio que crea una cadena o anillo entre los pobladores de una misma aldea, de aldeas vecinas y de islas próximas.

Con dichos estudios, Malinowski se dio cuenta de que para describir una práctica extraña, es necesario adoptar (en lo posible) la perspectiva de los nativos, pero, para comprenderla, no solo bastaba con realizar una descripción densa de lo que acontecía, sino que era necesario explicarla. Así, Ma-

linowski constataba que la etnografía debe tener propósitos científicos. Sus formas de lograrlo, es vivir entre la gente que se estudia, recolectar datos, registrarlos y fijar la evidencia. En una analogía con un organismo, Malinowski identificaba tres tipos de material que debían obtenerse mediante tres métodos: a) Su normativa y aspectos de su estructura formal (el esqueleto de la sociedad) debería de construirse con el método de documentación estadística, una evidencia concreta basada en interrogantes sobre genealogías, detalles de la tecnología, censos de la aldea y los patrones de asentamiento. b) Para recoger los imponderables de la vida cotidiana y el comportamiento típico, (la sangre y la carne del grupo), el investigador debería estar cercano de la gente, observar y registrar los detalles de sus rutinas culturales. c) Para comprender el punto de vista del nativo, (la mente), era necesario aprender la lengua y elaborar un *corpus* de documentos de la mentalidad nativa. Este *corpus* era el último paso, ya que la mentalidad indígena, no podía entenderse sin comprender su vida cotidiana y su estructura social, y menos aún, sin conocer acabadamente la lengua nativa (Malinowski, 1986).

Los principios que se establecerán con Boas y Malinowski en el trabajo de campo de la etnografía, es que la única fuente confiable para la recolección de datos, es el mismo antropólogo y su vinculación con los nativos. Todo trabajo de campo etnográfico debe realizarse sin mediaciones para garantizar la distinción entre la cultura real y la cultura ideal, entre lo que la gente hace y lo que la gente dice que hace, y por consiguiente, entre el campo de las prácticas y el de los valores y las normas.

Otro gran aporte de Malinowski, fue mostrar que una etnografía puede concentrarse en un solo aspecto cultural, como el *Kula*, un punto nodal para describir la cultura de los melanesios. En este sentido, Malinowski proponía un conocimiento holístico de la cultura de un pueblo, pero desde un aspecto o conjunto de prácticas, normas y valores, un hecho social total significativos para los aborígenes. El descubrimiento de estos hechos significativos, como el *Kula*, resultaba de la confrontación entre los aspectos epistemológicos de las teorías antropológicas y del sentido común del

sujeto indagador al observar a los nativos. Así, un estudio etnográfico requiere de una estadía prolongada y de una interacción directa, cara a cara, con los miembros de una cultura, con la intención de producir saberes y los medios para legitimarlos.

En los Estados Unidos el trabajo del campo etnográfico se desarrolló a partir de 1930, en el departamento de sociología de la Universidad de Chicago. Un proyecto que tenía como objetivo la construcción de una ciencia social con bases empíricas. La observación de la ciudad como un “laboratorio social”, con sus signos de desorganización, marginalidad, aculturación y asimilación. Robert Ezra Park y William Isaac Thomas estudiaron la ciudad de Chicago con la misma metodología que los antropólogos utilizaron para entender las prácticas de los indios norteamericanos, bajo la tesis de que las ciudades son “estados de ánimo”: un conjunto de actitudes organizadas con sentimientos inherentes a procesos vitales de los agentes que la forman, un orden moral que define la operación de prácticas culturales que instituyen formas de existencia y distintos patrones de interacción social, de comportamiento y de organización comunitaria (Park, 1999, pág. 46).

El método etnográfico, desde la perspectiva de la Escuela de Chicago, estuvo supeditado a los postulados básicos del interaccionismo simbólico: la importancia de la naturaleza simbólica de la vida social y sus tres premisas básicas:

1. Los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos.
2. La significación de estas cosas deriva, o surge, de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores.
3. Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra, y se modifican a través de dicho proceso (Blumer, 1982).

Así, el análisis de la interacción entre el actor y su mundo, debería de captarse, por el método etnográfico, donde el lenguaje, como un vasto sis-

tema de símbolos, instituye los procesos dinámicos que se utilizan para significar cosas, y hacer posible todos los demás signos que instituyen la dimensión significativa de la vida cotidiana, la búsqueda del fenómeno social para describirlo, comprenderlo e interpretarlo. La aproximación etnográfica, desde la sociología, permite estudiar de una manera cualitativa la forma como los sujetos interactúan para construir la realidad (Azpurua, 2005).

Fundamentación teórica y metodológica

Como el objetivo del método etnográfico, es el estudio de la dimensión simbólica de la vida, recurriremos a una explicación de teórica de su operatividad con la categoría frentes culturales que Jorge González introduce para interrogar y comprender la compleja dimensión significativa de la vida cotidiana. Esta perspectiva estipula que todo aquello que consideramos y vivimos como lo normal, lo evidente, lo verdadero y lo obvio, en cualquier espacio y en cualquier tiempo, deben de ser entendidos como un estado momentáneo de un orden simbólico, colectivo y provisional. Es decir, toda organización de sentidos, se instituye por interminables flujos y contra flujos simbólicos, que generan tensión y diversos modos y estrategias de convergencia e integración simbólica (González, 1987). Los procesos de construcción de sentidos, son una función elemental de todo individuo y de toda sociedad, desde los más primitivos hasta los más complejos, los agentes sociales participan activamente en su producción, organización y en la construcción de definiciones conceptuales de las realidades sociales en las que se ven inmersos (Berger y Luckmann, 1979).

Precisamente, al método etnográfico, le corresponde interrogarse por los modos en que los –hombres en sociedad– se relacionan entre sí, y a partir de esa práctica definen e interpretan el mundo. Las maneras en que orientan sus sistemas de acción en sentidos socialmente objetivados, que lejos de radicar en la pura subjetividad de los in-

dividuos, operan, funcionan, viven y son destacables analíticamente en y por las relaciones sociales. Toda construcción de sentidos se efectúa sobre la deconstrucción de otros. Todo discurso presenta un contra discurso. Un proceso de continua construcción y deconstrucción para la reinterpretación de lo verdadero, lo normal, lo obvio y lo valioso. Sin embargo, existe cierta especificidad semiótica, que hace posible que individuos distintos y situados frente al mismo cuadro, vean objetivamente cuadros diferentes (González, 1987). En otras palabras, todo sujeto, construye sentidos de acuerdo a los diferentes lugares objetivos que ocupa en una estructura de las relaciones sociales en espacios específicos.

Precisamente, ese es el primer fundamento epistemológico de los frentes culturales: la concepción de espacio social. Y se fundamenta en la teoría de los campos y del habitus de Pierre Bourdieu. Para este sociólogo, un espacio social es un sistema de posiciones sociales, que se definen las unas en relación con las otras (autoridad/súbdito o rico/pobre, por ejemplo). El valor de cada posición se mide por la distancia social, que la separa de otras posiciones inferiores o superiores. Estos espacios funcionan como un mercado de bienes simbólicos y materiales, en función a un interés, no solo y no siempre material y utilitario, sino también simbólico (Bourdieu, 1979). En un campo se lucha, o se ha luchado, por el monopolio legítimo de la construcción y reinterpretación semiótica de determinados elementos culturales. Un campo, en tal sentido, es un sistema de diferencias sociales jerarquizadas en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado. En un campo, las prácticas de los agentes tienden a ajustarse espontáneamente (en circunstancias normales) a las distancias sociales establecidas entre posiciones, sin embargo, en periodos de crisis se transgreden o se redefinan las distancias sociales. En sentido riguroso, el campo se define como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan (Bourdieu y Wacquant, 1992, pág. 72).

El estudio de los frentes culturales es fijar la atención en la génesis y estructuración de esas relaciones sociales objetivas dentro de un campo, en las que, desde el punto de vista de la construcción social del sentido, se elaboran cotidianamente relaciones de legitimidad entre prácticas y significados socialmente diferenciados (y a veces iguales) en torno de complejos sistemas de significantes comunes. La legitimidad dentro de un campo, se instituye entre los significados grupalmente construidos que se elaboran y que se están constantemente produciendo (González, 1987). Es decir, en toda integración, legitimidad y convergencia simbólica, estas dependen de un trabajo discursivo de un grupo social sólidamente aliado, con un estado relativo de hegemonía.

La hegemonía es el segundo fundamento de la categoría, frentes culturales. E implica el reconocimiento pasivo o activo de autoridad y legitimidad cultural que un grupo social elabora para los demás. La utilidad teórica del concepto (desde la perspectiva gramsciana) permite considerar el modo en que agentes sociales colectivos han establecido relaciones simbólicas específicas e históricas entre sí. La hegemonía se establece por las posiciones y acciones de dos fuerzas contrincantes que compiten y operan sobre formaciones simbólicas, que son construidas y deben su forma y existencia simbólica al encuentro de fuerzas de diferentes contingentes y contrincantes sociohistóricas. En tal sentido, hegemonía es solo un momento de relaciones, fuerzas objetivas entre diferentes agentes sociales, colectivos y situados, en un determinado espacio social, en una concepción dialógica de una existencia simbólica común.

En los frentes culturales, la hegemonía es el concepto clave que permite entender la capacidad de un grupo, más o menos sólidamente aliado, para convertir su cultura, su manera de definir e interpretar el mundo y la vida, en punto de referencia y valoración común, su modo de operación es que en los procesos más locales de la vida social, las dinámicas localizadas para el análisis de las relaciones entre grupos y actores concretos, son inteligibles en términos de procesos de legitimación cultural.

La legitimación, como el funcionamiento de

los espacios sociales, es la encarnación de determinadas reglas de juego en los agentes. Bourdieu utiliza el concepto *habitus* para entender dicho proceso. El *habitus* es una manera de entender el mundo y de armar dispositivos de acción sobre este. El *habitus* son conocimientos incorporados, hechos cuerpos, esquemas mentales y dispositivos de acción con los que las personas guían la mayor parte de sus prácticas sin necesidad de racionalizarlas, pero adecuadas a un fin racional. Para Bourdieu, el *habitus* es la relación entre dos formas de existencia de lo social, lo objetivo y lo subjetivo, donde las estructuras sociales objetivas construidas en dinámicas históricas (los campos) y las estructuras sociales interiorizadas e incorporadas por los individuos (el *habitus*), funcionan como esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción. Un sistema de disposiciones duraderas, esquemas de clasificación para orientar las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos (Rizo, 2005).

El *habitus* constituye también un conjunto de estructuras estructuradas y estructurantes: lo primero, porque implica el proceso mediante el cual los sujetos interiorizan lo social. Y lo segundo, porque funciona como principio generador y estructurador de prácticas culturales y representaciones. Las relaciones entre los sujetos históricos situados en el espacio social, por un lado, y las estructuras que los han formado como tales, por el otro, se objetivan en las prácticas culturales, la cultura en movimiento, que implica la puesta en escena de los *habitus*: la cultura incorporada (Rizo, 2005). La observación que un etnógrafo deberá lograr para la comprensión de sentidos es la legitimidad cultural (hegemonía), su reconocimiento práctico (*habitus*) y las relaciones objetivas en un espacio social (campo).

Sobre los fundamentos metodológicos de los frentes culturales, su operatividad requiere de cuatro tipos y formatos de información, cuatro miradas necesarias para la interpretación de una realidad social. La primera de ellas, la mirada estructural, es aquella que determina las relaciones sociales objetivas e independientes a la acción volitiva del sujeto. Aquí debe de realizarse una descripción densa y multidimensional de la legitimación cultu-

ral (la hegemonía) que estructura el espacio social. Buscar jerarquías políticas, económicas, sociales, culturales, simbólicas que determinan el espacio. Hacer inteligible la operatividad de los capitales en disputa dentro del frente. Tales capitales no son una cosa, sino una relación objetiva y activa (González, 2011).

La segunda, la mirada histórica, es el análisis socio-histórico de la institución del estado momentáneo de lo verdadero, lo normal, lo obvio y lo valioso. Aquí es importante reconocer la indisociabilidad e irreductibilidad de la psique y lo social (el *habitus* y el campo) donde la tensión de lo instituido y lo instituyente sucede, donde lo dado y lo deseado, entran en conflictos y luchas para instituir los valores, identidades y necesidades que construyen los sentidos y significados. Para realizar la mirada histórica hay que interrogar a los agentes en sus campos.

La tercera, la mirada situacional, es el reconocimiento del conjunto de circunstancias que se producen en momentos específicos y que determinan la existencia de las personas. Una situación son negociaciones cotidianas localizadas en las actividades sociales en las coordenadas mínimas de la interacción social. Aquí el análisis se centra en las expresiones de la información del entorno: el dónde (espacio), cuándo (tiempo), quiénes (sujetos), desarrollan discursos y contra discursos, ritos, rituales, acciones y actividades signadas con un valor simbólico (González, 2011).

Por último, la mirada simbólica, la más compleja, la observación de los hechos con categorías conceptuales, la búsqueda de la construcción de significados, de cómo se forman, deforman y transforman constantemente las acciones en los escenarios sociales. Aquí lo que se observa es la configuración de significados, los procesos de significación y especificidad simbólica dentro de un frente cultural. Es decir, lo que se busca, es la sustantivación de quehaceres, la interpretación de sentidos de sujetos y contextos particulares (González, 2011).

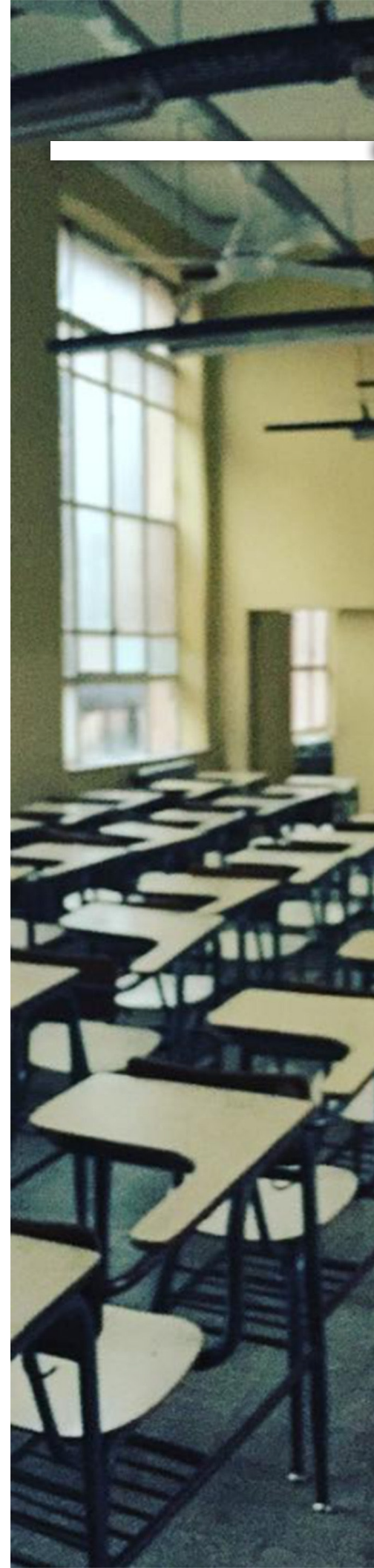
A manera de conclusión

La mirada simbólica es el oficio de la etnografía. Encontrar la inteligibilidad de la racionalidad de los referentes del otro. Donde el investigador debe de agudizar su concentración para observar e iniciar el viaje al mundo del otro. Pero, representar a los otros es una labor compleja. Porque implica una interacción estrecha entre los investigadores y las personas a las que se observan. Por tal motivo, no solo es necesario comprender los principios esenciales o los fundamentos teóricos y metodológicos, sino que involucra, además, principios éticos, donde el etnógrafo deberá mediar entre sus valores para reconocer la voz auténtica de quién habla, desde dónde y, por sobre todo, para qué.

Referencias

- AZPURUA, F. (2005). La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales. *Sapiens*, No.2. Pp. 25-36. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152005000200003&lng=es&tlng=es
- BERGER, P. y Luckmann, Th. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BLUMER, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- BOURDIEU, P. y Wacquant L. J. D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris, Ed. Seuil.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Paris: Minuit.
- FOLLARI, R. (2000). *Epistemología y sociedad*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- GALINDO Cáceres, J. (1995). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- GEERTZ, Clifford. (1989). *El antropólogo como autor*. México: Paidós.

- GONZÁLEZ, J. A. (1987). Los frentes culturales. Culturas, mapas, poderes y lucha por las definiciones legítimas de los sentidos sociales de la vida. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. No.3. Pp. 5-44. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31610302>
- GONZÁLEZ, J. A. (2011). Frentes culturales: para una comprensión dialógica de las culturas contemporáneas. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. No.14. Pp. 9-45. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/26484721_Frentes_culturales_para_una_comprension_dialogica_de_las_culturas_contemporaneas
- GRAMSCI, A. (1975). *Los cuadernos de la Cárcel*. España: Akal.
- MALINOWSKI, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- PRECIADO, B. (2008). *Testo yonqui*. España: Espasa-Calpe.
- RIVERS, W. H. R. (1975). *El método genealógico de investigación antropológica*. Barcelona: Anagrama.
- RIZO, M. (2005). Conceptos para pensar lo urbano, el abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales. *Bifurcaciones*. No. 6. Pp. 1-13. Disponible en <http://www.bifurcaciones.cl/006/Rizo.htm#titulo>
- WHYTE, W. F. (1993). *Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum*. Chicago: The University of Chicago Press.



La evaluación como práctica pedagógica en estudiantes de educación superior

**Óscar Manuel Gill Langarica · Perla Meléndez Grijalva ·
Imelda Denisse Avilés Domínguez**

Las prácticas docentes son todas aquellas acciones que desarrollan los y las profesoras para promover la enseñanza y aprendizaje en las aulas escolares y, según Villamizar (2017), son cinco elementos que determinan el tipo de práctica que predomina: atributos y competencias del docente, relación docente-alumno, contenidos de enseñanza, estrategias de enseñanza y evaluación.

Para este estudio, se pretende identificar y comprender el fenómeno de la evaluación, mismo que se considera de relevancia no solo para identificar los aprendizajes que el estudiantado consolidó, también da cuenta de las necesidades que, tanto el docente como la misma institución, deben atender. Por tal motivo, la evaluación es un elemento intrínseco del proceso de enseñanza-aprendizaje y como tal, se debe considerar como una actividad permanente y sistemática en toda institución.

Sumado a lo anterior, la participación de estudiantes en este proceso debe ser tomada en cuenta, no solo como requisito administrativo, sino como un elemento pedagógico y un acto de justicia, pues la reflexión y análisis de su propio desarrollo educativo le va permitir reconocer sus fortalezas y aquellas limitantes que obstaculizan su aprendizaje. Es preciso considerar que esta participación se convierte en un insumo para mejorar la calidad educativa y avanzar de una evaluación punitiva a una que favorezca la toma de decisiones para bien de todos los involucrados en la comunidad escolar.

De lo anterior se deriva la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué elementos identifican y caracterizan a la evaluación que desarrollan los docentes a partir de la percepción de los alumnos de la UPNECH?

Referentes teóricos

Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas son todas las acciones áulicas que ejecuta el docente para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, con la identificación y caracterización de dichas prácticas se puede dilucidar el modelo pedagógico que se está implementando. En palabras de Contreras y Contreras (2012) “la práctica pedagógica es una acción en la que intervienen diversos elementos como las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, maestros y saberes que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo”; en ideas similares, Zambrano (2018) menciona que “las prácticas pedagógicas son aquellas estrategias, instrumentos y acciones que el docente realiza en el aula para guiar el proceso de enseñanza- aprendizaje”.

Las prácticas pedagógicas dependen del o los modelos pedagógicos que el docente domine, es decir, Tradicional, Conductista y Constructivista, según la clasificación de Flórez (2005). La primera evalúa qué tan exacta es la réplica de conocimientos que el profesor transmitió a sus estudiantes, por lo que considera lo tangible y el producto principalmente. La conductista busca modelar a los estudiantes para que piensen y actúen como se espera socialmente. Finalmente, la constructivista valora el desarrollo integral del sujeto y cómo responde a las particularidades de su contexto.

“las prácticas pedagógicas son aquellas estrategias, instrumentos y acciones que el docente realiza en el aula para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje”
Zambrano (2018)



Evaluación de los aprendizajes

Tyler (1950) define la evaluación como el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados. Lafourcade (1977) la define como “la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática y en qué medida, se han logrado los objetivos propuestos con antelación, lo que indica que el proceso evaluativo permite identificar el alcance de los objetivos y/o competencias propuestas en los programas educativos de la institución escolar”.



La evaluación, según Díaz, Rosero y Obando (2018), “es un punto de partida donde cobra sentido el proceso educativo, posee una finalidad clara y específica: qué, cómo y para qué evaluar; se desarrolla en cualquier momento y lugar, genera espacios reflexivos y, al ser un elemento obligado en el quehacer pedagógico, se convierte en agente transformador de calidad”.

Por otro lado, Casanova (1998) ha clasificado la evaluación en cuatro tipos: por su funcionalidad (sumativa y formativa), por su nomotipo (nomotética e idiográfica), por su temporalización

(inicial, procesual y final) y por sus agentes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). Esta clasificación es la que se utiliza para este estudio.

Respecto a la evaluación sumativa, Casanova (1998) menciona que este tipo de evaluación es considerada como la evaluación final (por su temporalidad-final) es decir, se lleva a cabo al final de un determinado periodo, asignatura, curso o materia; tiene una función sancionadora, ya que con ella se aprueba a un estudiante.

Casanova (1998) afirma que uno de los instrumentos más utilizados en esta evaluación es el examen, lo que considera un error educativo muy grave, ya que se concibe a la evaluación como sancionadora y de fuerte ejercicio de poder. Al respecto, Ocaña (2011) menciona que en esta evaluación, el docente ocupa un rol basado en su autoridad y califica para aprobar o reprobar. En este sentido, Villamizar (2017) estipula que para la evaluación deben usarse escritos, evaluaciones orales, exposiciones, ensayos, trabajo en equipo, actividades de práctica entre otros; estos instrumentos completamente diferentes al sistema de evaluación promovido por los modelos y prácticas pedagógicas tradicionales.

La evaluación formativa según Casanova (2018) es aquella que sirve para reforzar al estudiante en sus procesos de aprendizaje, ya que se realiza durante el periodo que dura una clase escolar, en ella se resuelven dudas que surgen en el desarrollo de las acciones pedagógicas implementadas por el docente.

Respecto a los agentes que participan, la evaluación puede ser de tres tipos. La primera es la autoevaluación, la cual es definida por Basurto, Moreira, Velásquez y Rodríguez (2021) como un procedimiento para que el sujeto analice, examine, observe y valore sistemáticamente su propia acción y sus resultados, es decir, es un proceso reflexivo propio, personal e individual en el cual se busca que el estudiante identifique si logró aprendizajes, objetivos, competencias, transformaciones y cambios de conducta.

Casanova (1998) considera que el docente, antes de aplicar este tipo de evaluación, debe de enseñar al estudiante a “aprender a valorar”, ya que

este proceso puede ser extremo si se proviene de ambientes familiares poco estimulantes o muy optimistas. Se debe encontrar un equilibrio para encauzar al estudiante correctamente.

Gómez (2016) considera que los docentes tienen una responsabilidad y obligación directa para realizar con sus estudiantes la autoevaluación crítica. Este tipo de evaluación es considerada como elemento esencial en el cual el estudiante debe ser el protagonista central de su proceso educativo, mientras que el docente se convierte en facilitador de una educación integral, progresiva y secuencial. En este tipo de modelo se pone en práctica una metodología variada, centrada en procesos para poder dar cabida a la evaluación formativa y sumativa, siempre procurando el desarrollo intelectual del alumno.

Otra técnica de evaluación según los agentes que participan, es la coevaluación, la cual, según

Casanova (1998), es la evaluación mutua realizada entre pares, en este caso por estudiantes. Dicha evaluación se lleva a cabo al finalizar una actividad, un bloque, unidad de trabajo o al término del curso o asignatura. Basurto, Moreira, Velásquez y Rodríguez (2021) consideran que la coevaluación, al realizarse entre pares, permite afianzar su conocimiento debido a que las experiencias de aprendizaje colaborativas o cooperativas son más significativas y duraderas que las individuales. La coevaluación al igual que la autoevaluación se considera parte esencial de los modelos pedagógicos endógenos de Kaplún (1998), interestructurantes de Not (2010) y cognitivos de Flórez (2005).

Respecto a la heteroevaluación, es el ejercicio calificativo que más se realiza en las aulas escolares y es el que, generalmente, lleva a cabo el maestro con sus alumnos. Casanova (1998) menciona que la heteroevaluación es una evaluación



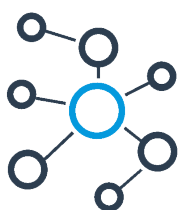
que realiza una persona sobre otra para calificar su trabajo, actuación, rendimiento, etc. Al estipularse que evalúa y califica algo ya terminado, está indicando que se aplica al final de un determinado periodo. La heteroevaluación puede realizarse con la implementación de diferentes técnicas e instrumentos entre los que se destaca el examen escrito u oral, ensayos, proyectos, informes, exposiciones, observación y diario de campo entre otros.

Uno de los riesgos más peligrosos en lo que puede caer un docente, según Casanova (1998) es que es muy complejo enjuiciar las actuaciones de otras personas y que se puede caer en un juicio equivoco, injusto y poco sopesado, lo que puede generar ciertos temores de los educandos ante la situación y al momento de verse inmiscuidos en futuros procesos de evaluación. Para Kaplún (1998), Not (1979) y Flórez (2005) en los modelos pedagógicos tradicionales, la evaluación es sumativa y final, en ellos el docente domina los procesos de enseñanza aprendizaje, entre los cuales se encuentra inmersa la heteroevaluación.

Metodología

Para la realización de este estudio se elige una metodología cualitativa, con un paradigma hermenéutico interpretativo al cual, según Kuhn (1971), no le interesa llegar a un conocimiento objetivo sino a un conocimiento consensuado, es decir, la interpretación de lo que se observa; como método, la fenomenología que, según Álvarez-Gayou (2003), se centra en la experiencia personal de los participantes en el estudio; y un marco de referencia interpretativo fenomenológico.

Técnicas e instrumentos



Redes semánticas

Álvarez, Santos y Barrios (2019) rescatan a Hinojosa quien menciona que la Red Semántica Natural

es una técnica que permite el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado.

Para Hickman, Alarcón, Cepeda, Cabrera y Torres (2016) en el uso de esta técnica mencionan que:

El significado de objetos, actividades, personas se construye con la práctica en contextos particulares donde las palabras o eventos forman relaciones, las cuales, en su conjunto, constituyen el sentido de un concepto, entre mayor sea la red, se tendrá una mejor comprensión y conocimiento acerca del sentido que los sujetos le otorgan al concepto (pp.4-5).

Entrevista en profundidad



Para este estudio se consideró a la entrevista como una conversación entre dos o más personas (Álvarez, 2003), cuyo interés cualitativo radicó en encontrar las experiencias sub-

jetivas que los sujetos tienen sobre el objeto de investigación en un determinado tiempo y espacio.

Para Martínez (2021):

La entrevista en profundidad consiste en una serie de preguntas que filtran las respuestas de los participantes con la intención de recoger los datos más relevantes para los fines del estudio. Mediante esta se pretende reconstruir y analizar distintas cuestiones sociales interesantes desde la mirada de los entrevistados (p.144).

Para la recolección de datos, se aplicaron redes semánticas a todos los estudiantes de los semestres seleccionados, es decir, a 110 alumnos, y se llevaron a cabo diez entrevistas a profundidad.

Para las redes semánticas se diseñaron dos indicaciones para responder en formularios de Google, el cual, fue compartido con un grupo de estudiantes de nuevo ingreso para verificar su comprensión, se hizo una adaptación a una de las preguntas que presentó problemas en su comprensión, se corrigió la pregunta y se aplicó de

nuevo a otra parte del grupo el cual no tuvo problemas para entenderla y responderla correctamente. Se utilizó el programa *Gephy* v0.9 para detectar las conexiones entre los diferentes núcleos y familias de conceptos y significados presentes en los datos. La información obtenida en las redes semánticas y con el aporte realizado por las referencias teóricas se diseñó un guion para apoyar en el desarrollo de la entrevista en profundidad.

Para el diseño del guion de la entrevista se hizo un análisis de las preguntas y objetivos de investigación para elaborar el guion, identificando categorías y unidades de análisis teóricas necesarias para recopilar datos que respondan al objeto de estudio; posteriormente, se realizó un proceso de revisión de las preguntas, eliminando aquellas duplicadas o poco claras, y se aplicó la entrevista a un estudiante de licenciatura en pedagogía para verificar y poner en práctica el guion de entrevista. Se analizó la información recopilada usando la técnica de colorimetría, identificando las reiteraciones y unidades de análisis significativas. Se envió el guion de entrevista a un grupo de expertos para una revisión final de las preguntas. El proceso de prueba culminó con un guion de entrevista final de diez preguntas.

En cuanto al procesamiento de la información, se capturaron los datos de la entrevista en forma de texto y se realizó un análisis de colorimetría para identificar las unidades de análisis correspondientes a las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes. En el cual participaron estudiantes de la LIE a partir de cuotas por conveniencia. Participantes.

Para la selección de participantes, se optó por un muestreo por conveniencia, la cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) se basa en la disponibilidad de los sujetos y en la facilidad de acceso a ellos dentro del entorno del investigador. Los criterios de selección fueron: ser estudiante activo de la LIE, estar inscrito en la Unidad Chihuahua, y pertenecer a segundo, cuarto o sexto semestre de dicho programa educativo.

Análisis de resultados



Para el análisis de las entrevistas a profundidad, se transcribieron los archivos de audio y video a archivos *Word* para dar paso a la fase de la identificación de códigos; se identificó un total de 29 códigos, se agruparon en 12 familias; al analizar las propiedades de estas agrupaciones, se realizó una codificación axial. Esta fase generó como resultado cuatro categorías finales: Entes de la erudición: valores de la profesión; El espejismo pedagógico de los procesos de enseñanza en educación superior; Colaboración estudiantil supeditada; y, Usanza y mudanza pedagógica.

En este documento se presenta sólo la categoría El espejismo pedagógico, recuperando el apartado de Evaluación de los aprendizajes, específicamente las subcategorías “evaluación basada en evidencias físicas” y “postura del docente ante la evaluación (por su funcionalidad-sumativa, su temporalidad-final y por sus agentes, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)”.

La evidencia física en la evaluación



Por evidencia física se entiende a todo aquel documento, objeto o producto que se elabora para un determinado fin, en este caso, en la evaluación que se realiza en la educación superior, hablamos de exámenes, ensayos, resúmenes, mapas y esquemas conceptuales, informes de investigación, entre los más frecuentes.

En las expresiones de los estudiantes entrevistados, se identifican coincidencias en cuanto a que los maestros prefieren la implementación de la evaluación a partir de evidencias físicas, ya que ellos deben probar administrativamente, que dicho proceso se realizó; pero también les sirve para demostrar los avances alcanzados o no durante el periodo escolar evaluado, lo que permite aprobar

o no a sus estudiantes. Es decir, existe una doble finalidad administrativa de la docencia: la demostración del proceso y los avances alcanzados o no en la aprobación y reprobación de sus estudiantes. Al respecto, un estudiante opina:

Los maestros nos dicen: Tal día ya tienen que estar evaluados, a tal día tiene que estar el proyecto, el ensayo o el examen... (E3:134-140).

La postura del docente ante la evaluación



Se destacan tres posturas ante la evaluación, como ejercicio de las prácticas pedagógicas del profesorado, estas son: establecimiento de criterios cerrados por parte del docente, criterios abiertos y un proceso evaluativo rígido y estricto, los cuales, en este mismo orden, se desglosan algunas de las expresiones de los entrevistados:

En relación a los criterios cerrados del docente, donde se preguntó a los estudiantes quién decidía todos los aspectos de la evaluación (instrumento, tiempos, porcentajes, etc.), los estudiantes mencionaron que...

En cuanto a la evaluación creo que es un 50-50, creo yo que el maestro es el que asigna el valor; más quizás, más por encima no, ese lo escogen ellos, hubo una maestra que ella ponía evaluaciones en cuanto a exámenes y así es ya, bueno mi examen va a valer 45 y de ahí nosotros teníamos que desglosar los porcentajes pero pues ella ya tenía asignado el porcentaje a su examen, no... (E3:122-128).

Lo anterior evidencia que sigue presente una evaluación heterogénea y vertical, donde los maestros ya han decidido como evaluar, es decir, tienen criterios cerrados y previamente preestablecidos y ante ello los alumnos poco o nada pueden hacer.

Al respecto, Casanova (1998) menciona que la heteroevaluación es una evaluación que realiza una persona sobre otra para calificar su trabajo, actuación, rendimiento, etc.

Por otro lado, también se presentan criterios evaluativos abiertos del docente, donde se encontraron comentarios de los estudiantes como:

El 30% son así como ¿Qué más? ¿Qué les parece? ¿Cómo quieren? ¿Qué quieren que hagamos? ¿Qué les parece este trabajo final? ¿Qué les parece si los evalúo con trabajos o los trabajos los dejamos de lado y hacemos una evaluación por bloques? (E10:166-171).

En este ejemplo se identifican maestros que tienen criterios abiertos para llegar a acuerdos sobre la evaluación que se va a llevar y, entre él/ella y sus estudiantes, eligen el instrumento, proponen tiempos y fechas, así como otros elementos evaluadores y los porcentajes que debe valer cada uno de ellos. Ocaña (2011) menciona que este tipo de evaluación se corresponde a los modelos conductistas en donde la relación y comunicación está abierta al diálogo, el docente se convierte en un acompañante, un guía, en donde el estudiante tiene libertad total de cuestionar e interactuar tanto con el docente como con el programa educativo en el que se encuentra inscrito.

Finalmente, otro posicionamiento de los profesores es ver y aplicar una evaluación como proceso rígido y estricto, buscando respetar lo más posible todo aquello que ya está establecido en el programa indicativo del curso, es decir, es inflexible y cumple los pasos, fases y etapas señalados desde el inicio del ciclo escolar. Al respecto, un estudiante menciona que:

Si hay maestros que sí son muy estrictos para evaluar (E3:80-81).

Finalmente, destaca significativamente la heteroevaluación, donde el docente ejerce un poder, un dominio sobre el estudiante, quien se vuelve un ser oprimido ante el autoritarismo del maestro. Esta rigidez y lo estricto del proceso de evaluación no es discordante a las estrategias de enseñanza apren-

dizaje ni a los materiales didácticos que se implementan dentro del aula escolar, lo que lo convierte en una práctica tradicional en la que, según Ocaña (2011) el docente ocupa un rol basado en la autoridad, centrado en él, es informante de los conocimientos, vacía su saber en los pupilos a su cargo, califica para aprobar o reprobar a los alumnos; los estudiantes, por lo tanto, tienen un rol en el que hay poco margen para pensar, actuar y elaborar conocimiento.

Conclusiones

El análisis anterior da cuenta que prevalecen prácticas tradicionales y conductistas respecto a la evaluación de los aprendizajes. Los procesos de evaluación que se realizan dentro de las aulas escolares son predominantemente para uso del docente y pocas veces se les hacen llegar a los estudiantes para retroalimentarles, lo que implica que desco-

nozcan los errores y aciertos cometidos durante su evaluación, de la cual depende su aprobación o reprobación escolar.

Asimismo, de los tres tipos de evaluación realizada por sus agentes, la heteroevaluación es la que más se realiza y en la que se toman decisiones para aprobar o reprobar a un estudiante. Los instrumentos que generalmente se utilizan para llevar a cabo este tipo de evaluación son exámenes, ensayos, esquemas, informes, proyectos y exposiciones entre otros, aunque el instrumento rey es el examen y, en segundo orden, la redacción de ensayos e informes.

Finalmente, con la identificación y caracterización de las prácticas pedagógicas, se puede determinar que la evaluación que se implementa es tradicional, la principal finalidad es comprobar si se alcanzaron los aprendizajes que marca el programa indicativo, haciendo uso preferentemente de métodos y técnicas de medición como exámenes, lo que no permite una transformación profunda de los desaciertos que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Referencias

- ÁLVAREZ, A.M., Santos, M.G., y Barrios, E.E. (2019). Uso de las redes semánticas en las representaciones sociales de la inclusión en educación superior. Trabajos de Investigación del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals. Oaxaca.
- ÁLVAREZ-Gayou, J.L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. *Fundamentos y metodología*. México: Paidós educador.
- BASURTO, S., Moreira, J., Velásquez, A., y Rodríguez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Pol. Con.* 6(3), 828-845. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2408>.
- CASANOVA, M. A. (1998). *La evaluación en el momento actual*. España: Biblioteca del Normalista.
- CONTRERAS, M. y Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. Heurística. *Revista Digital de Historia de la Educación*, (15), 197-220.
- DÍAZ, C., Rosero, K. y Obando, M. (2018). La evaluación como medio de aprendizaje. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 173-186. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2863>.
- FLÓREZ, R. (2005) *Pedagogía del conocimiento*. Mc Graw Hill. 2ª Edición. Colombia.
- FLÓREZ, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. México. McGraw-Hill.
- GÓMEZ, P. (2016). *El proceso de evaluación: Un estado del arte*. Escuela Normal Fronte- riza de Tijuana. <https://doi.org/10.15418/ALTAMIRA/1301>.
- HERNÁNDEZ, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Mc Graw Hill. Interamericana Editores, S.A. DE C.V. México. D.F.
- Hickman, H., ALARCÓN, M. E., CEPEDA, M. L., Cabrera, R., y Torres, X. K. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación* [en línea]. 2016, (47), 1-16[fecha de Consulta 26 de Mayo de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99846346004>.
- KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. México: McGraw-Hill.
- LAFOURCADE, P. (1977). *La evaluación de los aprendizajes*. Madrid, España: Cincel
- KUHN, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- LAFOURCADE, P. (1977). *La evaluación de los aprendizajes*. Cincel: Madrid, España.
- MARTÍNEZ, M. (2021). *Entrevistas en profundidad a docentes sobre el uso de contenido audiovisual infantil en las aulas*. Universidad Complutense de Madrid (España). Vol. 3, num. 2. Artículo n.º 126. DOI: <https://doi.org/10.35951/v3i2.126>
- NOT, L. (1979). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- OCAÑA, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Revista Praxis*, núm. 7, pp. 121-137.
- SANDOVAL, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- TYLER, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago University: Chicago.
- VILLAMIZAR, L. (2017). Concepciones y modelos subyacentes en la práctica pedagógica de los docentes cuyo desempeño es el mejor evaluado por estudiantes universitarios. *Perspectivas*, 2(1). 28-42. <https://doi.org/10.22463/25909215.1283>
- ZAMBRANO, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), pp. 69-82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>





Ed y Lily

**UNA HISTORIA DE VIDA
SOBRE LOS EFECTOS
DE LA BOMBA
LANZADA EN NAGASAKI
Y OTROS CASOS
RADIOACTIVOS EN EUA**

Félix Leonardo Pérez Verdugo

-Andamios-

Ed y Lily

Esta historia debió hacerse pública justo cuando este siglo nacía, pero diversas circunstancias lo impidieron. Entre ellas el extravío de un manuscrito inconcluso con anotaciones al margen y posteriormente la resistencia que provoca una promesa rota.

Conocí a Eduardo y Lily Zaragoza un día de junio de 1999 en una de las reuniones de activistas ambientales organizada por *Citizens for Alternatives to Radiactive Dumping* (CARD) en Albuquerque Nuevo México, ya Grace Chávez, maestra colaboradora de CARD y entrañable amiga, me había comentado algunos aspectos conmovedores de la historia familiar de este matrimonio.

Recuerdo haber manifestado a Grace mi interés por entrevistarles para escribir sobre el drama que envolvía a esta familia, víctima de los efectos de la radiación, la guerra y el abandono por parte del Estado. Sobre todo porque la participación del matrimonio Zaragoza en las organizaciones no gubernamentales, se debía a la búsqueda que habían emprendido para encontrar justicia o por lo menos gente que les escuchará y denunciara su caso públicamente.



De manera que mi amiga aprovechó la ocasión para presentarme a Ed y Lili, con quienes tuve entonces una breve conversación, durante la cual acordamos que en un próximo viaje a la ciudad de Albuquerque me pondría en contacto con ellos para visitarlos y hacerles una entrevista sobre su caso.

Fueron seis meses después, a finales de diciembre, cuando volví a ver a los Zaragoza, la entrevista se realizó en la casa de ellos, Grace, quien ya había preparado todo para ese momento me acompañó y llevó su cámara de video. Lily nos recibió y conversamos durante varias horas en la sala de su casa, ella y Ed nos narraron su historia. Comentaron que ambos nacieron en Estados Unidos de padres mexicanos. Eduardo Pablo Zaragoza Rodríguez nació en Dawson, NM., el 23 de enero de 1927. Estudió hasta el 11º de *High School* e ingresó al Ejército Naval a los 17 años. Lily Rodríguez nació en Ratón, NM., el 12 de febrero de 1929.

Ni los padres de Lily ni los de Ed aprendieron a hablar inglés, solo utilizaban unas cuantas palabras. Lily dice:

—Nuestros padres vinieron de México y ya nunca se regresaron. Eduardo solo conoció a su abuela una vez que fue a Juárez.

Éramos pobres, muy pobres, pero felices.

De su infancia Ed conserva en su memoria que en Dawson se comentaba con frecuencia la explosión de 1923 que ocurrió en la mina de carbón del pueblo. Sobre ese tiempo relata:

—Dawson era un campo minero y todas las casas, los negocios eran propiedad de Phillips Dodge. Era un campo con habitantes de diferente origen: griegos, italianos, chinos, negros, ingleses, en Dawson había toda clase de gente y las personas que había y trabajaban en las minas siempre estaban en peligro, por eso todos se llevaban bien, no había diferencia racial entre ellos. Los hijos se trataban como hermanos y los tiros de béisbol y de fútbol se ponían muy bien.

Con cierta nostalgia Ed recuerda cuando aún vivía en la casa de sus padres:

—Éramos pobres, muy pobres, pero felices, nuestros padres hicieron toda lucha para darnos

ropa y comida, nos daban todo lo que podían. En mi casa éramos cuatro hermanas, tres hermanos, mi papá y mi mamá, había muchas carencias, las condiciones no eran buenas. Mi mamá hacía enchiladas y tacos y yo tenía que llevarlos y cobrar, pobrecita, ella molía y molía a mano con el molino... pobrecita, se cansaba mucho.

Por su parte Lily comenta:

—Mi papá vino de México y por eso cuando hablábamos con él, hablábamos en español y cuando hablábamos entre nosotros hablábamos en inglés. Uno de mis hermanos mayores me decía: —si vas a hablar en inglés háblalo bien. Mis hermanos no querían que se burlaran de nosotros porque éramos mexicanos, yo digo que ellos tuvieron problemas por eso en la escuela. Lo que más recuerdo de mi infancia y de mi juventud, es el precio de la comida cuando la comparo de entonces a ahora, no hay comparación. La tarta de pan a 10 centavos. ¿A cuánto está ahora... a uno noventa?

Lily hace una pausa como atrapando los recuerdos de su infancia. Su mirada se detiene en algún rincón de la sala de su casa y con cierta añoranza que contagia continúa:

—El modo que nos criamos es muy diferente a como estamos ahora... mi mamá nos decía traigan tal cosa y sólo teníamos que bajar al sótano para sacar las conservas. Salíamos y teníamos de todo, árboles de frutas, los blanquillos. Mi papá mercaba una pasta, comíamos bien, aunque fuéramos una familia muy grande, hacíamos una olla grande de avena por la mañana, yo digo que comíamos mejor, fresco todo.

Pregunté a Lily cómo se sostenía económicamente la familia, ella sonríe y comenta:

—Fuimos 10 de familia, más mi papá y mi mamá... fuimos 12... 6 niñas y 4 niños. Mi mamá decía ojalá que Dios me hubiera dado 10 mujeres por todos los hombres, porque los muchachos le sacaron canas verdes. Todos mis hermanos estuvieron en el servicio... todos regresaron gracias a Dios. Uno estuvo en el Navy, otro en el Army. Mi papá y mis hermanos también fueron mineros, trabajaban en minas de carbón. Mis hermanos no estuvieron suficiente tiempo en las minas para que les afectara, se fueron al ejército, pero mi papá es-

tuvo de minero toda su vida, murió de vejez a los 94 años, aunque tenía sus pulmones negros por la mina y murió con todos sus dientes. Mi mamá murió a los 79 años, ambos murieron en Ratón, NM.

Nuestra vida juntos

Lily, en animada conversación, menciona algunos de los momentos que ella y Ed vivieron juntos al principio de su relación. Mi noviazgo con Eduardo no fue a largo plazo, porque lo encontré en julio y nos casamos en noviembre, sólo duró cinco meses... a Eduardo le gusta bailar mucho y así fue como lo encontré y desde ese día ha sido nuestra vida juntos. Él vivía a 35 millas de retirado, esa es la razón por la que nos casamos, no le gustó la idea de verme y tener que dejarme...él dijo nomás que quería casarse, no recuerdo mucho, sólo que mi mamá estaba enterada de esto... habíamos dicho que nos íbamos a casar en enero, pero en noviembre, el 11, que es el día de los veteranos, él no trabajó y vino a visitarme, entonces me dijo:

—Yo ya me quiero casar... ¡pero ahora!

Y yo le contesté:

—Pero Eduardo, ya le dijimos a mi mamá que en enero. Bueno —dijo él— yo hablo con ella.

Y se dirigió a la cocina donde estaba mi mamá echándole carbón a la leña de la estufa. Eduardo se paró detrás de ella y le dijo con mucha energía:

—Vengo porque quiero decirle una cuestión... nosotros nos queremos casar.

Ella se vuelve para verlo y él continúa diciendo:

—Pero me quiero casar... —Al verla de frente, él hizo una pausa y dijo con un tono más suave—... mañana.

La señora continúa atizando carbón y cuando terminó, puso sus manos atrás, nuevamente lo miró de frente y le dijo con mucha seriedad:

—¡Ah!, ahora sí yo te quiero preguntar una cuestión y no quiero que mientas... ¿Te quieres casar o te tienes que casar? porque yo voy a cuidar el calendario —dijo. Y Ed se puso rojo y empezó a titubear, pero... nos casamos en noviembre, el día 12.

Yo tenía 19 años y Eduardo 21... Un día él estaba muy mal, estaba vomitando, y mi mamá le dijo:

—¡Ah, ahora yo sé!

Contó las lunas y me dijo:

—Te voy a decir algo... —Sí mamá, le dije—.

Y ella continuó con mucha seriedad:

—Yo vengo a los medios de agosto, pero que no vaya a pasar esto antes de agosto. Mi mamá fue a visitarnos el 15 de agosto y mi hijo nació el 19 de agosto.

—Ves, te lo dije... ¡Yo lo sabía!

Lily sonríe recordando las palabras de su madre, luego de un breve silencio con tono serio comenta:

—Yo ya tengo más de 50 años con Eduardo, mi vida ha sido con Eduardo... mis recuerdos, mis batallas... todo este tiempo es superior al pasado. Mi niñez, mi vida tiene mucha importancia por él y mis hijos, porque mi papá está muerto, mi mamá está muerta... los de él también. A la gente de mi pueblo en Dawson, los miramos cada dos años, pero parece que tenemos intereses diferentes, la mayoría de las memorias, son de mi vida con Eduardo.

Ed sentado en un sillón reclinable permanecía atento a la narrativa de su esposa y de vez en cuando afirmaba con su cabeza lo que ella decía, Lily hace una pausa. Ed voltea hacia mí y comenta:

—Cuando... cuando nos casamos ya había terminado la guerra... pero algunos marineros con los que estuve en el mismo barco hicimos buena amistad y nos reunimos con frecuencia, miramos las fotos de un viaje que hicimos juntos a Alabama y ya estamos planeando otro... tenemos tiempo, ya estamos jubilados, aunque ya muchos han muerto.

Lily se acerca a Grace y a mí con un retrato de familia...

—Ustedes tienen ojos mejores, ahí están mis nietos y biznietos.

Mientras mirábamos la foto se dirigió a una cómoda de su sala y abrió uno de los cajones del que sacó un álbum de fotografías, estuvimos un buen rato mirando las imágenes de su álbum familiar, su boda, sus hijos e hijas, sus nietos y biznietos, sus padres y sus amigos marineros.

La desventura de pisar el suelo de Nagasaki

Tres años antes de casarse, en 1945, Eduardo estaba como voluntario en la marina, había sido entrenado en San Diego y se embarcó en el *USS Wayne APA-54*, integrado a la 3ra. División de Trabajo (APA significa Ataque Personal Anfibio), para ir a pelear a Japón. Fue en ese tiempo cuando el gobierno de Estados Unidos decidió lanzar las bombas atómicas, entonces el *USS Wayne*, recibió la orden de dirigirse a Filipinas para recoger tropas y llevarlas a Japón. Ya cuando el barco se encaminaba rumbo a Japón se lanzó la primera bomba en Hiroshima el día 6 de agosto de 1945. Esta fue una bomba de uranio y a los tres días, el 9 de agosto, se lanzó la segunda bomba en Nagasaki y ésta era de plutonio.

El *USS Wayne* aún se encontraba tan retirado de Japón que las tropas no alcanzaron a ver ni

siquiera el gran hongo formado por la bomba. Debido a que aún no se firmaba la paz por Mc. Arthur, las tropas que iban a bordo del barco, recibieron órdenes de entrar a Japón 43 días después de que la bomba estalló en Nagasaki. Las naves anfibio transportadas en el *USS Wayne*, tocaron tierra en diferentes puntos de la geografía a lo largo de la costa nipona. Algunas tropas, entre las que iba Eduardo, tuvieron la desventura de pisar el suelo de Nagasaki recién contaminado por la radiación de plutonio. Por cuatro días estuvieron los soldados respirando, absorbiendo y bebiendo radiación en la ciudad japonesa destruida por el gobierno de Estados Unidos.

Tres años después Ed comenzó a presentar los síntomas de la contaminación radiactiva, pero sin saber el porqué de sus males. Este triste recuerdo quedó grabado en la mente de Lily, quien comenta con amargura, pero a la vez con la serenidad que en todo momento ha mantenido:



USS Wayne (APA-54) anclado cerca del Astillero Naval de Norfolk, Portsmouth, VA. 1943. (Foto: Robert Hurst).

—La primera cosa que pasó, fue sangrado de la nariz, el esófago y la garganta... el sangrado por la nariz está documentado en unos papeles que me entregaron hace tiempo —dijo.

Después de una breve pausa continúa con su relato:

—En una ocasión en que Eduardo fue a atenderse, el médico le dijo, —estos problemas son por la radiación. Entonces Ed le dijo:

—Pues tú cómo estás tan seguro.

—Señor... —le contestó el médico. Yo tengo mi título... yo soy un profesional y si yo le digo que es por radiación, es por radiación señor Zaragoza. Y Eduardo le dijo:

—Entonces por qué no lo pone en los papeles y me los entrega. Porque en cuanto yo haga eso, pierdo mi trabajo y mi título.

La mujer se queda unos instantes pensativa y también unos instantes cierra los ojos, los abre, me mira para luego perder su mirada en la nada y comenta con serenidad pero sin poder ocultar su gran pesar:

—Lo que pasó con Eduardo cuando fue a Japón afectó a mis hijos, a varios de mis nietos y afectó también a mis biznietos... el gobierno dice que no, pero como yo investigué... leía yo que casos así están pasando, decía yo... ¡Ah!, pues esto me está pasando a mí... y el gobierno, todavía hasta la fecha niega, y se me hace que nunca va a reconocer... sólo hay tres médicos en todo el mundo que saben de radiación... la cosa es... yo no te puedo decir que todos estén en Estados Unidos, pero una doctora que está en Inglaterra, cuando habló y dijo todo lo que estaba pasando a causa de la radiación perdió su empleo... en Inglaterra quemaron todos los expedientes, todos los documentos sobre los veteranos atómicos... destruyeron todos los datos sobre los veteranos.

Lily, es mejor que este niño se muera

Era una tarde fría de invierno, afuera se escuchaba el ulular del viento, pero la sala tenía una agradable temperatura. Lily respiró profundo y murmuró algunas palabras que no alcancé a escuchar, luego se dirigió a Grace y a mí, preguntó si gustábamos tomar algo, nos ofreció café, refresco y pan, le aceptamos café y nos quedamos platicando con Ed sobre la difícil vida de los marineros en altamar y en tiempo de guerra. Al poco rato regresó Lily a la sala con una charola en la que traía las tazas con café y el pan, Grace se apresuró para ayudarlo a colocar la charola en la mesita del centro. Lily nos mira, cierra sus ojos, respira profundo y nos dice que ya han contado muchas cosas de su vida, pero que aún falta contarnos la parte más triste de todo lo que les ha sucedido, se sienta en uno de los sillones de la sala. Grace enciende la cámara y la dirige a Lily. Ed desde su lugar mira a su esposa y mantiene la mano empuñada sobre su boca, imaginando quizá el relato doloroso que viene, Lily me mira fijamente y con un ligero movimiento de su cabeza como afirmando la realidad vivida y sin más inicia su relato:

—Cuando mi primer hijo nació, el doctor me dijo:

—Lily, es mejor que este niño se muera porque no tiene piel y su sistema respiratorio, sus pulmones están destruidos.

Entonces el doctor no sabía, yo sé que me hubiera dicho, pero no sabía exactamente a qué se debía lo que tenía mi hijo. Cuando el bebé sólo tenía 9 meses, ya presentaba pólipos al final del colón provocados por el cáncer. Los médicos nunca dicen que fue causado por la radiación, dan medicamentos y todo eso, pero muchos, aunque sepan no pueden decir porque les quitan su trabajo. La cosa es que cuando estaba pasándonos todo eso, no sabíamos nada, así que cuando mi hijo tenía 9 meses, los médicos decidieron hacer algo, pero Eduardo tenía que vender su carro para operarlo porque en ese tiempo no tenía seguro y tenía que venderlo porque el médico dijo:

—La operación tiene que ser ahora. Y vendimos el carro y operamos a nuestro hijo... no recuerdo cual hospital era, pero era un hospital extraño para no costar tanto. En 1994, se enfermó nuestra hija y el médico preguntó:

—¿Por qué tanta enfermedad? ¿Por qué tan mala... tan joven?... ahora les voy a preguntar —dijo— ¿estas enfermedades existen en la historia de la familia?

—No, nadie, le decíamos.

—No puede ser, —dijo él—. ¿Cuál fue la actividad de ustedes?

—Yo fui maestra, —le dije—.

—No, eso no. —Contestó el médico—.

—¿Tu esposo estuvo en el ejército?

—Sí, estuvo, y estuvo cuando el avión tiró la bomba atómica.

—¡Ah! —dijo él—, pues ahí está, esa es tu respuesta.

Después de una breve pausa Lily continúa, ahora hay una ligera expresión de enojo en sus palabras.

—Yo no sabía nada de esto, nunca lo estudié, fue entonces cuando empecé a enterarme de todo. Entonces Eduardo pidió los papeles al ejército... en el ejército nunca le dijeron nada de los riesgos... 50 años después supimos esto. Si no hubiera sido por el médico que atendió a mi hija nunca lo hubiéramos sabido y para entonces ya había muerto mi hijo mayor. —Lily no dijo más—, la sala quedó en silencio, yo permanecí mirando a Lily quien esbozó una triste sonrisa con su mirada perdida en el vacío. Ed también sumido en sus pensamientos asentaba casi imperceptiblemente, como trazando los recuerdos de aquellos momentos narrados por Lily. Grace apagó la cámara.

Esto se lo hicieron a niños huérfanos en Estados Unidos...

Con el paso del tiempo Ed y Lily fueron poco a poco dándose cuenta de la terrible verdad. Las enfermedades de sus hijos, los diagnósticos médicos, las lecturas especializadas, los documentos e informes relacionados con el caso de Ed y con otros casos parecidos, su contacto con las organizaciones no gubernamentales. Todo se fue sumando para conocer la terrible realidad. En su afán de conocer cada vez más sobre lo que les estaba sucediendo Lily comenta:

—Llegaron a mis manos libros y yo leí... las mujeres estaban teniendo abortos sin quererlo, bebés que nacen muertos o con tantos problemas que no estaban viviendo y yo pensaba, “ahí están todos mis niños”, entonces leí más y supe de problemas con los músculos, ¡ahí está mi hijo... mi hija!, que casi me choco cuando la vi... llegan a una edad... los 40 años y entonces las cosas se complican. A mi otra hija, hace diez años le descubrieron los doctores un problema de cáncer en el cuello... supe del tiempo de contaminación de Eduardo, al tiempo de concepción... como decía en el libro... los tiempos eran exactos.

Lily recuerda algunas de las cosas que ha leído y comenta convencida de la veracidad de esos hechos:

—Cuando tiraron la bomba atómica en Japón había un doctor y su ayudante, —le diré...—, estaban viendo cosas que nunca habían visto, lo que le estaba pasando a la gente. El doctor avanzó más en sus estudios y cuando moría una persona él decía: —¡Ah!, esto pasó en el hígado... esto en los riñones. Y lo quitaron y lo pusieron en un líquido que puede preservar los órganos, conforme iba descubriendo órganos afectados, él los iba poniendo en frascos para estudiarlos cuando tuviera tiempo. Pero cuando entraron los soldados, las tropas de Estados Unidos, destruyeron todo, quebraron los frascos... todo esto está documentado, pero no puedo recordar el nombre del libro... el ayudante salió y le dice:

—Doctor, ya nos quebraron todos los frascos y ya no vamos a tener pruebas de lo que nos quitaron...

—Entonces juntaron todo lo que pudieron y lo emparedaron... lo pusieron en una pared falsa... y él continuó juntando frascos con órganos y todo lo documentó... pero el gobierno de Estados Unidos no dejó salir información médica sobre lo sucedido en Japón hasta 1978, sin embargo, aún existe mucha información que no se ha dado a conocer.

—Cuando firmaron la Paz, cuando el general Mc. Arthur intervino, hubo un acuerdo: “que el único modo de firmar la paz era que Japón prometiera que nunca iba a salir nada de información de Japón”, pero cuando estaban documentando toda la información sobre la bomba a principios de los setentas, Japón quería dar a conocer al mundo que es lo que pasa cuando sueltan una bomba del tipo que soltaron, ellos, los japoneses empezaron a entrevistar a la gente que estuvo ahí, a la gente que se quemó, todo lo que la gente estaba diciendo... documentaron lo que había pasado y lo que estaba pasando... *fifti, fifti*... mandaron toda la información a Francia... todas las consecuencias de esta bomba iban a ser presentadas en una reunión, en un evento muy importante, pero pocos días antes de que se presentara esta información, suspendieron el evento. Los japoneses guardaron la palabra de no decir nada hasta principios de los setenta. El médico ha escrito libros sobre cómo hacen los médicos, asociándose y dando a conocer todo lo que está pasando en la medicina... el gobierno de Estados Unidos no permitió que se publicara lo de este médico.

Lily afirma con todo convencimiento:

—Cuando Hitler hizo experimentos, en Estados Unidos no había ninguna diferencia... sé de tantas cosas terribles, algunas de las cuales aparecen en libros publicados por el propio gobierno de los Estados Unidos... sé de niños a los que les pusieron plutonio en la leche para ver qué sucedía y todos se murieron. Esto se lo hicieron a niños huérfanos en Estados Unidos... también supe de los experimentos con plutonio hechos a prisioneros: radiación a los testículos para conocer los efectos e inyecciones para ver lo que pasaba con el cuerpo.

Cuando la señora O’Leary trabajó como directora del Departamento de Energía (DOE), escribió un libro donde narra que una vez en los laboratorios de Los Álamos uno de los científicos se quemó con plutonio y no sabían qué hacer con él, pero cerca del lugar un hombre negro tuvo un accidente de carretera y se fracturó las piernas. Lo trasladaron al hospital, entonces los médicos de Los Álamos dijeron: —¡Ah!, ahora ya podemos saber lo que le va a pasar al científico. Y en vez de curarle los huesos, le inyectaron plutonio para ver que le iba a pasar. Lo estuvieron observando durante cinco días mientras le arreglaban los huesos, pero ya estaban comenzándose a deteriorar... y este hombre sufrió desde ese día hasta que murió ocho años después del accidente y él nunca supo lo que le habían hecho.

Lily también recuerda el testimonio de una mujer negra de Cincinnati, Ohio, que pudo conocer en Roswell, Nuevo México. Al respecto comentó:

—Esta mujer habló acerca de un grupo de personas pobres que sufrieron graves quemaduras con plutonio al experimentar con ellas. Otro caso que comentó Lily fue acerca de una contaminación en Paduka, Kentucky. Sobre este caso nos dice lo siguiente:

—A principios de agosto en la televisión, en CNN, salió una historia de un hombre contaminado y de otra persona. Los trabajadores en Paduka, Kentucky, que estaban enfermándose, estaban muriendo y por años habían estado preguntándose y queriendo saber qué era lo que estaban manejando, los botes (barriles) que echan todo lo que echan y los ponían sobre bandas, y a un lado, los bajaban y les decían no es nada, no les va a afectar y estaban enfermando, muriendo, pero les decían ¡No!... prueben, demuestren, ustedes qué les está haciendo mal. Y después el gobierno en agosto de 1999 les dijo: “—¡Ah sí!, eso es lo que les está haciendo mal”. Y ellos trabajaban para el gobierno, para el Departamento de Energía... y por primera vez les dijeron que sí, y que los iban a ayudar y no sé qué día, oí lo que iba a hacer el señor Richardson. Él le dijo a una abogada que era cierto, que esto había pasado pero que lo iba a corregir y darles la ruta apropiada para que manejaran esos botes y les iba

a pagar su dolor, su batalla por lo que había pasado y entonces le preguntó la abogada: “—¡Ah!, entonces ¿Cómo te has prevenido para esto?” ¡Ah!, —dijo él—, “—tenemos 20 millones para darles”. Sí, pero eso es sólo para un hombre afectado, porque si yo fuera a pelear este caso te pedía más de cinco millones y fíjate cuánta gente tienes, ¿y crees que te va a ser suficiente con 20 millones?”. —¡Oh sí! contestó Richardson al entender el problema que eso implicaba.

Después Lily me dijo:

—Esto se me hace a mí que tú podías investigar para comprobar que es cierto, no creas que todo lo que te digo es cierto, pero no te voy a decir mentiras tampoco... cuando comenzaron a entrenar a la gente para manejar los barriles que van a *WIPP*, agarraron a personas de México que no tienen ciudadanía. De esta clase de trabajo sí les dan, y les pagan muy bien... esto es algo que debe investigar el gobierno de México, porque tú no sabes quién está llenando los botes ahí y hasta que no adviertas a esa gente será la misma situación que en Kentucky... todas las instrucciones que les dieron fueron en español, todo lo que escribieron lo hicieron en español... si el gobierno puede entrar y buscar se dará cuenta de esto, pero tienen que ir sin advertirles a lo que van.

Luego Lily pregunta:

—¿Quién hizo la limpieza de Rocky Flats en Colorado?...

Y ella misma responde:

—No creo que esto lo estén documentando, no sé quién es el dueño de Rocky Flats. Es que tienen negocios con otras empresas, pero ha empleado a contratistas y estos contratistas (de Paduca, Kentucky) alquilan a otros contratistas por eso la información no está tan fácil de encontrar, a menos que contactemos directamente a los trabajadores. *WIPP* no sólo va a afectar con la contaminación que escape, también va a afectar a los trabajadores. El hombre de Kentucky (que apareció en un programa de CNN) se moría, ya no tenía huellas en su mano, casi estaba verde...

Para concluir esta entrevista Lily agrega:

—Los mexicanos son mi gente, me preocupa... sería peligroso si el gobierno me busca, pero

soy demasiado vieja para ello. La mayor preocupación que tengo con *WIPP*, es la gente mexicana, aquí la contratan y la verdad es que por el tipo de trabajo peligroso que hacen las personas, ni siquiera les pagan bien.

El gobierno no se responsabilizó por los daños a la salud de Ed y su familia, ni de los demás marineros que se contaminaron con la radiación de la bomba arrojada en Nagasaki, nunca recibieron la ayuda de las instituciones del Estado a las que acudieron. En su búsqueda de soluciones a los problemas de salud y consecuentemente económicos se incorporaron a organizaciones ambientalistas no gubernamentales, a través de las cuales encontraron solidaridad y maneras de ejercer presión, pero no las respuestas que buscaban de las autoridades. El daño por contaminación radiactiva que recibió Ed, fue también el daño heredado a sus hijos, un daño heredado de la guerra.

**“ El daño
por contaminación
radiactiva
que recibió Ed,
fue también
el daño heredado
a sus hijos,
un daño
heredado
de la
guerra.”**

28 y 29 de diciembre de 1999.
Albuquerque, Nuevo México.

WIPP son las siglas en inglés de la Planta Piloto de Aislamiento de Desechos radiactivos transuránicos (*Waste Isolation Pilot Plant*) ubicada a 20 millas de Carlsbad (Nuevo México) en la que se encuentra depositada la basura radiactiva producida por centros de investigación y fábricas de armas nucleares.

- Veredas -

**Vida buena y
sostenibilidad
desde una visión**

filosófica

**de la comunidad
y la identidad**

RARÁMURI

FRANCISCO JAVIER FLORES ZAVALA



Pensar en la vida buena desde una perspectiva indígena, conduce primero a la reflexión de cómo es la existencia concreta del grupo humano y, después, analizar los contenidos que posibilitan su identificación como buena. En la cultura rarámuri se puede acceder a una comprensión de este tema cuando se observan las actitudes de la gente, que expresan una *despreocupación* sustentada en la seguridad de que sus necesidades existenciales están cubiertas y que tienen la posibilidad de desenvolver su ser en el mundo, estableciendo lazos y encuentros con la realidad cósmica.

La sostenibilidad de dicha realidad se enmarca en una concepción rarámuri de interconexión, de lazos cercanos entre los seres que comparten la existencia. La conciencia de estas relaciones se desarrolla al experimentar de forma vital, en la cotidianidad familiar o en el encuentro comunitario, festivo o ritual, los tipos de relaciones que se establecen con lo que hay en el mundo. Se gesta una conciencia de que cada cosa tiene su lugar y misión dentro del cosmos, por lo que exige un modo particular de ser tratado. Ante el deterioro o la aniquilación de algunas de esas cosas, el rarámuri identifica la posibilidad de que el mundo esté en peligro, que el equilibrio se rompa y se tienda al caos. La sostenibilidad del cosmos, entonces, es asumida por el pueblo rarámuri como una responsabilidad general que busca el cuidado y buen uso de lo que hay, entendiendo al mundo como el lugar donde se comparte el caminar, donde se llevan a cabo las relaciones y donde la vida se ejerce como dinamismo desde un ritmo vital, alternativo a concepciones productivistas o economicistas.

La vivencia de experiencias dentro de la vida rarámuri ha favorecido comprender mejor el espacio donde se vive, y las relaciones que se establecen. Asimismo, ha permitido establecer autocríticas y críticas comunitarias a situaciones que debilitan la salud y el tejido comunitario. De los principios filosóficos rarámuri, se aprende una manera diferente de ver la propia realidad vital, la manera de relacionarse con otros seres, reconociéndoles como diferentes pero como parte constitutiva de esta realidad ante los cuales se guarda un vínculo más profundo que meramente coincidir en un territorio, y

ante los cuales se tienden lazos y se generan maneras particulares de estar ante y con ellos. Desde este contexto se proponen reflexiones que ayuden a mejorar la realidad de la comunidad, sobre todo en una conciencia relacional, que surja desde la reflexión filosófica de cómo se está viviendo la postura ante los otros, ante lo que es diferente de sí mismo; encaminando el quehacer reflexivo hacia el planteamiento de acciones y actitudes a vivir y proponer como recomendables para el bienestar comunitario.

Durante el proceso de investigación documental y de campo se han reafirmado convicciones acerca del gran aporte que muchos contenidos rarámuri pueden hacer a la manera personal de ver la vida y de establecer relaciones con otros seres humanos. Se ha ampliado la conciencia relacional, de tal manera que se asegura que los lazos que se establecen tienen impacto en la realidad en general, en el mundo, en el cosmos. También ha crecido el gusto por lo comunitario, por participar y favorecer el encuentro, los espacios de diálogo y de compartir la existencia. Asimismo, se aviva un sentido de responsabilidad libre y feliz por permanecer activo e implicado en el devenir sociocultural de la región serrana del estado de Chihuahua, espacio de realización existencial.

Fundamentos antropológicos

El pueblo rarámuri¹ habita en la sierra de Chihuahua, y está ubicada en el noroeste de México. La región es parte de la Sierra Madre Occidental, cadena montañosa que recorre mayormente los estados de Durango, Chihuahua y Sonora. Mientras que hay fuentes que dicen que la Sierra Tarahumara posee montañas que llegan a alcanzar los 3,250 msnm., a la vez que tiene secciones bajas de terreno cuya altitud es de 500 msnm.,² hay otras que se limitan a mencionar que está formada por elevadas montañas que alcanzan de 2,000 a 3,000 msnm., y profundas barrancas³. La lengua rarámuri pertenece a la familia yuto-azteca, que se presenta desde parte de Estados Unidos hasta Centroamérica⁴.



Su estructura social tiene como célula fundamental a la familia nuclear⁵, desde la cual se desarrolla una manera de establecer las relaciones con el cosmos. La familia viene a resguardar y respaldar la conciencia cultural, ejecuta los mecanismos de transmisión de la tradición y propicia el desarrollo de los miembros de la comunidad. Si no hay una familia que respalde el desarrollo de la persona, es muy probable que se pierda el rumbo, que no se siga viviendo como rarámuri y que, más bien, se adopten conductas que trastocan el orden y organización de la comunidad.

Martínez Ramírez plantea la posibilidad de entender la cultura rarámuri desde una perspectiva holística, bajo un sistema o clave envolvente, donde se establecen nexos de relación estrechamente vinculados entre la realidad en general. Ella plantea una sociedad cósmica donde el término abarca no solamente las relaciones humanas, sino de todo aquello que compone el mundo.

El mundo es entendido en la concepción rarámuri bajo el concepto de *Kawí*, que no delimita solamente una concepción materialista del mundo, es decir, de los aspectos físicos y biológicos. Se tra-

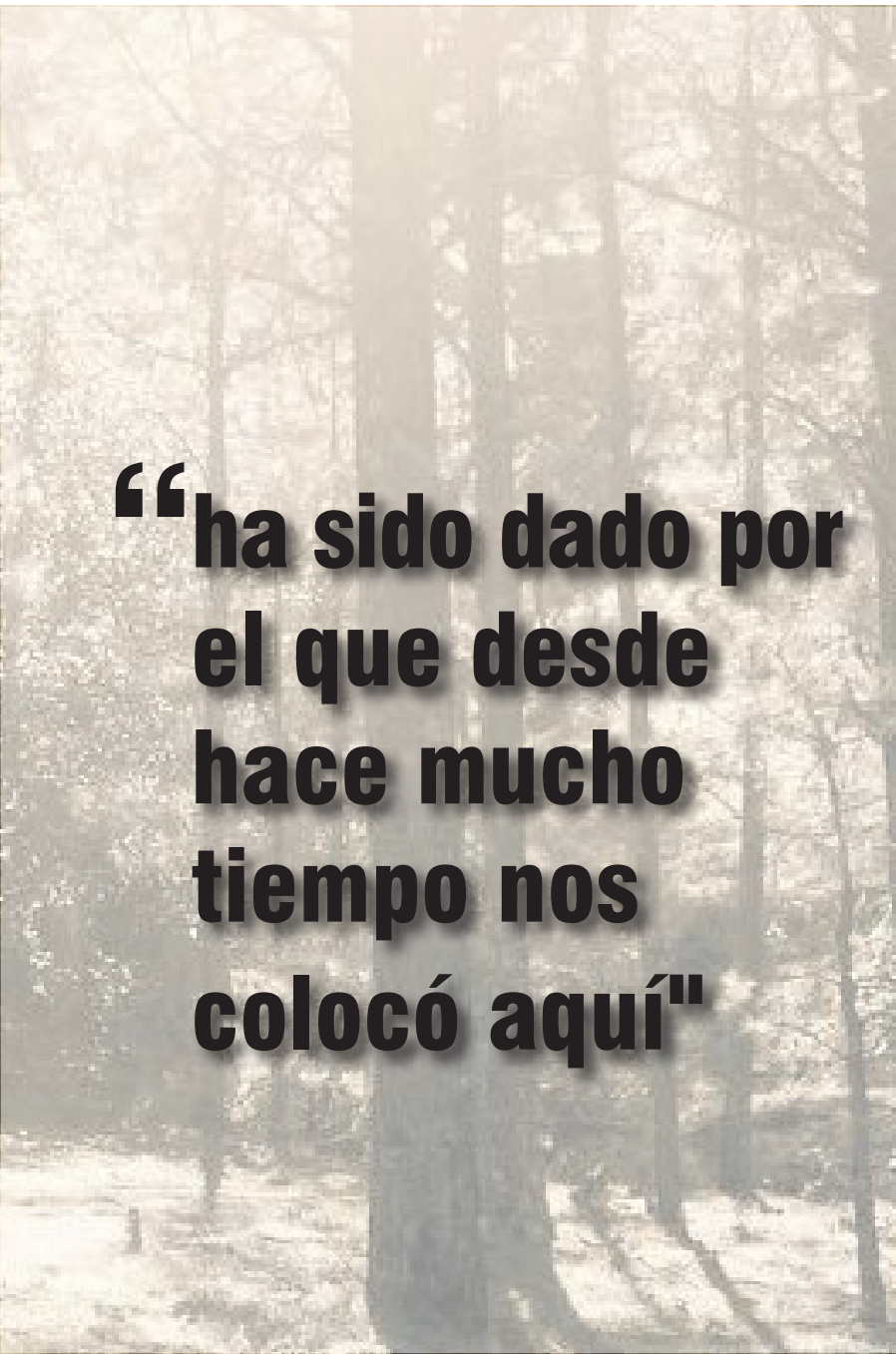


**El espacio para
vivir ha sido
un regalo**

ta de una percepción del lugar como horizonte vital, como el espacio de posibilidades de interacción que permiten el desenvolvimiento de la realidad. El *Kawí* es la creación de *Onorúame*⁷, es una “palabra que remite a la tierra de labrar, a las rancherías, a las montañas, a la sierra en general, a la patria en tanto que la gente pertenece a la tierra y finalmente al mundo”⁸, donde, para entender este concepto, es necesario tener siempre en cuenta la relación que hay con los existentes, con los seres que en él habitan y donde el ser humano se da cuenta de este matiz relacional y toma posturas, buscando actuar

conforme a los consejos que *Onorúame* transmitió a los antiguos desde la creación.

El mundo es el espacio de realización donde el ser humano puede mejorar la realidad, específicamente la realidad personal. Este concepto está siempre en relación con el concepto “vida”; hablar del mundo direcciona el pensamiento siempre a la vida que en él se desarrolla. El indígena utiliza una referencia muy significativa cuando quiere hacer uso de esta categoría: “aquí”. Todo el espacio es siempre un “aquí”, un punto bien definido y circunscrito por características particulares. Enton-



**“ha sido dado por
el que desde
hace mucho
tiempo nos
colocó aquí”**



ces, el mundo no es abstracción, se trata de un mundo particular para cada individuo.

El espacio para vivir ha sido un regalo, ha sido dado por “el que desde hace mucho tiempo nos colocó aquí”. Esta cuestión desata un importante tema a tratar, que es la relación sujeto-mundo, ¿Cómo ha de ser la presencia del ser humano en el mundo? ¿Qué acciones tiene que realizar en él? ¿Qué relaciones pueden establecerse entre el ser humano y el mundo? ¿Qué

consecuencias tiene que el ser humano quiera ser el dominador del mundo? ¿Qué impacto tiene el obrar humano sobre la naturaleza? Cada una de estas cuestiones no es sino la expresión del individuo que identifica un tipo de relación en medio de lo que existe.

Identificadas las cualidades del lugar para vivir, para rarámuri la reflexión no se da en torno al tema específico de la vida, sino de cómo se vive o se ha de vivir. El eje rector de la vida y cómo ha de ser valorada gira en torno al concepto de *ana-yáguari boé*, “el camino de los antepasados o la costumbre”, la manera como la persona permanece haciendo lo que la costumbre del pueblo le ha enseñado. Está la concepción clara de que la vida buena gira en torno al cumplimiento de la tradición que se



transmite, dado que es la memoria que se actualiza y ha hecho posible la permanencia a través del tiempo.

Al rarámuri se le ha dado la vida mediante el “aliento divino” y se le ha encargado el cuidado del mundo, “se le dieron los montes para que anduviera bien”, pero al reconocerse poseedor de este regalos, nace en él la necesidad de encontrar cómo es la manera correcta de andar y recurre a la memoria de la comunidad, a retomar el *ana-yáguari boá* que

encuentre una manera de hacerlo. Ahora se exige una respuesta, es necesario que sea el indígena mismo quien se haga responsable de su existencia y del cuidado de lo que se le ha dado para que pueda mantener la vida.

En el pueblo rarámuri puede identificarse la vida junto al concepto de “camino”, mismo que expresa dinamismo, un movimiento vinculante del ser humano con diferentes maneras de establecer relación, sea “entre humanos, humanos y la divinidad, o humanos y no-humanos”. La vida podrá ser evaluada dependiendo de la calidad de las relaciones que la persona establezca. Será una vida buena cuando las relaciones sean buenas, cuando se baile a *Onorúame* y se le haga fiesta, cuando haya trabajo y se coseche en abundancia, cuando el cuerpo

tenga salud y pueda realizar con tranquilidad las tareas diarias. En caso contrario, signo de muerte, de enfermedad y de que las cosas no están bien en el mundo, es cuando los lazos y relaciones se fracturan, se debilitan, cuando hay enfermedad, pleitos, olvido de los deberes rituales, tristeza, pereza...

Una manifestación del *camino* y del *caminar* rarámuri es la danza, que en la cultura es la expresión de un pacto del ser humano con *Onorúame*, creador del mundo. En un mito fundante se presenta el *Yúmari* como la danza mediante la cual se restituye la relación con *Onorúame* y se mejora la relación con otros seres humanos. Dice Carlo Bonfiglioli que la danza tiene un propósito representativo, un sustento que ha permitido su existencia y centralidad en la vida comunitaria: “refrendar la relación de mutua dependencia que se estableció desde el comienzo de los tiempos entre los rará-

“

Será una vida buena cuando las relaciones sean buenas, cuando se baile a *Onorúame* y se le haga fiesta, cuando haya trabajo y se coseche en abundancia, cuando el cuerpo tenga salud y pueda realizar con tranquilidad las tareas diarias.”



muri y el *Onorúame*”, misma que se sustenta en el hecho de que los rarámuri recibieron el aliento de vida de él, por lo que en la ritualidad están obligados a devolver un poco del favor que recibieron al inicio de los tiempos. Hay una conciencia rarámuri de que se debe algo, de que es necesario dar gracias y pedir fuerza para que el alma no se debilite.

El pensamiento rarámuri identifica niveles o realidades, que en su conjunto forman la cosmología rarámuri. Nos encontramos con que la percepción generalizada es que hay 3 niveles, uno superior donde se encuentra la realidad de *Onorúame* y las almas; un nivel central que es donde vive el ser humano; y un nivel inferior, que es donde vive *Diablo* y las entidades dañinas para la vida de las personas y el mundo. Estos niveles pueden ser transitados por caminos, por lo que la persona debe cuidar muy bien hacia dónde le conduce su caminar, ya que puede toparse con entidades malignas que le lleven a perder el rumbo y le causen daño, enfermedad y muerte.

Fundamentos filosóficos

En este ejercicio de análisis se toma como punto de partida el tratamiento de las categorías filosóficas de comunidad e identidad, ya que se identifica en ellas el sustento sobre el que se puede evidenciar y abordar la filosofía rarámuri. La manera como el pueblo experimenta esta realidad conceptual, es la manera como se manifiesta un tipo específico de comprensión y de reflexión de los constitutivos que sostienen la respuesta ante la vida y el mundo.

Comunidad

La responsabilidad existencial hacia la comunidad no es vista como un derecho al cual llegar a una determinada edad, sino que se le reconoce en cada individuo desde que nace, esperando que empiece a vivir una corresponsabilidad comunitaria desde el hacer cosas a favor del tejido comunitario o el

no-hacer cosas que afecten la dinámica y salud comunitaria.



Torres Carrillo expone con claridad la finalidad que en Latinoamérica se tiene al retomar la cuestión de la comunidad, ya que esta empresa bus-

ca caracterizar las discusiones acerca de lo comunitario como categoría descriptiva y analítica para abordar y encausar ciertos modos de estar y actuar juntos en las sociedades contemporáneas; aportar, desde una perspectiva latinoamericana, ideas sobre la potencialidad de la comunidad como categoría analítica y política para comprender y encausar procesos y proyectos comunitarios en un horizonte emancipatorio. La reflexión de quienes toman este tema en los pueblos latinoamericanos tiende a mostrar que la comunidad, bajo un esquema reflexivo, propositivo y de compromiso social, puede fungir como un recurso que libere de propuestas neoliberales, individualistas, economicistas y utilitaristas.

En Latinoamérica, especialmente en los pueblos autóctonos, la comunidad adquiere mayormente una percepción como buena, como cálida o acogedora, como instancia de resguardo y posibilidad de desarrollo de los individuos. Está unida por fuerzas intersubjetivas, más que unificada por leyes y reglamentaciones fundadas en una visión del derecho con tintes homogéneos o tendencias pactadas por grupos de interés político global.

La comunidad se presenta como resistencia y utopía; resistencia a la imposición externa, que

busca establecer un único modo de ser, y utopía que establece la posibilidad de mejores maneras de organizarse en función al bienestar del individuo en comunidad; cosa que Torres Carrillo identifica en los pueblos indígenas organizados y movilizados para defender sus tradiciones culturales y sus formas comunales de propiedad y poder.

Vivir como comunidad rarámuri “exige mucho trabajo de todos los integrantes de la familia y de las rancherías y pueblos” y es ahí donde el individuo muestra su calidad y su valía para el bienestar de la comunidad. El trabajo representa una forma de relación, una forma de hacer comunidad. El esfuerzo que un individuo aporta para el bien de los demás, le es restituido en la colaboración para realizar los trabajos propios. Martínez apunta cómo el trabajo, junto con el ritual, se da como forma de intercambio; se brinda la fuerza, el tiempo y la vida personal, y, posteriormente, se recibe el mismo grado de entrega de parte de otros.

En la realidad indígena rarámuri no se puede pensar al individuo aislado, siempre se le tiene que analizar con el elemento relacional. “El pensamiento y la práctica rarámuri son tendencialmente relacionales”, tienen un impacto directo sobre la di-



námica comunitaria. Martínez expone tres tipos de relaciones que vive el rarámuri: una relación entre humanos, una relación entre humanos y la divinidad, y una relación entre humanos y no-humanos. No se da una relación de mera presencia ante el otro, ni de mera coexistencia sin lazos profundos, sino de una relación de reconocimiento de la existencia del otro y de valoración del aporte relacional que se da en el encuentro.

Siguiendo los tres tipos de relaciones, el rarámuri vive como eje transversal que posibilita sus relaciones el concepto de caminar y de andar por el camino. De entrada, “el caminar no es sólo estar vivo, sino vivir correctamente”, situación que supera el mero hecho biológico para colocarlo en un ámbito relacional y ético. El caminar posibilita el encuentro con otros seres humanos, dotando esta relación de encuentro cordial. Además, al caminar, el rarámuri entra en contacto con seres no-humanos, interactúa con ellos y establece relaciones de distintos tipos según las cualidades de cada ser. Asimismo, en su caminar, establece un diálogo con *Onorúame*, expresado por un tipo de caminar, la danza.

Si el rarámuri no camina se tiende a la pereza, a la pasividad, que puede conducir a enfermar y morir. Es más, la dispersión espacial es una forma de relación que permite hacer y ser como rarámuri. La soledad y la autonomía que le caracteriza funge como condición propicia para relacionarse con *Onorúame* y fortalecer los caminos internos por donde transitan las almas. Por ello, el caminar es muestra del carácter activo de las relaciones, de que la comunidad implica acción, no una referencia a conceptos relacionales, sino a ejercicios relacionales.

Identidad

Retornar la mirada a los pueblos originarios y su dinámica existencial conduce a la convicción de que la identidad cultural no es un dato, algo ya fijo y acabado, sino un proyecto de construcción dinámica orientado por una voluntad que le encamina a ser según las necesidades y deseos manifestados por el pueblo, a la par que se realiza un proceso donde se imaginan los modos para poder hacerlos concretos. Así se identifica en Luis Villoro, quien aporta el concepto de autonomía como una condición para poder acercarse a la identidad cultural de los pueblos originarios de Latinoamérica. Cuando los pueblos están libres de la dominación externa, cuando se ha adquirido la capacidad para auto na-



Lorena Ramírez. Guachochi.
Fotografías: Liliana Juárez.

rrarse, se puede transmitir una idea más clara de la identidad. Por ello, Villoro presenta la realidad indígena como un recurso donde podemos re-pensar nuestro ser, como un ejemplo metodológico que ofrece directrices para autorreflexionarse. Él lo propone como el acceso a otra lógica, a otra racionalidad, que permite pensar y diseñar un mundo distinto, centrado en una democracia participativa donde todos tienen voz y todos ejercen su responsabilidad como colaboración para realizar el proyecto que se fragua mediante la comunidad.

Los pueblos indígenas nos enseñan cómo el dinamismo propio de la identidad es un medio de subsistencia a través del tiempo. Por ello que entre los grandes aportes a un análisis de la identidad latinoamericana, ofrecen su experiencia como una

contra-ideología basada en alternativas a los modos actuales de ser y de vivir. Entre sus aportes se encuentra la manera como ejercen la libre determinación, la autonomía, el buen vivir, el multiculturalismo y el interculturalismo. Con ello nos permiten acercarnos a la propia identidad con una clave de lectura basada en el dinamismo y la seguridad de que se está siempre en posibilidad de perfeccionamiento, de adecuación y reestructuración.

Los procesos de cambio y transformación en la identidad rarámuri están muy cercanos a los conceptos de caminar y de relación. Si bien es cierto que es dentro de un grupo donde se elabora, junto con la autopercepción, la delimitación del grupo, es también donde la apertura al encuentro con grupos diferentes o con posturas culturales diferentes, se traduce en posibilidad de cambio cultural. La

cultura rarámuri no es hermética, es permeable y seleccionadora de las estrategias culturales que mayor seguridad y bienestar comunitario le aporten.

El caminar y la relación como expresión de flexibilidad y dinamismo identitario nos conducen a ver que la identidad, desde este sentido rarámuri, siempre está en un proceso de construcción, no es algo estático ni coherente, que es algo que no corresponde de forma mecánica con estereotipos. La sociabilidad rarámuri se entiende desde los elementos que convergen con el caminar y es necesario también comprender la dinámica de apertura relacional que conlleva el concepto de camino. Se inicia el camino siendo rarámuri, pero se puede llegar siendo rarámuri-otro, transformado, mas no sustituido.

La identidad rarámuri la entendemos como proceso de encuentro cósmico, donde cada ser humano establece relaciones con el todo, donde se es parte esencial de la realidad completa y donde el ser humano



no sólo es miembro en sentido numérico, sino un ser activo cuya vida aporta un sentido y realización imposible de suplir por otro individuo, a la existencia del cosmos. El rarámuri comprende que incluso realidades como la muerte son un camino a recorrer, un proceso transformador, de tal importancia que afecta a la familia y la comunidad, y les involucra para llevar a cabo acciones que faciliten y encaminen a quien deja el mundo material.

Se camina con los parientes, con los que tienen un mismo origen y finalidad, con quienes se tiene un lazo originario que unifica los deseos de caminar en el mismo sentido. El caminar se da mejor cuando hay redes que brinden seguridad al caminante, por lo que la organización social rarámuri se fundamenta en redes. Estas redes son sistemas relacionales formados por los antiguos y transmitidos a las nuevas generaciones mediante los consejos que brindan los mayores o las autoridades comunitarias.

La identidad rarámuri posee la cualidad de ser una identidad comunitaria, participativa, más que heredada. La identidad es un proceso en el que se despliega la manera de ser en la existencia, tomando posicionalidad respecto a la vida y los desafíos que se presentan a lo largo del tiempo. Cuando los individuos no realizan un proceso reflexivo que cuestione quién se es y cuál es el papel en el cosmos o cómo es mejor vivir, este pensar la existencia se lleva a cabo en los *nawésari* que se dan en torno al encuentro comunitario. El *nawésari* se convierte así en un espacio privilegiado para la narración de la identidad. Esta narración fluye y se transforma de manera sutil, adecuándose a los tiempos y circunstancias, sin perder principios básicos de unidad. Al narrar la vida presente se establecen nexos con la narración de los saberes antiguos.

En la fiesta también se da un sentido narrativo de las acciones que se realizan. Se recuerdan las maneras antiguas como se hacía, la forma como se aprendió y se lleva a cabo como un espacio de socialización y colaboración rarámuri. En la fiesta también hay espacio para el diálogo, para el *nawésari* y para estrechar o restablecer los lazos relacionales. La fiesta puede considerarse como un descanso en el caminar para tomar fuerzas y seguir

caminando. Descanso que no es pasividad, sino un cambio de ritmo de la dinámica social.

En la danza se narra la identidad del pueblo en varios sentidos, desde la unidad comunitaria y la responsabilidad participativa individual, hasta la relación con el cosmos y con *Onorúame* y los espíritus o almas. El baile no se reduce a un aspecto corporal/físico, sino como un medio de relación que visibiliza horizontes de posibilidad favorables para el rarámuri: subir al cielo (respecto al tema de la muerte), celebrar la vida, entrar en relación con *Onorúame*. Quienes participan en la danza entran a formar parte de un esfuerzo comunitario, colaborativo, para que la fiesta sea lo mejor posible, participando activamente en cada momento que se va realizando.

Objetivos

- a) Visibilizar el modo de vida de la comunidad rarámuri como oportunidad de pensamiento filosófico.
- b) Analizar las perspectivas de sujetos rarámuris acerca de su identidad comunitaria como modelo de relación y cuidado con su medioambiente.

Metodología

Al decantarse por una metodología que respondiera al reto de analizar la realidad rarámuri, se encontró que brindaría una atención más acertada una de tipo cualitativa, de diseño descriptivo y fenomenológico, con técnicas de extracción de datos: análisis teórico de fuentes bibliográficas y entrevistas semiestructuradas. La misma, se realizó con cuatro entrevistados, dos mujeres y dos hombres. La selección de ellos, como dialogantes, de realizó teniendo en mente la posibilidad, apertura y conocimiento acerca de la temática a abordar. Los investigadores los identificaron como informantes clave para la investigación.

Para llevar a cabo la recolección de datos mediante entrevista, se optó por identificar a sujetos específicos que tienen la posibilidad de dialogar

con mayor soltura y claridad, teniendo especial cuidado de que sean individuos con presencia en la comunidad. Estos individuos son personas que han tenido cargos de servicio en la comunidad o que han tenido la oportunidad de reflexionar con mayor profundidad, su cultura, mediante la vivencia de las tradiciones comunitarias.

La narración que los entrevistados hacen cuando se les interroga, de forma abierta, está impregnada por un conocimiento vital, no por meros contenidos intelectuales, por lo que la riqueza existencial con que se hablan, permite ver la importancia que estos tienen en la cotidianidad o se puede ver cómo son elementos que se vivencian como algo común. La narración se convierte en auto-narración.

El ejercicio dialógico se convierte en un acercamiento existencial, una actividad que lleva al individuo a reflexionarse de forma situada, en medio de un contexto particular y cargado de las relaciones y expresiones de la cultura de que es parte y en la cual enmarca su caminar por el mundo. El individuo transmite su manera de ver, pensar y experimentar la vida y los fenómenos que se presentan a su alrededor. Mediante la información que se recaba en estas entrevistas se puede acceder a los fundamentos teórico-filosóficos que sustentan el existir rarámuri.

Se ve en la filosofía, y en una investigación de este tipo, un ejercicio de análisis que puede aportar nuevos elementos y complementaciones a las investigaciones que han hecho otras ciencias, para acercarse a la racionalidad de la cultura. Lo que se persigue es encontrar núcleos de racionalidad que influyen en todos los aspectos de la existencia rarámuri.

Resultados

Cada entrevista pudo configurarse como un espacio de agrado y soltura para entrevistador y entrevistados, resaltando una actitud de los entrevistados que mostraron haberse sentido muy contentos con la plática y expresando las ganas de tener más espacios para platicar. Los *verbatim*s han sido puestos según la transcripción realizada.

El individuo rarámuri como disposición al encuentro.

Cada cosa tiene su lugar en el cosmos, por lo que la manera de relacionarse con cada cosa engloba su localidad cósmica. El individuo necesita conocer el lugar que ocupa aquello con lo que se va a relacionar para llevar a cabo una relación adecuada. Se muestra que la relación parte de una actitud activa, de iniciativa a conocer al otro, a propiciar el encuentro y generar lazos. El fundamento relacional está en encaminarse hacia los demás. Es también ahí donde se fundamentan las próximas relaciones con lo que no se conoce.

En la concepción relacional rarámuri se presenta una alternativa al racismo y al menosprecio, estructurada precisamente en el encuentro, en las relaciones cercanas entre individuos. La barrera relacional se localiza en la distancia, en el alejamiento y el rechazo a conocer los modos existenciales de la otra persona. (Entrevistado A).

Es fundamental el hecho de establecer acciones de apoyo, de ayuda al otro según la necesidad que se presenta y de propiciar una serie de redes de seguridad como un imaginario que posibilita la vida y el movimiento local, así como el cuidado de todo aquello que resguarda la vida. Estas redes parten desde la amabilidad en el encuentro con el otro, hasta la posibilidad de compartir de sus bienes para que el otro pueda vivir.

Al identificar las cosas que hay en el mundo, el rarámuri se relaciona con cada cosa según su ser. Los animales no son vistos únicamente como alimento, tendiendo más a placer que a la fortaleza vital, sino que son apreciados como elemento que posibilita un determinado modo de vivir, propiciando la fiesta y el encuentro de individuos, funcionando como alimento humano pero también divino, ayudando a que el ser humano se relacione con la divinidad. (Entrevistado A).

El rarámuri ve en las plantas un recurso alimenticio pero también un recurso de sanación física y espiritual. Utiliza muchas plantas para consumir directamente, sea en forma de quelites, frutos, granos u otros preparados; utiliza para crear infusiones y tés que le ayudan a recuperar su salud, o compresas para aplicar en daños corporales; pero

también lo usa para crear el *teswino* que se usa en las fiestas rituales o se da el uso de plantas especiales para algunas ceremonias.

Contar con abundancia de plantas en torno a los espacios donde el individuo desempeña su labor puede ser considerado como un recurso invaluable para tener acceso a todo lo necesario. En el caso rarámuri, contar con abundantes árboles y hierbas asegura materiales de construcción, recursos para cocinar y mantener espacios cálidos, alimentos para los animales, medicinas y frutos. Así mismo aporta protección ante las inclemencias del tiempo como los fuertes vientos o las heladas. Ello conduce a que se tenga cuidado de la naturaleza y establecer estrategias comunitarias que aseguren la sostenibilidad y la seguridad de los recursos. (Entrevistado B).

Relación del rarámuri con el cosmos

El individuo rarámuri es invitado por sus autoridades a establecer relaciones de respeto y cuidado con el entorno. Mediante la palabra, le hacen saber que el cosmos necesita ser mantenido en orden, que las acciones que realiza pueden afectar o favorecer la permanencia de las cosas, del mundo, de la gente. Le enseñan que la figura central de cuidado es la naturaleza que le rodea, ya que es el medio que le posibilitará acceder a los recursos necesarios para vivir, pero que debe hacer un uso responsable y respetuoso de ellos. El individuo es incentivado para que se comprometa a mantener relaciones con el cosmos, que busque el cuidado y conservación del mundo y lo que hay en él; se le motiva a continuar con las buenas prácticas que los antepasados transmitieron para continuar viviendo. (Entrevistado B).

La relación del individuo rarámuri con el cosmos está impregnada del sentido de respeto y cuidado, sobre todo cuando se toman de referencia los saberes antiguos o los consejos de los mayores. Así mismo, hay conciencia de la interdependencia,

donde el individuo ha de procurar el cuidado del cosmos, que se traducirá en seguridad vital para el individuo, las familias y la comunidad. El detrimento del cosmos se traduce también en afectación de la comunidad y atentado contra la vida en sentido cósmico.

La conciencia y el compromiso comunitario rarámuri

La manera como la comunidad favorece el que se mantenga una conciencia del ser rarámuri, apegada a los consejos de los antiguos, se realiza esencialmente mediante los discursos que las autoridades comunitarias y familiares hacen hacia los demás. El consejo no sólo es para los más jóvenes, sino para la comunidad en general, que puede estar olvidando los principios que históricamente constituyeron al rarámuri. De ahí la importancia que se le da a las autoridades y su papel como transmisores y resguardo del saber antiguo. (Entrevistado C)

Lo esencial en la influencia que la comunidad ejerce sobre el individuo radica en el método práctico que se lleva a cabo en cada actividad. Si bien, la palabra ilumina el entendimiento y permite que la gente piense lo que pasa en la comunidad, las autoridades comunitarias y familiares buscan más bien que los demás aprendan acerca de cualquier cosa, haciéndolo.

La identidad rarámuri como proyecto

Ante la tendencia de cambio que aporta un sentido de pérdida de identidad, hay quienes ven en un ejercicio de concientización cultural, un recurso para que los individuos no olviden su origen cultural y que, si bien, han cambiado su forma de ver la vida y de enfrentar el mundo y las realidades que le salen al encuentro, mantengan no sólo memoria de los valores comunitarios, sino que vivan los prin-

cipios que los antepasados les enseñaron, adecuándolos ahora al contexto donde vive. (Entrevistado B)

La identidad rarámuri, como proyecto, requiere de ese ejercicio de retroalimentación existencial que cuestione la individualidad y la racionalidad. La narrativa que surja de este ejercicio se presenta como el fundamento de una supervivencia identitaria que se adecua a los diversos contextos, pero que permanece referenciada a un origen constitutivo. El dinamismo identitario rarámuri se sustenta en la convicción de cambio a través del tiempo y del contacto con otros, con lugares y personas con diferente manera de ser y de existir. (Entrevistado D).

Discusión

La manera como el rarámuri estructura una interpretación de la vida y del cosmos, sustenta una filosofía particular, un sistema comprensivo de la realidad como totalidad. El establecimiento de principios rectores que guían la vida y el actuar individual y comunitario, habla ya de un ejercicio de razonamiento que pretende postular directrices vitales a seguir. Los matices, ritmos y ejes existenciales son trabajados desde el interior de la comunidad cultural como una forma particular de identidad, diferenciadora de otros grupos humanos y posibilitadora de relaciones. Los retos para evidenciar una filosofía rarámuri radican en la intención que la comunidad misma tenga de buscar esclarecer sus principios rectores, según que se quieran compartir como bagaje al conocimiento universal, o que se quieran tener como recurso de formación de las nuevas generaciones de rarámuris, buscando el resguardo como memoria hacia el futuro.

El modelo de transmisión oral de las ideas y fundamentos culturales rarámuri se está enfrentando al riesgo de desaparecer o de sufrir cambios sustanciales que condenen a lagunas en su memoria cultural futura, por lo que se presenta la necesidad de establecer propuestas de fortalecimiento de su método de formación y anclaje cultural, o el planteamiento de nuevos recursos para mantener un ar-

chivo comunitario de sus principios. Este ejercicio se postula como una superación del mero archivar la descripción de fenómenos culturales; llega a convertirse en actividad crítica que ausculta la vida de la comunidad, que visualiza rumbos posibles para ordenar el actuar y la toma de decisiones en función a las metas que se pueden establecer mediante el diálogo.

En este trabajo comunitario de reflexión y de planteamiento de por dónde guiar la vida de la comunidad, se posibilita la identificación y elección de modelos pertinentes de relación, especialmente con el entorno. Como grupo humano, los rarámuri tienen el reto de establecer con claridad cuál es la postura que van a tomar respecto a la naturaleza, al cuidado y mantenimiento del cosmos vital. Partiendo de la misión cultural de cuidar cuanto hay y de ejercer un uso adecuado de los recursos, se enfrenta a las realidades actuales de sobreexplotación, motivado por el deseo mercantilista de hacer uso de las cosas como medio para obtener riqueza y una visión (diferente a la rarámuri) de vida buena basada en la acumulación económica. Es aquí donde surge el reto para la comunidad rarámuri, ya que no se han presentado acciones fuertes que se planten de cara a esta explotación, que si bien se gestó por influencia externa, puede impregnar con sus principios a los rarámuri cuya cohesión cultural se ha ido trastocando.

Consideraciones finales

¿A dónde hemos llegado? Empoderar las filosofías indígenas, especial, la filosofía rarámuri.

Las filosofías indígenas propician maneras alternativas de ver la realidad y de actuar en ella. En el caso rarámuri, al evidenciar su racionalidad, la comunidad ha de plantarse como un modo diferente de afrontar la realidad serrana, no como contraria al sistema dominante, nacional, sino como crítica de las tendencias omniabarcantes y diluyentes de la personalidad cultural. El contacto intercultural viene a ser un ámbito de asimilación de unas culturas por otras, o un espacio de coexistencia donde la interpelación propicia la depuración

de actitudes y sistemas culturales dañinos. Es por ello que cada vez es más urgente el establecimiento de espacios de reflexión de la propia cultura, que encamine a la comunidad a asumir conscientemente sus posturas vitales y transformarlas cuando sea necesario y promovido desde la generalidad. Se pueden emprender ejercicios de investigación que vayan sacado a la luz, poco a poco, los constitutivos filosóficos rarámuri, a sabiendas que la materia prima es la observación directa y el testimonio de la comunidad, atendida desde sus miembros.

Entre las principales limitaciones para realizar este estudio se encuentra la falta de fuentes bibliográficas que hablen acerca de análisis culturales respecto a la comunidad rarámuri, sobre todo de tinte filosófico. Ello exige la implementación de métodos de contacto directo con los individuos que experimentan la realidad a investigar. La identificación de individuos capaces de hacer aportes valiosos al estudio es limitada, ya que influyen elementos, como el lenguaje, que dificultan los procesos comunicativos. Los elementos conceptuales exigen una mayor atención al momento de dialogarlos con los individuos, para asegurar una comprensión más profunda de lo que se indaga. Si no se tiene en cuenta este aspecto, se cae en el riesgo de que el investigador ponga en boca del individuo consultado, los principios o respuestas que él cree o quiere encontrar.

Es importante promover la confianza entre entrevistador y entrevistados, de manera que se propicie un diálogo rico en experiencias y contenidos, y no se genere una actitud de recelo cultural o de duda acerca de las intenciones del estudio y la finalidad que tiene el investigador. Aunque hay que hacer notar que se presenta una especie de “desconfianza” generada por investigadores que han acudido a las comunidades a “llevarse” información o saberes, pero que no han realizado ninguna retribución, ni material ni conceptual. El investigador viene, se nutre, se va y desaparece.

Desde esta realidad surge un interés por propiciar futuras intervenciones e investigaciones en medio de la cultura rarámuri, para lo cual se proponen como principales líneas de acción:

- a) Realizar futuras investigaciones cualitativas sobre tópicos rarámuri que permitan acceder a principios filosóficos que se viven en esta cultura.
- b) Propuesta de talleres culturales de verano, pre-fiesta tradicional y post-fiesta tradicional.
- c) Promoción de espacios de discusión y análisis cultural, que genere productos escritos para compartir con la comunidad serrana de Chihuahua, México.

Referencias

- BONFIGLIOLI, C. El Yúmari, Clave de acceso a la Cosmología Rarámuri. *Revista Cuicuilco*, no. 15 (42), 45-60. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35112172004.pdf>
- ESCUADERO González, R. A. Identidad y cultura: un viaje a las raíces rarámuri. *Revista Boletín Redipe*, no. 8 (6), 174-184. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/770/707>
- FUJIGAKI Lares, A. (2019). Caminos que bifurcan y multiplican mundos. Alteridades Identidades entre los rarámuri de Chihuahua, p. 357-398. En: Martínez Ramírez, M. I., et. al. Reflexividad y alteridad I. *Estudios de caso en México y Brasil*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Históricas, Instituto de Investigaciones Antropológicas. https://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/710/710_03_11_alteridadesidentidades.pdf
- GONZÁLEZ Rodríguez, N. L. (2016). *Mujeres indígenas rarámuri en la ciudad de Chihuahua: su construcción de género e etnicidad como universitarias*. [Tesis] UAB. Barcelona. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/399353/nlgr1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- INEGI. *Etnografía del pueblo tarahumara* (rarámuri). <https://www.gob.mx/inpi/articulos/etnografia-del-pueblo-tarahumara-raramuri>

- MARTÍNEZ Ramírez, M. I. (2016). Nadie está aislado de nadie. Descripciones prescriptivas de los Otros en la Sierra Tarahumara. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*. No. 53: 38-58. DOI: 10.1016/j.ehmc.2016.11.001.
- (2020). Antropología rarámuri. Teoría etnográfica. *Crónica sobre la antropología rarámuri*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- (Diciembre 2007-mayo 2008). La composición de la persona en el pensamiento rarámuri. *Revista Pueblos y fronteras digital*, no. 4. DOI: 10.22201/cimsur.18704115e.2007.4.220.
- MARTÍNEZ Ramírez, M. I. (2008). *Los caminos rarámuri: persona y cosmos en el noroeste de México*. [Tesis de maestría]. UNAM.
- OLIVAS Espino, L. y Vallejo Narváez, C. F. (2015). *Rarámuri regá eperea*. Carlos Francisco Vallejo Narváez, México.
- RAMÍREZ, M. T. (2016). Luis Villoro y la filosofía latinoamericana, *Inter-American Journal of Philosophy*; vol. 7 (1) . <https://ijp.tamu.edu/wp-content/uploads/2016/04/Ramirez.Villoro.pdf>
- Serna Moreno, J. M. (2017). Comunidad y Estado en Luis Villoro. Dossier: Unicidad, Pluralidad o Comunidad. Estado Latinoamericano y Los Pueblos Indígenas en el Siglo XXI. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*; vol. 2, no. 6, 15-28. <https://media.neliti.com/media/publications/331480-community-and-state-in-luis-villoro-0b895a17.pdf>
- Sosa Fuentes, S. (2010). La identidad cultural latinoamericana en José Martí y Luis Villoro: Estado Plural, Autonomía y Liberación en un mundo globalizado”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*; vol. 52, no. 208, 41-62. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v52n208/v52n208a3.pdf>
- STAVENHAGEN, R. (2010). Las identidades indígenas en América Latina. *Revista IIDH*, vol. 52. México. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25565.pdf>
- TORRES Carrillo, A. (2013). El retorno a la comunidad. *Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Cinde-El Búho, Bogotá.
- VALLEJO Narváez, C. F. (2015). Nawésari. Iserígame nawérasa. *Colección de discursos de gobernadores rarámuri de diversas partes de la Sierra y de diversas épocas*. México.

