



ITESO

EDUCACIÓN RURAL EN YUCATÁN: EXPERIENCIAS ESCOLARES EN UNA ESCUELA INDÍGENA

RURAL EDUCATION IN YUCATAN: EXPERIENCES IN AN INDIGENOUS SCHOOL

Por: Leyla Gisela Leo Peraza
giselaleop@gmail.com

Currículo: candidata a doctora por la Universidad Marista de Mérida. Coordinadora académica del Programa Institucional de Fortalecimiento a la Función Directiva en la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. Sus líneas de investigación abordan la diversidad y la inclusión, enfocadas a la educación de grupos en desventaja.

Por: Graciela Cortés Camarillo
cortescamarillo@hotmail.com

Currículo: doctora en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Yucatán. Coordinadora del doctorado en Educación en la Universidad Marista de Mérida. Sus líneas de investigación abordan la diversidad y la inclusión, enfocadas a la educación de grupos en desventaja.

Recibido: 30 de enero de 2017. Aceptado para su publicación: 29 de julio de 2017.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/721>

Resumen

En este trabajo se documenta una investigación cuyo objetivo fue analizar, desde una perspectiva crítica, las experiencias educativas en una escuela rural indígena de Yucatán y la contribución de estas en la educación intercultural de niños y niñas. Indagamos si asistir a esa escuela hace las diferencias en la vida de estos niños y niñas, o bien, contribuye a mantener las condiciones en las que viven. A través de una metodología etnográfica, recopilamos información relacionada con tres ámbitos de interacción educativa y sus actores clave: docente, padres/madres y niños/niñas. Los resultados muestran experiencias escolares que generan condiciones para mantener las estructuras de exclusión de la población indígena. Las macroestructuras políticas, sociales y económicas derivadas del modelo occidentalizador ejercen una fuerte presión que han impactado en la vida de los actores educativos.

Palabras clave: educación indígena, perspectiva crítica, educación rural.

Abstract

The aim of this paper is to document a research project that was carried out in a rural indigenous school in Yucatan. The purpose of this study was to analyze from a critical perspective the school experiences in an indigenous rural school and the contribution of these for the intercultural education of children. The role of the school has been questioned; if attending school makes a difference in their lives or contributes to maintaining the conditions they live. Ethnographic design was followed. It framed the data recollection in three different interaction arenas and its key players: One teacher, parents and children. Results show that education policies are neoliberal framed. It

maintains and reproduces exclusion structures to indigenous rural populations. Education policies, economic and social forces pressure the life of educational key player's and impacts them.

Keywords: indigenous education, critical approach, rural education.

INTRODUCCIÓN

La declaración de la educación como un derecho para todas las personas esboza un horizonte de justicia y equidad. Sin embargo, los buenos deseos de una educación obligatoria universal han sido cuestionados por el papel que esta tiene como un vehículo colonizador (Brand y Casaro, 2013). La escuela se ha alejado del espíritu ilustrado de cultivar al pueblo, ser medio de emancipación social e individual (Gimeno, 2000) para convertirse, por lo general, en instrumento de reproducción de “la ideología tecnocrática y corporativista de las sociedades dominantes” (McLaren, 2003, p.15).

En estos tiempos en los que las abismales diferencias se han recrudecido, la escuela tiene la responsabilidad histórica de promover espacios de formación crítica y emancipadora, donde los seres humanos encuentren los elementos necesarios para la construcción de sociedades justas, solidarias y humanas.

En México, esta posibilidad se ve seriamente amenazada, en especial en las áreas rurales, donde las condiciones que prevalecen tienden a mantener el *statu quo* al reproducir las relaciones inequitativas de clase, etnia y género, además de contribuir a la distribución de recursos humanos al ubicar a las personas en un lugar sumiso y pretendidamente eficiente en la jerarquía corporativa (McLaren, 2003). El fracaso escolar es explicado como una responsabilidad del niño o la niña, con lo cual se naturalizan las diferencias sociales y la exclusión de los menos favorecidos (Pérez, 2000). De continuar en este sentido, la participación de la escuela en la transformación de la sociedad hacia un estado de equidad y justicia será cada vez más tortuosa.

La propuesta de una escuela crítica nos abre una posibilidad: transformar las prácticas educativas para que alienten el empoderamiento y la autodeterminación de niños, niñas y jóvenes, en vez de formar “trabajadores obedientes, dóciles y mal pagados” (McLaren, 2003, p. 204). En este marco, la educación intercultural desde una perspectiva emancipadora nos brinda elementos que pueden contribuir al empoderamiento de los grupos vulnerados y a propiciar la conciencia en las clases privilegiadas. Desde una posición crítica, la interculturalidad debe alejarse de las buenas voluntades que conciben la armonía de las relaciones entre culturas a partir de un diálogo respetuoso, pero que omiten denunciar las formas políticas, sociales, económicas, cognitivas que condicionan las relaciones a partir de la desigualdad y la dominación (Viaña, Claros y Surzuri, 2009).

Uno de los retos más importantes en América es la educación de las poblaciones originarias. La marginación histórica de los pueblos nativos, la subordinación de sus culturas, saberes y lengua ante la cultura hegemónica occidental han derivado en siglos de sometimiento, discriminación y, en ocasiones, la extinción de culturas y lenguas; con ello, la pérdida de sabiduría ancestral. En México, muchas comunidades indígenas viven en las zonas rurales más accidentadas, de difícil acceso y con deficiencias de servicios públicos.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (Conapo, 2015), las zonas de alta marginalidad son predominantemente indígenas. Se tiene información de que

89.7% de la población indígena vive por debajo de la línea de pobreza; la brecha del Índice de Desarrollo Humano entre los pueblos originarios y la población mestiza es de 15%; el índice de analfabetismo en población indígena es cinco veces mayor que en el resto de la población (INEGI, 2010). El Instituto Nacional de Evaluación reportó que, en 2006 y 2007, la diferencia entre los niveles de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes indígenas respecto a los no indígenas fue de dos desviaciones estándar. Con toda la crítica que se pueda hacer a este tipo de evaluaciones, los datos nos muestran que existen significativas diferencias, que se traducen en la reproducción de inequidades y exclusión (Schmelkes, 2013).

En 2014, en siete entidades se encontró la quinta parte de la población originaria del país. Yucatán registró 51.8% de presencia indígena; Oaxaca, 44.5; Quintana Roo, 30.4; Chiapas, 27.2; Hidalgo, 23.9; y Campeche, 22.7. En estos mismos estados se concentró casi 60% de las personas que hablan una lengua indígena (INEE/Unicef, 2016).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2010), por el número de hablantes, la lengua maya peninsular de Yucatán ocupa el segundo lugar entre los idiomas originarios de México. Con la lengua se reconoce también una cultura definida claramente, con una historia compartida.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el Censo General de Población y Vivienda 2010, registró en Yucatán una población hablante de lengua indígena de 553,484 personas, lo que corresponde aproximadamente a 30% del total, una proporción muy importante. Analizada por edad, los niños, niñas y adolescentes hablantes de lengua indígena que están en edad de asistir a la escuela son 66,200, que representan casi 12% del total (INEE/Unicef, 2016).

Las autoridades educativas a cargo de la educación indígena han expresado su compromiso por atender la diversidad lingüística y cultural (Morales, 2011). La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe desataca la importancia de promover la convivencia entre culturas como base para combatir las inequidades sociales y culturales (Schmelkes, 2009). Ambos posicionamientos expresan una perspectiva funcional, en tanto que mantienen estructuras de exclusión y control sobre "el otro": el y la indígena (Tubino, 2005). Un ejemplo es que el enfoque intercultural propuesto por las autoridades educativas se circunscribe a la educación indígena y se mantiene un sistema escolarizado paralelo al de las poblaciones no indígenas; esta distinción refuerza la imagen de sujetos colectivos diferentes uno frente al otro, colonizado-colonizador (Brand y Casaro, 2013).

En estas condiciones, el reconocimiento de lo indígena, sus saberes, su lengua, su cultura, es un asunto para ellos mismos y no para la población no indígena; el diálogo no tiene posibilidad y, por lo tanto, como señala Fernet-Betancurt (2004), no hay futuro con presencia política en todas las esferas de la sociedad y la participación plena en una convivencia que enriquezca a todas las culturas.

La forma en que se lleva a cabo la educación obligatoria para las poblaciones indígenas nos hizo plantearnos algunas preguntas que condujeron al objetivo de este trabajo: analizar desde una perspectiva crítica las experiencias educativas en una escuela rural indígena y sus contribuciones para una educación que valore la cultura propia y la lengua.

EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO. PLAN 2011

Las políticas educativas reconocen formalmente el valor de las personas hablantes de una lengua originaria como portadoras de conocimientos y de una filosofía que

contribuyen a la cultura e identidad locales; sin embargo, el currículo nacional no es congruente con ese planteamiento. Aunque se declara que es importante preservar la herencia ética y cultural de nuestros pueblos considerada como fuente valiosa para la identidad, el Plan de Estudios 2011 deposita este legado en dos apartados inconexos que no establecen relación ni entre ellos ni con el resto del documento: los marcos curriculares y los parámetros curriculares.

La propuesta es formulada para niños, niñas y jóvenes indígenas como si fueran los únicos sujetos que deben ser educados para entender y vivir la diversidad; no se presenta como una política para todo el sistema educativo. Ser “educados” para la diversidad parece ser que no es un asunto importante para la población no indígena. Las relaciones entre culturas, concebidas desde el discurso neoliberal, se acercan más a los buenos deseos y apelan a la voluntad; sin embargo, puede ser ingenuo pensar que los grupos en el poder tengan la disposición al diálogo respetuoso cuando el contacto está enmarcado en formas de dominación y absoluta desigualdad (social, lingüística, política, económica) (Viaña, Claros y Surzuri, 2009).

Otra idea ingenua al plantear las directrices de las políticas educativas es concebir la presencia del indígena en escuelas indígenas de manera exclusiva y no en las llamadas escuelas generales, aquellas en las que se atiende a una población en su mayoría mestiza. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (INEE/Unicef, 2016) señalan que en el nivel de educación primaria, 53.4% de niños, niñas y adolescentes hablantes de alguna lengua originaria de México asistían a escuelas indígenas y 43.4, a escuelas generales. Esto revela un grupo cuantitativamente considerable que no está siendo atendido por las políticas públicas expresadas en el currículo.

MARCOS CURRICULARES

Estos representan las orientaciones que debe considerar el y la docente para la contextualización y diversificación curricular. La primera se refiere a incluir los saberes ancestrales y actuales de una comunidad, considerando la cosmovisión, las formas propias de transmisión y adquisición del conocimiento. Son parte del reconocimiento de los saberes para fortalecer la valoración de lo propio y desarrollar una identidad sólida de los niños, niñas y jóvenes indígenas. De acuerdo con este marco de referencia, se trata de conformar bases culturales que les permitan establecer relaciones con personas y grupos diferentes. Sin embargo, para construir un diálogo entre culturas, es preciso que todas las partes tengan la misma disposición en una lógica de enriquecimiento mutuo y compartido (Fornet-Betancourt, 2004).

La diversificación curricular implica que el y la docente conozcan amplia y profundamente la realidad escolar, cultural y social de la comunidad (SEP, 2011). También se considera que “el docente debe generar oportunidades de aprendizaje, la apropiación, consolidación y vinculación de los conocimientos de las culturas indígenas y migrantes con los contenidos del currículo nacional...” (SEP/DGEI, 2010, p. 27). Sin embargo, algunas investigaciones señalan que la educación indígena que se ofrece no logra superar la asimilación cultural encaminada a la conformación y el fortalecimiento de una nación homogénea y urbana (Lizama, 2008; Estrada, 2008; Leo y Cortés, 2015).

PARÁMETROS CURRICULARES

Los parámetros curriculares establecen las pautas para trabajar la asignatura de lengua indígena como objeto de estudio, de tal manera que los y las estudiantes

reflexionen sobre su lengua materna o, en su caso, la lengua originaria de la región. Tienen la intención de desarrollar las lenguas mexicanas originarias al tiempo que se generan nuevas prácticas sociales del lenguaje, en especial de la cultura escrita.

El trabajo docente de esta asignatura, como se señala en el Plan de Estudios para Educación Básica 2011, debe estar centrado en las prácticas sociales del lenguaje. Se espera que una vez consolidado el dominio de la lengua materna originaria se acceda a un segundo idioma, el español.

En conjunto, los marcos y los parámetros curriculares son los documentos rectores que guían las prácticas docentes para los profesores de educación indígena. Señalan que de esta forma se pretende cumplir el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, y avanzar hacia la construcción de una nación plural. Es importante mencionar que esta afirmación resulta limitada, pues, por una parte, la formulación de una política pública no puede garantizar la puesta en práctica tal como es considerada en el diseño; por otra, la política no se orienta a la población general, lo que pone en duda su contribución para construir una nación plural. Finalmente, una perspectiva funcional de esta política ofrece condiciones para mantener un sistema educativo diferenciado.

En la historia reciente de México podemos advertir aparentes avances en la educación de los pueblos indígenas; por ejemplo, mejoría en los indicadores educativos, disminución del rezago y de la deserción, incremento de la eficiencia terminal, atención a la formación de docentes y normativa para asegurar el derecho a la educación en la lengua originaria. Sin embargo, una mirada crítica nos alienta a cuestionar si estas mejoras en los resultados educativos contribuyen de alguna manera al incremento de las oportunidades que estos niños y niñas tengan para recibir una educación pertinente y de calidad.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó mediante una metodología etnográfica enfocada al análisis y la comprensión de la experiencia educativa en una escuela rural indígena de Yucatán. Como método de investigación, la etnografía va más allá de recolectar, analizar y difundir la información. Lleva implícito el proceso de producir y organizar conocimiento que permita una mejor comprensión de la realidad (Velasco, 1997). En este marco, la etnografía educativa hace posible comprender por dentro la vida escolar con la complejidad que le caracteriza; pone en un primer plano a los actores en escenarios naturales. Piña (1997) hace hincapié en el propósito que tiene: “Busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas. Por tal motivo hace énfasis en el estudio de lo micro, en el análisis cualitativo y en la recuperación del sujeto” (p. 44).

La estancia en la escuela se llevó a cabo durante siete meses, de enero a julio de 2014, con periodos breves en el ciclo escolar siguiente. Las técnicas utilizadas fueron la observación de las experiencias cotidianas en el aula y la entrevista a quienes protagonizan este proceso.

El grupo de participantes manifestó su acuerdo para colaborar en el estudio. Estuvo integrado por un docente que, además de ser profesor de todos los grados, también fungía como el director de la escuela, padres y madres de familia, niños y niñas del grupo escolar.

Para apuntalar el rigor metodológico en los procedimientos que se siguieron, consideramos lo siguiente: para fortalecer la confiabilidad, hicimos un registro sistemático

de las entrevistas y las observaciones. Para incrementar la credibilidad, le ofrecimos al maestro las transcripciones para que las revisara previamente a su análisis. En el caso de los papás y las mamás, que no tenían pleno dominio de la lectura, llevamos a cabo la revisión con ellas/ellos de sus entrevistas, además de asegurar el anonimato. El tiempo en el campo fue finalizado cuando se logró la saturación de la información.

Para analizar la información, seguimos el proceso propuesto por Miles y Huberman (1994), que consiste, primero, en la reducción de la información; segundo, en la organización en categorías y transformación de información; y por último, en el ensamblaje de los elementos para reconstruir un todo estructurado y significativo. La categorización de la información se llevó a cabo como resultado de un análisis doble que surgió de los conceptos clave que emanan de la teoría y de las temáticas que, inductivamente, fueron derivadas de la información recolectada.

RESULTADOS

Las experiencias educativas fueron analizadas en dos ámbitos: las áreas de interacción y las voces de los y las participantes.

Áreas de interacción

Como áreas de interacción consideramos la comunidad, la escuela y el aula. Participaron un docente, niños y niñas, padres y madres de familia.

La comunidad

La localidad se encuentra a 30 km de la capital del estado y a 15 de la cabecera municipal. Cuando a los niños y a las niñas se les pidió describir su comunidad, la respuesta que llamó nuestra atención fue la de un niño de sexto grado, quien expresó: “Mi pueblo no está en el mapa”. De acuerdo con Fernet-Betancourt (2009), la construcción de relaciones interculturales se basa en los procesos de subjetivación que la persona hace en los contextos donde se construye a sí mismo. La alfabetización contextual sienta las bases de la identidad, significa el reconocer el lugar donde uno vive y se ha desarrollado, y donde se ha construido como persona. La percepción de que la comunidad propia no está en el mapa puede equivaler a “no existe” o “es invisible” para el resto del mundo. La forma como se percibe aporta un elemento crucial para el autoconcepto, en este caso, a partir de la ausencia de reconocimiento.

Ciertamente, la localidad es pequeña. Según el INEGI (2010), este sitio registra una población de 155 habitantes: 76 hombres y 79 mujeres. Aunque próxima a la capital, carece de servicios de salud y transporte. En educación, dispone de un jardín de niños, que pertenece al Consejo Nacional de Fomento Educativo y una primaria multigrado, unidocente, que forma parte del subsistema de educación indígena. El profesor atiende todos los grados de educación primaria, de primero a sexto, en un solo salón de clases. En el grupo había 28 estudiantes de entre seis y catorce años: 15 niños y 13 niñas.

La comunidad es maya hablante; no obstante, la dinámica lingüística es diferenciada. Mientras que las personas adultas conversan en lengua maya en sus interacciones cotidianas, la relación entre adultos y niños/niñas es en español. Algunos abuelos y abuelas son monolingües en maya. Los adultos jóvenes son bilingües en ambos idiomas. Sin embargo, los niños y las niñas solo hablan español. La mayoría puede entender la lengua maya, pero únicamente dos niños dijeron

hablarla. La erosión de la lengua es evidente y es posible que en el futuro la lengua maya deje de ser usada.

Aunque la comunidad pudiera ser un espacio para el fortalecimiento de la lengua nativa, no lo es. La convivencia entre grupos de la misma edad se desarrolla ya sea en lengua maya o en español. Mientras que los adultos mayores y los adultos jóvenes conversan socialmente y resuelven problemas en la lengua maya, los jóvenes y niños y niñas lo hacen en español. Las generaciones parecen estar divididas por la lengua. Las y los jóvenes, niñas y niños han estado más expuestos a las fuertes presiones de las macroestructuras sociopolíticas y económicas que determinan la acción social y el uso del lenguaje (Kasper y Omori, 2010). La escuela y las prácticas occidentalizadas, la búsqueda de trabajo fuera de su entorno, las demandas de competencias ajenas a su cultura e historia familiar, así como los medios de comunicación han presionado para que se alejen de la lengua originaria.

La escuela

Un espacio de aprendizaje escolar, sin duda, se genera a través de los ritos, las ceremonias y los festivales. En ellos se concretan muchos saberes formales y no formales. En esta sección presentamos la experiencia que observamos en dos celebraciones importantes.

a) 21 de marzo

El lunes posterior al equinoccio de primavera, durante el homenaje de honores a la bandera, el maestro comentó a los niños y las niñas que el 21 de marzo era una fecha importante: “Entró la primavera a nuestro país, también se celebra el nacimiento de Benito Juárez; además, mucha gente visitó Chichen Itzá que los antepasados construyeron”. Aparece el discurso del orgullo de un pasado y de una cultura lejana en tiempo y espacio. Se nota la ausencia del presente.

En esta misma fecha se habían clausurado las celebraciones del Día Internacional de las Lenguas Maternas. Hubo actividades conmemorativas en muchas instituciones, y la propia Dirección de Educación Indígena del Estado promovió esas ceremonias; sin embargo, en la escuela no se realizó actividad conmemorativa ni tampoco se hizo mención sobre la importancia de la lengua maya y su fortalecimiento. Desde la perspectiva de Brand y Casaro (2013), este tipo de experiencia en la escuela podría constituirse en una oportunidad para fortalecer la lengua nativa, el ejercicio de sus derechos y cuestionar las relaciones inequitativas. Freire (1970) apunta que nombrar la realidad y problematizarla permite iniciar la transformación social.

b) Festividades de mayo

Durante una reunión cuyo objetivo era organizar los festejos del Día de la Madre, Día del Niño y Día del Maestro, el profesor propuso que se vistieran las niñas con hipil y los niños, con filipina. Las mamás no aceptaron la propuesta y expusieron las siguientes razones: “El hipil es muy caro” o “Ya no tiene hipil mi hija”. Ante estas reacciones, el maestro les dijo: “Recuerden que esta es una escuela indígena y debemos conservar nuestras tradiciones, como los antiguos”. Una mamá agregó: “[Si] nosotras mismas no le damos valor a nuestras creencias, ¿cómo van a querer nuestros hijos vestirse de hipil o guayabera?”.

Usar hipil para las mujeres es una forma de vestir en Yucatán; es una costumbre extendida; sin embargo, en esta comunidad solo las mujeres mayores lo usan. La

forma de vestir tradicional del hombre no se observa con la misma frecuencia en el estado; en esta comunidad ni siquiera los hombres mayores se visten así.

El mensaje que transmite puede ser: *hay que vestirse como indígenas porque es una escuela indígena*, como si la cultura estuviera encerrada en el vestir. Además, debemos notar su referencia a conservar las tradiciones “como los antiguos”; parecería que la cultura se tratara, de nuevo, de una pieza de museo, inmutable. Así, la cultura puede asumirse como refieren Kasper y Omori (2010) a algo estable y ahistórico.

El aula de clase

Las interacciones, los contenidos de aprendizaje y los métodos utilizados ofrecen información muy importante para comprender la forma en que se lleva a la práctica el enfoque intercultural bilingüe que enmarca la educación que se ofrece a niños y niñas indígenas.

a) El uso de la lengua maya en el aula

La relación entre lengua y cultura desempeñan un papel muy importante en la educación. La lengua no es solamente un medio de comunicación, sino, junto con otros, es un elemento fundamental en la construcción de la cultura del aula. Como vehículo para la comunicación, el lenguaje establece los marcos para la construcción de los significados (Kasper y Omori, 2010).

Los lineamientos de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) indican que el maestro utilice la lengua nativa como medio de instrucción en los primeros grados, que el uso del español aparezca de manera gradual; se espera que niños y niñas sean bilingües al finalizar su instrucción primaria. Las orientaciones pedagógicas determinan que la lengua se enseñe a partir de las prácticas sociales del lenguaje. En nuestro estudio observamos una práctica docente en español con algunos usos esporádicos de la lengua nativa.

Durante el periodo de trabajo de campo, solo en cinco clases se utilizó la lengua maya y se abordaron temas sobre la cultura maya. No advertimos el uso gradual de la lengua ni alguna interacción maestro-alumnos/as. Es importante reconocer que la dinámica del grupo multigrado representa una complejidad que no es fácil de resolver. En este caso, el docente de grupo es maya hablante nativo y su formación académica es de licenciado en Educación para el Medio Indígena; sin embargo, no recurría a la lengua maya en las interacciones con los niños y las niñas ni con los padres y madres de familia.

Nascimento (2003, citado en Brand y Casaro, 2013) señala el papel de los docentes en el éxito de un programa intercultural en tanto que estos son conscientes de la importancia de poner su propia cultura en diálogo con otras. Los cursos de formación de profesores contribuyen de manera valiosa al análisis y confirmación de su propia identidad como indígenas, lo que significa un proceso de deconstrucción del modelo de escuela que ellos mismos han vivido y la reconceptualización de sus conocimientos y reorganización de sus propios conceptos.

Pascual (2002) subraya un punto clave: el asumir una postura crítica que implique un compromiso social y ético más allá del mecanismo técnico de transmisión de conocimientos occidentales. El uso de la lengua de la comunidad como medio de instrucción y objeto de estudio son ámbitos que deberían trabajarse en el aula de acuerdo con las directrices de la DGEI; hacerlo no es únicamente cuestión de

cumplir con un lineamiento, sino un ejercicio crítico para enfrentar las asimetrías entre culturas y lenguas.

La utilización de la lengua maya en el salón de clases representa una estrategia pedagógica y también un posicionamiento ideológico consciente orientado a la construcción y el fortalecimiento de las identidades de niños y niñas, a través de acciones visibles, en la esfera pública (Kasper y Omori, 2010).

El maestro participante en el estudio describe su tarea como compleja al desempeñar el doble rol de profesor y director en una escuela multigrado con serias carencias. Ciertamente, sus responsabilidades son muchas; la falta de tiempo es una razón muy válida, pero podría no ser el elemento clave ni el más importante para explicar su práctica. Él mismo se define como maya alfabetizado en español; su formación está enmarcada en las lógicas homogeneizadoras de un sistema monocultural, con pocas oportunidades para tomar conciencia de las asimetrías culturales (Muñoz, 2006).

La práctica docente del maestro no está orientada al desarrollo de una propuesta intercultural y, por lo tanto, no intenta generar experiencias de aprendizaje que se constituyan en catalizadoras para fortalecer y valorar la cultura y sabiduría locales ni a contextualizar el currículo de forma tal que los aprendizajes tengan sentido para los niños y las niñas. Es posible que las convicciones pedagógicas del maestro no correspondan con las que ofrece la educación intercultural y bilingüe. No se observan prácticas que promuevan la reflexión, autodeterminación y emancipación (Freire, 1970).

A partir de las observaciones, podemos aseverar que hablar maya no es algo importante o significativo en la vida escolar de niños y niñas. Usan maya cuando el maestro pasa lista y ellos y ellas contestan *wayé* (es una palabra maya que significa “estar”. Se puede traducir como “aquí estoy”) o también cuando se canta el himno nacional en las ceremonias de los lunes. Sin embargo, no hubo reflexión crítica que condujera a la valoración de la lengua y la cultura mayas.

Al preguntar si hablaban maya, de los 28 niños y niñas, todos (a excepción de dos) contestaron que no. Al preguntar quién entendía maya, una niña y un niño de tercer grado, una niña de segundo y un niño de sexto contestaron que sí. No obstante, todas las mamás hablaban maya en las juntas de madres de familia cuando se trataba algún tema o se ponían de acuerdo para hacer alguna actividad.

En una entrevista, una de las mamás dijo que tanto su esposo como ella hablan maya, pero que nunca la enseñaron a sus hijos. También indicó que los abuelos y las abuelas de los niños y las niñas casi no hablan español y, a veces, se quejan porque sus nietos y nietas no los entienden. Una de las señoras entrevistadas comentó: “Pero no sé por qué, ahora que me lo pregunta, pienso: ¿por qué nunca les hablé en maya, ni siquiera cuando eran bebés?”. Sin embargo, es posible explicarlo a partir de la forma como ella aprendió español.

Durante la entrevista, la señora mencionó que empezó a hablar español cuando tenía unos trece años y fue a trabajar a la ciudad: “Mi hermana me decía, cuando vayas a Mérida no hables en maya; a la gente no le gusta, te ven mal; desde que te subes al camión, no hables maya”. La estigmatización por hablar una lengua considerada subalterna puede explicar que no quiera eso para sus hijos. Cuando le preguntamos si sabía que la escuela de la comunidad pertenecía al subsistema de educación indígena, ella respondió que sí, pero no sabía por qué, pues en las comunidades cercanas las escuelas no eran indígenas. Recordó

que escuchó a un maestro decir que eran “tontitos” y tal vez por eso tenían esa escuela. Desde una perspectiva colonialista, los conocimientos y las culturas indígenas han sido considerados como señales de atraso (Brand y Casaro, 2013). Los sistemas hegemónicos de conocimiento han fortalecido la jerarquización de una cultura respecto a otra y legitimado la exclusión social que ha prevalecido históricamente (Lander, 2007).

En una entrevista grupal, realizada con niños y niñas de quinto y sexto grado, preguntamos por qué no hablan maya y una niña de sexto grado contestó: “Mi hermana dice que es de nacos”. La respuesta nos muestra la imagen que niños y niñas están construyendo respecto a la lengua maya como una lengua sin prestigio o de menor valor que el español, lo que contribuye a reforzar la posición de subordinación ante el grupo hegemónico, “los que sí saben hablar”.

b) La clase de los utensilios

En una de las clases, el maestro pidió a los niños y las niñas que llevaran diferentes objetos: *lek* (calabazo), *luuch* (jícara), *chúuk* (carbón) y *xu'ul*, *lo'oché'* (coa). Les solicitó utensilios que usaran en casa y les comentó que podían traer cualquier cosa que tuvieran allí. Al realizar la actividad en el salón de clase, el maestro describió los objetos: “los antiguos mayas usaban...” y “nuestros antepasados usaban...”. Parecería que estos objetos fueron tomados de un museo y no de las casas de los niños y las niñas. Cuando se les preguntó para qué servían estos instrumentos y quién los utilizaba en su casa, las respuestas fueron: “Es de mi tío; lo usa para el monte”, “Mi papá cuando sale a deshierbar”, “Nos sirve para que quitemos la hierba del patio”, “Mi abuelo lo usa”, “Me lo prestó mi abuelita para traer”. Desde la perspectiva monocultural de desarrollo, las tradiciones indígenas son señales de atraso que hay que superar para dar paso a la modernidad.

En el tiempo designado para esta “clase de maya” se hicieron presentes dos discursos: uno que se refiere a la cultura maya como aquella que se remonta a un pueblo existente antes de la llegada de los españoles, una cultura que se ve lejana en tiempo y espacio: la gran cultura de las ciudades de Chichén Itzá y Uxmal. De forma paralela, existe otro discurso que habla de las herramientas como objetos que son parte de la vida cotidiana de las familias, sin tener conciencia de que son parte de los saberes que han perdurado de la cultura originaria. Para Dussel (1992), citado por Lander (2007), es fundamental desmontar el mito eurocéntrico de la modernidad; reconocer su cara colonial es imprescindible porque ha sometido a todos los grupos minorizados en este proceso.

Un objeto que casi todos los niños y las niñas llevaron fue la jícara (fruto del jícara, de aspecto similar a una calabaza pequeña, que se usa como taza). Cuando el maestro habló de ella, comentó: “Sirve para que el campesino tome su pozole en el monte” y agregó: “De ahora en adelante se llevan sus vasos y traigan sus jícaras para beber el agua”. Un niño respondió: “Eso no checa”. Otro niño dijo: “No, maestro, yo en vaso”. Uno más contestó: “No, maestro, ya comenzamos con vasos y así continuamos”, y otros niños: “¡No inventes, maestro!”. Ante estas respuestas, el docente pareció ignorar estos comentarios; tampoco aprovechó la ocasión para cuestionar a los niños sus reacciones o motivar la reflexión sobre las costumbres o los usos tradicionales de la jícara. Después de esta clase, siguieron usando los vasos de plástico para tomar agua. El maestro no volvió a hacer algún comentario sobre este asunto. No observamos un ejercicio crítico para promover la reflexión sobre la cultura y su contexto.

Las voces de los y las participantes clave

¿Cuáles son las aspiraciones de los actores clave respecto a la escuela? ¿Cómo les gustaría que fuera su escuela? Al preguntarle a los niños y las niñas de sexto grado, la mayoría de sus respuestas hicieron referencia a aspectos de infraestructura: “mejorar las canchas”, “hacer otra escuela”, “mejorar las ventanas”, “cambiar todo”, respuestas muy generales que pueden reflejar la inmediatez de las necesidades que no han sido cubiertas, como tener un lugar agradable para aprender, con las mínimas condiciones de ventilación, iluminación y materiales de apoyo. También mencionaron lo que esperan aprender en la escuela y señalaron las materias conocidas: matemáticas, química, leer. Quieren “saber más”, “aprender para tener un buen trabajo”.

Estos comentarios reflejan las presiones sociales para que los niños y las niñas mayas puedan considerarse con posibilidades para un empleo en el futuro; así, los saberes de los antiguos y los contemporáneos mayas pueden tener poco valor en el mundo globalizado. Sus abuelos y abuelas fueron indígenas mayas; sus padres dejaron de serlo para convertirse en empleados no calificados. Ellos y ellas quieren tener un buen empleo.

Comentarios similares ofrecieron las madres cuando se les preguntó qué les gustaría cambiar de la escuela. Las respuestas fueron: mejor infraestructura, más maestros, porque son conscientes de que uno solo no puede poner atención a todo el alumnado: “Debería haber por lo menos dos turnos para que unos vayan en la mañana y otros en la tarde, para que el maestro los pueda atender mejor”. Para ellas, la educación que reciben sus hijos está bien, solo hace falta mejor infraestructura y mejor atención. Han hecho suya la propuesta hegemónica de la globalización en la que su propia cultura no tiene cabida.

Fornet-Betancourt (2004) propone repensar las lógicas de desarrollo y retomar lo mejor de cada tradición cultural; explica que la cultura “global” no ha sido resultado de un acuerdo racional entre culturas, sino que para muchos pueblos ha resultado una enajenación en formas de vida no elegidas. El mismo autor señala que frente a la cultura hegemónica debe abrirse la posibilidad de aceptar la diversidad lingüística y cultural, porque el mundo habitado por la especie humana es un mundo plural, con múltiples puntos de vista sobre la realidad y formas de vida de los grupos humanos. No se existe sin los otros, la diversidad nos enriquece.

Una mamá sí opinó que le gustaría para sus hijos una educación que promueva el respeto: “Los niños no respetan”. Aunque ella se refería concretamente a saludar; en general, se hablaba de mostrar respeto por las demás personas: “Saludar, ser considerado”. Ella dijo: “Nosotros les enseñamos a nuestros hijos, pero llegan a la escuela y parece que lo que nosotros les decimos no cuenta”. Este comentario nos lleva pensar en la conexión de la escuela con los valores de la familia y la comunidad. En las tradiciones indígenas el pensar en “nosotros” es un eje conceptual y ético (Lenkersdorf, 2002; Villoro, 2009). La escuela contemporánea ha dejado atrás ese principio. En una lógica neoliberal, el aprendizaje está centrado en un contenido que tiene un valor pragmático en tanto que se convierte en una posibilidad para el empleo; ser persona, ser miembro de una comunidad, no forma parte de los propósitos educativos, al menos en los hechos.

DISCUSIÓN

Una población de niños, niñas y adolescentes indígenas muy importante asiste a escuelas ubicadas en comunidades rurales, con frecuencia de alta marginación, lo

que constituye una condición de vulnerabilidad. Uno de los retos del sistema educativo mexicano es trabajar por el cierre de brechas. La propuesta actual muestra un marco ideológico neoliberal que no está orientado a lograrlo.

La política educativa enfocada exclusivamente a las poblaciones indígenas transmite una posición excluyente que contribuye a la segregación de los pueblos originarios. La subordinación del conocimiento indígena al occidental expresa un enfoque asimétrico que reproduce las estructuras de dominación. El abordaje de la enseñanza de las lenguas originarias, en el mejor de los casos, es una buena intención que se queda en ese estatus, pues no está acompañada de una reflexión crítica que pueda llevar a la problematización de la jerarquía de las lenguas.

Aun cuando el plan de estudios vigente expresa la importancia de la valoración de la diversidad lingüística y cultural, así como la promoción del bilingüismo, la información analizada nos conduce a pensar que en esta escuela está muy lejos de lograrse. Las experiencias educativas reflejan una dinámica compleja entre las historias de los actores y el sistema educativo.

La complejidad de esta escuela se evidencia en muchos sentidos: es una escuela rural, multigrado, atendida por un solo profesor para todos los grados, ubicada a 30 km de la ciudad de Mérida, con una dinámica híbrida entre la ciudad y el campo. Son estos aspectos los que enmarcan las prácticas pedagógicas que, desde la perspectiva de los actores, no pretende ser ni intercultural ni bilingüe.

La atención de niños y niñas indígenas en una escuela con un solo docente para todos los grados es una situación que comparten otros centros educativos de las zonas rurales. Las condiciones para poder impartir las clases en español y en maya de la escuela primaria ofrece un desafío difícil de superar, pero con muchos más obstáculos si el paradigma que promueve la globalización económica está presente en los marcos conceptuales y éticos de padres de familia, niños y docentes, pues, según ellos, hace falta que los niños y las niñas se preparen para tener un buen trabajo, y para ello la lengua maya no tiene cabida, como tampoco la sabiduría de sus ancestros. Nadie quiere ser indígena ni ser educado como tal.

Los resultados de este trabajo hacen un llamado a continuar estudiando las voces de los y las participantes clave, quienes tienen conocimientos y prácticas fundamentales para valorar la experiencia educativa que ofrece la escuela y sus posibilidades/limitaciones como una estrategia para la atención de un grupo poblacional históricamente excluido y en situación de vulnerabilidad. Otro punto esencial para la investigación educativa radica en la formación inicial y continua de maestros y su papel en la conformación de los principios pedagógicos que orientan la práctica docente en las escuelas rurales indígenas.

Una sólida plataforma pedagógica, filosófica y ética es indispensable para hacer escuelas interculturales bilingües, pero no es suficiente. Se requiere también una plataforma política que vaya más allá de la escuela, donde los derechos se vivan en los hechos; donde la reflexión lleve a la acción. Las escuelas, a su vez, tienen que convertirse en sitios locales de resistencia, donde los niños y las niñas indígenas reciban una educación que reafirme sus identidades y, a partir de ellas, fortalezcan sus oportunidades para convivir, construir y demandar relaciones equitativas, en las cuales su participación sea valorada. Para ello, hay que educar críticamente a la sociedad indígena, pero también a la no indígena.

Esfuerzos internacionales se han orientado a la atención a la diversidad; sin embargo, parecen surgir de un sistema social neoliberal basado en intereses económicos que

requieren formar sociedades de consumo para perpetuarse. Se constituyen en iniciativas cuyo discurso reconoce de manera formal, pero no real, las diferencias étnicas, sociales y culturales; por lo tanto, vuelve invisible lo sustancial, las inequidades que continúan provocando la dominación de los grupos hegemónicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brand, A. y Casaro, A. (2013). La construcción escolar de la educación intercultural: desde la educación pre-primaria hasta la educación superior. En H. Muñoz (ed.). *Educación intercultural: ética y estética de cambios necesarios*. México: UAM-Iztapalapa.
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2015). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/159056/06_Anexo_B3.pdf.
- Estrada, M. (2008). El sistema de albergues para niñas y niños indígenas y la nueva Ley General de Derechos Lingüísticos. En E. Krotz (coord.). *Yucatán ante la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: INALI/UNO.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivización*. México: Consorcio Intercultural/Asociación Alemana para la Educación de Adultos/Ayuda en Acción/Crefal/Consejo de Educación de Adultos de América Latina/CGEIB.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: Consorcio Intercultural.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. España: Morata.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). Censo General de Población y Vivienda. México.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2010). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México.
- Kasper, G. y Omori, M. (2010). Lenguaje y cultura. En N. Hornberger y S. McKay (eds.). *Sociolingüística y lenguaje en educación. Nuevas perspectivas en lenguaje y educación* (pp. 455-491). Bristol: Multilingual Matters.
- Lander, E. (2007). Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. En *A teoría marxista hoje. Problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es>
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: UNAM.
- Leo, G. y Cortés, G. (2015). *Educación intercultural bilingüe en una escuela indígena de Yucatán*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (memoria electrónica). México, COMIE.
- Lizama, J. (2008). *Escuela y proceso cultural: ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (tercera edición). México: Siglo XXI.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded source-book* (segunda edición). Thousand Oaks: Sage.

- Morales, R. (2011). Transformación educativa y gestión en la diversidad. En SEP/SEB (ed.) Transformación posible de la educación para la niñez indígena: contextos, alianzas y redes. México: SEP/SEB.
- Muñoz, H. (2006). Educación intercultural y política del lenguaje en México. En Roland Terborg y Laura García (coords.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. II (pp. 235-254). México: UNAM/CEL.
- Pascual, C. (2002, abril). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (43), 123-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404311.pdf>
- Pérez, C. (2000, mayo-agosto). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Ibero Americana de Educación*, (23). Recuperado de <http://rieoei.org/rie23a06.htm>
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, 19 (78), 39-56.
- Schmelkes, S. (2013, enero-abril). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Realidad, Datos y Espacios. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4 (1). Recuperado de http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/RDE_08.html
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 1-10. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Plan de Estudios. Educación Básica. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)/Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2010). *Marco curricular de la educación primaria indígena y de la población migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e histórica de la educación primaria indígena*. México.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima, Perú, 24-28 de enero. Recuperado de <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Valladolid: Editorial Trotta.
- Viaña, J., Claro, L. y Surzuri, M. (2009). Presentación. En D. Mora (ed.). *Intelectualidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate* (pp. 7-8). La Paz: III CAB. Recuperado de <http://www.museo.umss.edu.bo/wp-content/uploads/2015/08/Garces-F-2009-De-la-interculturalidad-como-arm%C3%B3nica-relaci%C3%B3n-de-diversos-a-una-interculturalidad.pdf>
- Villoro, L. (2009). *Tres retos de la sociedad contemporánea: justicia, democracia pluralidad*. México: Siglo XXI.