

Ano 2, Vol IV, Número 1, Jan-Jun, 2019, p.345-366.

ESCUELA, COMUNIDAD MAYA Y PROCESOS INTERCULTURALES EN MÉXICO

João Paulino da Silva Neto

RESUMEN: Estigmas de una misma historia: la colonización, en México fue incompleta: se obtuvieron la independencia frente a España, pero no se eliminó la estructura colonial interna, porque, aun han detentado el poder desde 1821 que nunca han renunciado al proyecto civilizatorio de occidente' [...] (Bonfil 2008:11). Esto embate, ha negado la 'civilización profunda', sus raíces cosmogónicas, lingüísticas e imaginarias. Por estas deudas históricas, este artículo analizará la educación intercultural indígena en México, de los niños mayas-yucatecos. Centrada en una investigación cualitativa y en un marco teórico antropológico-pedagógico-crítico, se analizaron las siguientes categorías analíticas en un contexto de fricción extraescolar, familiar, la socialización infantil, la pragmática de la lengua maya, así como el rol estratégico de los profesores indígenas y no indígenas. Interpretar las relaciones del proceso de *habitualización identitaria* de los niños indígenas en México, de corridos cinco siglos de colonización y sometimiento de éstos pueblos, aún se hace indispensable, donde el proyecto de occidentalización gana terreno en detrimento de sus derechos culturales, educativos y lingüísticos.

Palabras-clave: escuela, comunidad maya, familia, habitualización y procesos interculturales.

SCHOOL, MAYAN COMMUNITY AND INTERCULTURAL PROCESS IN MEXICO

ABSTRACT: Stigmas of the same history: colonization, in Mexico was incomplete: independence was obtained against Spain, but the internal colonial structure was not eliminated, because, they have still held power since 1821, they have never renounced the civilization project of the West '[...] (Bonfil 2008: 11). These attacks have denied the 'deep civilization', that they're cosmogonic, linguistic and imaginary roots. For these historical debts, this article will analyze indigenous intercultural education in Mexico, with Mayan-Yucatecan children. Focused on qualitative research and an anthropological-pedagogical-critical theoretical framework, the following analytical categories were analyzed in a context of extracurricular, family friction, child socialization, the pragmatics of the Mayan language, as well as the strategic role of teachers indigenous and non-indigenous. Interpreting the relations of the indigenous identity process of indigenous children in Mexico, from five points of colonization and submission of these peoples, are still indispensable, where the westernization project gains ground to the detriment of their cultural, educational and linguistic rights.

Key words: school, Mayan community, family, habitualization and intercultural processes.

Escenarios extraescolares

La “etnografía doblemente reflexiva, para evitar la habitual instrumentalización de la etnografía escolar como técnica puntual y anecdóticamente empleada para cierto tipo de evaluación escolar, el análisis deberá trascender por tanto el contexto estrictamente escolar e incluir la dimensión política y meta pedagógica desde la cual se detecta, formula e institucionaliza el problema educativo” (Dietz, 2011, págs. 3-26). Analizar las instituciones familia y escuela, como proveedora de hábitos y políticas formativas, articulan los discursos de identidad en sus prácticas interactivas:

Los variados esquemas de hábitos generan clasificaciones y cosmovisiones diferentes en función de las diferentes posiciones sociales. Sin embargo, los individuos también están interrelacionados en una arena de relaciones sociales y de comunicación. En esta arena, elaboran elementos que todos los actores implicados pueden reconocer como coherentes con sus intereses a largo plazo. El resultado de este proceso de negociación es lo que denomino un compromiso cultural (Wimmer, 1998, p. 4).

La familia: cuna de los procesos identitarios

La comunidad maya de Kanxoc, ubicada en el estado de Yucatán, México, posee como elemento endógeno constitutivo la familia, cuna de fijación de hábitos, costumbres, lengua y cultura en los procesos identitarios de sus niños. Así mismo, tiene el potencial de sedimentación y *habitualización* para el proceso identitario de los niños mayas y su gramática de transmisión cultural y educativa.

Desde los primeros estudios antropológicos sobre la familia, ésta se define como un grupo social caracterizado por la residencia común, la cooperación económica y la

reproducción. Incluyendo adultos de ambos sexos, al menos dos de los cuales mantienen una relación sexual socialmente aprobada, y uno o más niños, propios o adoptivos, de los adultos que cohabitan sexualmente (Murdock, 2007, pág. 231). El estructuralismo, "insistía en que los sistemas descriptivos de parentesco son sistemas simbólicos, aceptando la familia como elemento constructivo de la vida social" (Lévi-Strauss 1963:48-49). 'La familia sigue siendo el núcleo de la génesis identitaria de los grupos sociales, y la mujer, es la parte más central en el proceso' (Gilberto Giménez (2009).

En el caso de los kanxoquenses, éstos mantienen un cierto equilibrio en su familia nuclear:

El marcado carácter indígena que se observa en técnicas y cultura material, se ve el impacto del dominio español en todo lo relativo a organización social y política, sistema de parentesco, creencias y prácticas religiosas y conceptos cosmogónicos. En todo esto existe una honda diferencia con lo que todavía se puede observar en otros grupos mayenses, como los *tzetzales* y *tzotziles* de Chiapas, los cuales conservan vestigios de una organización unilateral, así como ideas cosmogónicas y prácticas religiosas en cuevas, cumbres y cerros que recuerdan las existentes en épocas prehispánicas. En la Península de Yucatán quedan vestigios, pero ya muy apagados (Villa Rojas, 1995, pág. 96 ss).

En México, 'Durante la mayor parte del periodo colonial, las personas del mismo apellido se consideraban ser miembros de una familia extendida. En la matrícula de 1688 muy pocos casos de matrimonio entre personas del mismo apellido como integrantes de un linaje' (Rojas, 1995:97). "Actualmente hay poco consenso entre los antropólogos sobre la categoría familia" (Barfield 2007:231; Murdock 1941:1). Por la ambigüedad del concepto de familia en sí mismo, algunos sostienen que, el primer tipo de organización familiar humana, y el más básico, era la familia nuclear, que comprendía un hombre y una mujer casados¹, con su proge, aunque en casos individuales una o más personas

¹ No adentraremos a la discusión del rol de género.

podían residir con ellos. La familia nuclear le resultaría conocida al lector como el tipo que nuestra propia sociedad que reconoce con exclusión de todos los otros.

En lo tocante a la unidad domestica de los mayas yucatecos, aún se conserva su núcleo básico alrededor de la pareja, padres e hijos, a pesar de la incorporación de la mujer al campo laboral, ésta sigue siendo el pilar de la familia entre los mayas peninsulares, los niños atestiguan en entrevista: ‘Pienso que la familia es lo más hermoso que hay en nuestras vidas, yo amo mucho a mi familia’ (Entv-n Estefani)². La familia entre los mayas de Kanxoc es valorada por los niños como cuna formadora de los procesos identitarios, heredándoles costumbres, cultura, lengua, cosmovisión e identidad, aún más flexible y ajustándose a los tiempos modernos a través de estrategias híbridas que atraviesan la comunidad por la migración temporal. En este sentido, es necesario entender las estrategias que los mayas de Kanxoc emplean desde hace siglos a través del proceso de parentesco para seguir perdurando y adaptándose a los cambios actuales en un contexto de arenas de globalización, y especialmente en esta región, que se delimita dos horas y media del polo turística de Cancún, influenciada por variadas culturas y atractivos de varios países.

Pese este influjo, la descripción del Fray Diego de Landa, para Villa Rojas, sigue la práctica del matrimonio entre los mayas: ‘Todavía es costumbre entre los grupos más conservadores, la de ser los padres quienes arreglan el enlace de los hijos, valiéndose de un intermediario que, a veces, es un individuo especializado en ello, tal como existía en la antigüedad bajo el nombre de *Ah-tanzah*. (Rojas, 1995:100).

La constitución organizativa de la familia maya estaba fundada en una familia extensa, cada miembro conservaba su papel educativo relacionado en función de su edad y el género, siendo el modelo y ejemplo que seguir, el anciano, que era la jerarquía familiar y, por ende, educador por honor.

Los niños observan que la figura de los ancianos, hoy los abuelos, siguen siendo el modelo para sus vidas: ‘Que siempre están juntos a mí y me ayudan a hacer mi tarea y

² La sigla: Entv-niño y nombre del niño, designan: Entrevista al niño y sus respectivos nombres son ficticios.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

me llevan de paseo con mis tíos y con mi abuelo” (Entv- niña Chi). La tradición familiar sigue existiendo en Kanxoc, conservando como su catalizador nuclear la familia. Ésta funge como fundamento de la transmisión de prácticas, costumbres y valores formativos identitarios. Para los niños, el papel de la familia en su vida es central: ‘Es muy bonita, y que mi papá me quiere mucho, también mi mamá, y yo quiero a mi hermana y a mi hermanita’ (Entv-niño Cohuo).

Los padres resaltan el apoyo familiar sobre la educación escolarizada de sus hijos: ‘Que se porten muy bien. Juegan, come y son alegres... y sí aprenden a escribir en maya’(Entv-padre). La cuna familiar es la portadora de la memoria del pasado como puente para la memoria del presente en la persistencia y conservación de los procesos identitarios de los niños mayas de Kanxoc. La comunidad centrada en la familia vive un proceso dialéctico entre el cambio social y los dispositivos tradicionales de la cultura maya, una arena identitaria del pasado mezclada con el presente en una constante remembranza de la grandiosidad de los antepasados de Kanxoc. Este espacio social es un receptáculo que resguarda la identidad étnica, la lengua maya que es hablada por toda la comunidad.

Alimentando este mosaico de prácticas sociales y simbólicas, el cotidiano de la comunidad de Kanxoc, que a su vez la distingue de otras comisarias del Estado de Yucatán por su resistencia a través de la unidad familiar, como núcleo ampliado que esparce y extiende sus rasgos en otros espacios sociales, pese la migración, el desempleo que recrea y reproduce la identidad colectiva maya.

La estrategia de sobrevivencia cultural es la relación extensa de parentesco, dispositivo que ha legitimado a los kanxoquenses mediante la familia nuclear-extensa su continuidad histórica y cultural a través de la formación de grupos amplios que les proporcionan sentimientos de pertenencia y resistencia identitaria, aún por los embates asimilacionistas del Estado-nación mexicano con tintes colonizador occidental.

Los amigos y la socialización

La socialización de los niños ha sido un área fértil para la antropología, la psicología y la sociología en las últimas décadas. En Europa y en Norteamérica el psicoanálisis; la psicología conductista ha visto la socialización temprana como núcleo para entender los diversos aspectos del funcionamiento del niño, incluyendo el adulto en la sociedad. Por ello, los estudios sobre la socialización son de interés interdisciplinario que conllevan a otros conceptos: en el psicoanálisis (control del impulso), en sociología (adiestramiento de roles) y en antropología enculturación. En este último, Abraham Kardine, se ocupaban de teorías psicoanalíticas en los estudios transculturales, intentando conciliar teorías psicoanalíticas con la antropología del relativismo cultural en Ruth Benedict; a su vez la crítica a las estructuras primarias, basadas en un funcionalismo-estructuralismo de donde deriva la concepción tradicional de la infancia, sólo ganará sentido a través del paradigma sociológico interpretativo.

Considerando la ineludible comprensión (la aprensión del sentido) por vía de la interpretación (dar conceptualmente cuenta de la acción tornando inteligible su sentido), tanto en el debate entre relación agencia infantil versus estructura-donde se atribuí las acciones de los actores mientras seres culturales, productores de sentido y significación individual y/o colectiva un papel activo y creativo en la constitución de la sociedad- como en las relaciones de interdependencia e implicación que intervienen en la construcción del conocimiento entre sujeto-investigador y el objeto investigado en Ciencias Sociales (Ferreira, 2004, p. 27).

Comprender el mundo infantil en su espacio-tiempo en creación y recreación mediante los juegos y "el lenguaje es [como] un recurso cultural importante para los niños como un juguete, una herramienta o un utensilio hogareño, y como tal, los juegos verbales de los niños tienen un valor de *per se* como cualquier otra actividad independiente "(De León, 2005). Así como sus procesos creativos-imaginativos, a parte del mundo del adulto, el niño propone sus modelos de roles, destrezas y habilidades cognoscitivas en un auto reflejo del contexto en que vive.

Por otro lado, Kardiner basándose en las ideas psicoanalíticas, argumentaba que la experiencia infantil configura profundamente la estructura y la personalidad adulta. Aunque en la multiculturalidad los registros etnográficos evidencian que cada experiencia infantil es singular de una cultura a otra, su modelo psicoanalítico estándar del “determinismo de la infancia” es válido para muchos casos en prácticas de la crianza, cuyo estudio produciría variaciones en la estructura de la personalidad adulta. Kardiner relaciona un conjunto de conceptos de la experiencia temprana de socialización, el funcionamiento posterior de la personalidad y los “sistemas proyectivos de la cultura”, y parte que cada cultura posee un conjunto de “instituciones primarias” que representan el modo de cuidado de los niños. Estas instituciones primarias contemplan la organización familiar, la formación intragrupal, las disciplinas básicas, la alimentación, el destete, el cuidado o descuido institucionalizado de los niños, el entrenamiento anal y los tabúes sexuales, así como la técnica de subsistencias (Kardiner, 1965).

El planteamiento de Kardiner, considera que la socialización se va impregnando estructuralmente al repertorio del infante, en una especie de ritos sociales, la aprehensión de las costumbres, la cultura, los modos y las reglas de un grupo social. En tanto, el papel de la socialización que aquí se problematiza sobre la vida de los niños mayas de Kanxoc, no es el canónico, de seres pasivos, aculturados y en miniatura, bajo la dirección adultocéntrica, sino al contrario, son los niños que bosquejan a través de su agencia infantil, actitudes cotidianas y agencias socioculturales en su proceso socializador. Ellos demuestran que en la relación con su mundo social lo construye también individualmente y colectivamente juntos con el mundo de los adultos.

El proceso socializador del niño kanxoquense es un espacio-tiempo (la familia, la comunidad, la escuela y los amigos); su proceso de integración-socialización, es activo, y para comprenderlo esta integración activa, los niños en su cotidiano, por referencia al mundo social infantil se observa tres procesos centrales ‘la cultura de los niños, de sus órdenes sociales y el de su organización como grupo social en pares; a partir del análisis realizada y la articulación de la cultura con las relaciones en grupos de pares, mientras el modo de hacer y actuar situado y localmente, reconociendo y compartiendo por diferentes participantes es posible hacer emerger el uso y la gestión que los niños como actores sociales hacen de sí y de sus roles y estatutos, los presentados y los atribuidos, y percibir

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

como los confieren en la construcción, manutención o desafíos de una dada posición social en el grupo' (Ferreira, 2004, pp. 182-183).

Dando voz al niño como agente social, constructor de relaciones y sentidos, es necesario que la antropología educativa vea al niño, lo analice y lo estudie no a la luz de la misma transmisión cultural, menos que lo vea como un pequeño adulto en miniatura, sino también como productor de “cultura, sentido y significaciones”. Estudios de este corte “posibilitan que la infancia en estas sociedades enfoquen un mundo relativamente autónomo, que tiene validez por sí mismo, en las experiencias y vivencias de los niños, y en sus formulaciones sobre el mundo en que vive el niño como un agente y no como un sujeto incompleto, o como un adulto en miniatura que entrena la vida adulta” (Cohn, 2009, págs. 11-36).

El espejo cultural de la socialización en Kanxoc se evidencia a través del rol de género, estrechado entre el papel del niño, y por su parte el rol de la niña son las tareas domésticas y sociales. Al primero le toca ir a la leña, al *chapeo*³ y a algunos mandados, mientras que el de la niña es altamente doméstico: limpiar la casa, lavar los trastes, *tortillar* [ayudar a hacer las tortillas]. Comenta la niña: “mi trabajo en casa es limpiar trastes, limpiar casa, cosinar [cocinar], ayudar a mi mama vordar [bordar]” (Entv-niña,Uuh).

Los niños de Kanxoc interactúan con los adultos a través de sus relaciones familiares, sociales, escolares, y especialmente con los abuelos, por el respeto al pasado glorioso y la autoridad que tenían los ancianos ayer y hoy en la cultura maya. ‘Esta construcción personal o red de relaciones tienen continuidad a lo largo de la vida, y las relaciones pueden ser revistas’ Cohn (2009:212). Marcadas por asimetrías en estas relaciones y son aprendidas durante la infancia, los niño/as van conformando identidades.

³ Podar el pasto.

La escuela: arena de procesos identitarios

¿Qué papel juega la escuela?. Entre ambigüedades educativas, la arena escolar en Kanxoc es entendida y sutilmente tergiversada por la normatividad curricular. Entre el ideal y lo real los planteamientos sobre el papel de la escuela se hilvanan en un sin número de definiciones. Entre las funciones construidas históricamente la escuela logrará:

Los educadores, los administradores de escuelas y los maestros destacan la función ilustradora de la escuela; dicen que la instrucción escolar formal es una parte componente importante de un proceso educativo que dura toda la vida, que se enseña a los pequeños no sólo a entender importantes fenómenos sino también el proceso mismo del aprendizaje. Los patronos ven en la educación escolar el medio de proporcionar destrezas, de preparar a los jóvenes para las funciones económicas en una sociedad tecnológica cada vez más compleja, y de socializarlos para que puedan encajar en nuevos tipos de organizaciones económicas. Los padres y al final los alumnos mismos, consideran la educación escolar como la clave para lograr ingresos y una posición más elevados, un paso el éxito. Para los pobres esta función se considera particularmente vital, ya que la movilidad social puede significar la diferencia entre la pobreza para toda la vida y el acceso a la sociedad de consumo (Carnoy, 2006 , p. 12).

El hilvanado de las relaciones indagadas en el espacio familiar, comunitario y escolar son arenas armónicas y conflictivas a la vez, sin embargo, a menudo existen minucias entre ellos y sus interrelaciones. Para conocer los procesos identitarios de los niños mayas de Kanxoc. Del análisis político a la praxis de las clases, es imprescindible conocer en profundidad la dinámica del salón de clase para proceder al análisis de las relaciones y/o signos de interculturalidad existentes en la arena escolar en Kanxoc.

El conflicto se genera por algunas situaciones permeadas por el perfil de los profesores, por ejemplo, la unidireccionalidad curricular llevada a práctica, los directivos con miradas unívocas, la arena de la enseñanza aprendizaje, donde en la práctica de aquellos surge el conflicto con y en la recepción del contenido por los niños y éstos al utilizar los contenidos curriculares en su comunidad, en su familia y en la socialización genera situaciones conflictivas. Por ellos los tres tipos de espacios inter-culturales: "espacio inter-cultural implícitamente negociado; espacio inter-cultural "clandestino" y espacio inter-cultural conflictivo y no negociable, este último aporta elementos para el análisis en la arena escolar y sus relaciones armónicas y conflictivas. (Jiménez, 2009, pp. 166-167).

El otro lado de la arena escolar es el lenguaje y la promoción de prácticas descontextualizadas que podrán llevar a un declive de una concepción realista del mundo, socavando un proceso identitario y étnico ya que,

El realismo, como visión de mundo puede caracterizar la concepción que uno tenga del lenguaje y de las palabras, así como la del pensamiento. Cuando se considera que una palabra es tan real como aquello que representa, la actitud psicológica (y la posición filosófica), se denomina nominal o realismo verbal. La escuela separa la palabra del objeto y destruye el realismo verbal al presentar por primera vez una situación en las que las palabras están ahí sistemáticamente y continuamente sin sus referentes. [...] Por tanto, la separación entre la palabra y el objeto requiere la noción de que las palabras están en la cabeza de las personas y no en sus referentes (Bruner, 2007, p. 168).

El proceso de enseñanza aprendizaje al trasgredir esta relación nominativa y el mundo cotidiano, aunado al contexto bilingüe se vuelve relaciones 'enfermizas' para los niños y los profesores, ya que recaen en la supuesta deficiencia del aprendizaje, y el agravante apunta para los niños, hecho que es a menudo provocado. En esta arena de enseñanza aprendizaje puede transcurrir innúmeras disyuntivas detonadoras en la formación de los niños en contextos urbanos y bilingües, donde "la destrucción del realismo nominal o verbal puede ser, por tanto, detonador que acabe fragmentando esta solidaridad unitaria de la visión de realista de mundo. Una vez que el pensamiento se ha disociado de sus objetos, aparece la etapa en la que los procesos simbólicos pueden superar un hecho concreto y el pensamiento funcionar en términos de posibilidad más que de actualidad. En este momento, la representación simbólica puede sobrepasar las capacidades de un sistema icónico" (Bruner, 2007, p. 168).

En la arena de los procesos identitarios en Kanxoc la escuela es el mayor evento de la comunidad. Allí se vive en un eterno conflicto de dos mundos, dos cosmovisiones, de dos lenguas. Cuando se confrontan con la vida diaria de los niños, dividida por los muros que separan la escuela de la comunidad, pasan del mundo de la lengua maya para entrar en el mundo de la escuela colonizada/occidentalizada por el castellano. La niña Rusel, de 12 años, manifiesta su actitud hacia su identidad y el papel que juega la escuela en su vida: 'Mi escuela es muy bonita, mi maestra es muy buena y me enseña muy bien para que sobresalgamos y que estudiamos una carrera'. Al parecer no hay conflicto en la praxis cotidiana, sin embargo, el diagnóstico realizado por los propios profesores de la escuela juntamente con el director expresa que:

En las reuniones de Consejo Técnico, hemos venido analizando e identificando los principales problemas de enseñanza y de aprendizaje que existen en nuestra escuela, llegando a la conclusión de que el principal es la falta de comprensión de la lectoescritura y la causa principal se debe a asimismo al empleo adecuado de los textos en lengua maya [...] Se asegura que la principal causa de este problema se debe a que la mayoría de los maestros nunca han sido alfabetizados en la lengua maya y peor aún la institución escolar que nos tocó cuando estudiamos nos inculco actitudes de discriminación hacia nuestra lengua materna ¿Cómo entender lo que se lee en un idioma que no se domina en forma oral? (Escuelas de Callidad, 2005, pp. 6-7).

Se evidencia la sutileza del Estado-nación mexicano en su discurso colonizador y en su praxis a través de su intencional política educativa hacia los pueblos indígenas del país. Al contrastar el plan de la normatividad educativa del Estado de Yucatán, que ‘garantiza la enseñanza bilingüe e intercultural en la educación básica siendo obligatoria’. El artículo 62: ‘establece como obligatoria una asignatura sobre la cultura maya en todas las escuelas de nivel básico, que incluya el conocimiento de su lengua. Los educadores fomentarán el orgullo por la cultura propia y otras’. Y el artículo 63: ‘La Secretaría de Educación del Estado implementará programas permanentes para revitalizar, desarrollar y enseñar a los estudiantes por medio de la educación escolarizada y no escolarizada, la historia, lengua, tradiciones orales, filosofías, técnicas de escritura y literatura de la cultura maya’.

La ambigüedad prescriptiva y la normatividad del que hacer docente, del anclaje de la aplicación de la práctica áulica en disonancia con el contexto y vivencia de un bilingüismo descoordinado. La insistencia de la contratación de profesores sin el perfil *ad hoc*, que no contemplan el perfil adecuado, se someten a ejercer la docencia con un doble engaño: a sí mismos y a los niños.

La arena escolar en comunidad indígenas de México está marcada por contradicciones seculares. Por los embates políticos-ideológicos, la educación indígena de México, visiblemente confluyen los objetivos específicos de la pedagogía oficializada a nivel nacional, por un lado, con las macro políticas del nacionalismo nacionalizante, por otro. El encargo del sistema educativo público de no sólo integrar, sino a la vez, distinguir mediante la asignación diferencial y segmentada. Mientras que las habilidades y/o competencias de lectoescritura requieren un análisis más detallado a nivel didáctico, pedagógico y psicolingüístico.

En este sentido de vigilancia pedagógica hacia el dominio de las competencias básicas, el proceso más complejo es el bilingüismo, a menudo genera discriminación y requiere un ejercicio pedagógico coordinado y éticamente político planeado. En la arena

escolar de Kanxoc se observan los conflictos generados por una ambigua educación intercultural propuesta por el Estado-nación mexicano donde se

Diseñaron una institución educacional que debería sacudirse de las odiosas prácticas del colonialismo interno, pero sucumbieron ante el nacionalismo del Estado republicano y terminaron por implementar esquemas de asimilación, de bilingüismo bicultural, estrategias y programas, casi siempre tutelados y paternalistas, sobre el futuro de las comunidades y cultura indígenas. Esta perspectiva multiculturalista regida por el nacionalismo con que se fundaron las políticas y prácticas educativas en contexto indígenas constituye un sedimento burocrático que favorece el mantenimiento de la situación actual y revela una incapacidad para emprender reformas profundas (Muñoz Cruz, 2002, pág. 29).

Aún rinconada en prácticas indigenistas la escuela mexicana para y no con las minorías, se mueve atrapada por los tentáculos del currículo oficial que dialécticamente situase entre el quehacer docente y lo ideal esperado para formar en los niños las deseadas competencias interculturales. 'Desde los comienzos del indigenismo mexicano hasta el siglo XXI los pueblos indígenas en México siguen desprovistos de sus derechos'. Sin embargo, hay que reivindicar a las autoridades competentes el derecho a la educación para y con los indígenas' (Stavenhagen, 2011).

En la arena de las políticas educativas hacia una interculturalidad inclusiva, Kanxoc necesita observar estas resoluciones y el cumplimiento del Estado de Yucatán, para un acceso a una educación intercultural de calidad que incluya sus demandas culturales, lingüísticas e identitarias, de material didáctico bilingüe, maya-español, capacitación permanente a sus docentes y exigir sus derechos a las autoridades correspondientes. Además del conflicto entre la praxis escolar y la imposición del Estado. La política monolingüística a menudo genera conflictos en la arena escolar cuando los profesores exponen que 'los niños ya no quieren leer y escribir en lengua maya, es muy complicado' o 'no sé porque los niños tienen tanta dificultad en comprender en español'.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

La política indigenista sutilmente se esparce en la comunidad en la figura de profesores monolingües español como manejos educativos a través de su discurso autodiscriminante y habitualizado donde maestros con perfiles formativos y monolingüe no si sienten miembros de la comunidad.

A su vez esta problemática monolingüe es transmitida a los niños, reflejando en desánimo, rechazo a escribir en su lengua materna. La incongruencia del proceso de enseñanza aprendizaje y la búsqueda de respuestas al decir: ‘¿Por qué no funciona la clase?’, el análisis se basa en la carencia formativa y reflexiva del profesor. Profesores y niños-alumnos exigen tales competencias interculturales como en lectoescritura en español, un bilingüismo coordinado, maya-español, y el diseño contextualizado de material bilingüe hacia su realidad educativa. Además de la carencia de planes educativos en educación bilingüe para la secundaria del Estado, así mismo de la ausencia de un currículo intercultural que abogue por los niños mayas. Paradójicamente, el niño se pregunta: ‘¿Por qué hablo maya en mi vida diaria y en mi escuela hablo sólo en español?’. La inexistencia de un bilingüismo coordinado a nivel de la escuela secundaria, la no inclusión de la lengua maya en la sociedad, entre otros factores, son causas de un desplazamiento lingüístico de los maya hablantes actualmente.

El Estado-nación está volviendo las diferencias homogeneidad. La carencia de planes educativos en educación bilingüe para la secundaria, así mismo la ausencia de un currículo intercultural que abogue por los niños mayas, son signos globales que están sutilmente erosionando la identidad maya. ‘El problema de ir a la escuela solo en español: ves al mismo tiempo que tú le metes al niño en la cabeza, tú le estás cuatropeando la mente, porque tú le estás enseñando español obligándole al niño a que aprenda, entonces al niño se le va bloqueando la mente y al niño se le hace difícil aprender y el niño está solamente aprendiendo a decir, por que el niño debe de comprender lo que está diciendo. (Entrevista-Maestra. 2010).

Sin embargo, el papel del profesor "problematizador" en la arena escolar hace la diferencia en su quehacer docente, promoviendo la inclusión de la identidad étnica, pesa el batallar de antagonismos con el *curriculum* racista, excluyente y colonizador negando

los derechos humanos de los niños mayas, sepultando las conquistas hacia a una educación intercultural en confronto con una "educación bancaria" (Freire, 1970).

El compromiso de algunos profesores marca la diferencia de una escuela discriminante y una escuela incluyente. El sentido de pertinencia lingüística e identitario está presente en los hogares de la comunidad de Kanxoc como signo de raíces étnicas que dan continuidad a través de los niños herederos ‘de los antepasados’. Siguen su curso normal en la comunidad, contrariamente en la arena escolar se va *rutinizando* una ‘identidad’ ajena a la identidad étnica maya. La promoción del español debería ser entendida y evidenciada como un bilingüismo coordinado y no como monolingüismo, este se riña con el proceso de una incipiente ‘educación intercultural’, donde en palabras del maestro,

La adquisición de formas de vida de otros lugares... luego nos preguntan acá ¿Cómo la vive con sus alumnos en el aula?, pues en cierta forma siento que estamos en contacto con los niños y tenemos primero que acostumbramos a la forma de ser, en cuanto a su lengua, su forma de pensar, todo eso hay que respetarlo, así como los niños, hacer que nos respeten también nuestros valores que tenemos, así como nosotros los respetamos a ellos, entonces de cierta forma nosotros estamos viviendo la interculturalidad en el aula con ellos" (Entv-Maestra).

La maestra plantea un punto clave de la interculturalidad: el respeto a las diferencias: ‘primero respetamos la forma de ser, hablar y pensar de los niños, y luego hacer que los niños respeten nuestros valores que tenemos, este respeto mutuo nos hace vivir la interculturalidad’. La maestra proporciona elementos para la formación intercultural de los niños, así como la valoración de su identidad étnica-maya: manifestada a través de la forma de ser, hablar y pensar del niño en coordinación de un vivir intercultural.

Por lo anterior, se observa que la discriminación se autogenera y es generada por conflictos de reconocimiento étnicos y de invisibilidad de una actitud culturalmente condicionada y negativamente orientada hacia los grupos dominantes, protectores y

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

poseedores de la ‘Cultura’, y hacia los dominados, porque no pueden acceder a esta formación y por tal son inferiores. Afortunadamente, algunos profesores detectan la sutileza discriminante/colonizadora hacia los niños y afirman que la historia actual de los niños mayas de Kanxoc presenta discriminación y racismo: ‘Sepan ustedes que no muremos [los mayas], estoy viva [estamos vivos], los niños mayas están vivos, somos gente...Quiero que los niños venzan en la vida, así yo también venceré [como educadora de los mayas]’ (Entv- Maestra. Poot).

La discusión en torno el papel de la escuela en gran medida se direcciona para el papel que juega la intencionalidad programática y curricular, donde el ‘el proceso de escolarización hay llegado a ser en nuestra cultura occidental actual, la educación se refiere a toda transmisión de conocimiento de los sujetos más expertos de un grupo a los menos expertos y, por supuesto, a las complejas interacciones entre adultos y niño que tienen lugar antes, después, y en ausencia de cualquier tipo de escuela. Para él, la cultura, es un poderoso instrumento que modela y amplía las capacidades cognitivas del hombre, en el mismo sentido en el que los utensilios y herramientas extienden y modifican las habilidades y capacidades de éste para transformar el mundo físico’ (Linaza, 2007, p. 19). La importancia de reflexionar, rediscutir y auto reflexionar sobre el racismo en educación intercultural, en formación de profesores indígenas y no indígenas, auto aprender y enseñar a los niños de este país y del mundo.

La vida cotidiana de los niños transcurre en maya, coexistiendo su código comunicativo primero, y luego el castellano (en la escuela o cuando tenga otro interlocutor que no sepa maya), su uso es de veinte cuatro horas a diario, hasta en el mundo onírico, la lengua maya genera vida al contexto kanxoquenses, de una lengua, de una la identidad resistente y tendiendo a flexibilizar. Una madre de familia explica el orgullo que su hija tiene de sus raíces mayas: ‘Le gusta y le da orgullo. El bailar, el canto y la lengua. La mayoría de aquí en la comunidad les sigue gustando sus costumbres, su lengua, su vestimenta y fiestas, solo algunas mamás que a los niños les dicen que no. Pero son muy poquitas’ (Entv-madre).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

Los signos identitarios acorde platea la madre reafirman la importancia del uso de la lengua maya y el motivo del porqué si siga hablando la maya, aunque ‘pocos’ no la utilizan, y éstos pocos se observar indicios de proceso identitarios más complejos. A su vez, la comunidad preserva en sus niños la adscripción a sus raíces identitarias: ‘Mi hija es una niña maya. Todos niños de Kanxoc hablan maya, porque somos mayas. Sí somos mayas, queremos aprender a escribir en maya. Estudiar bien y no insultar a otras niñas. Los niños son bien cuidados, no quiero que suceda nada de mal a mis hijos. Sí habla la maya, y si mis hijos no hablan ya no podrán platicar con otras personas de habla maya. Porque la lengua materna ya hablaba nuestros antepasados y se está olvidando. Sí porque debemos aprenden a leer y escribir en lengua indígena. Porque es nuestra raza y sangre. Además, sí es bueno que aprendan maya y español. Porque en estos tiempos si no estás preparado no te dan trabajo’ (Entv- madre).

La madre de familia proporciona una síntesis admirable para estar a la par de las exigencias del mundo globalizado e inter-culturalizado. El resistir ante la homogenización mediante el diálogo de culturas y de 'saberes' son estrategias que se perciben entre los padres y la crianza de sus hijos.

La pertenecía identitaria a través de la lengua proporciona vitalidad y firmeza identitaria, precisa a la vez, los padres siguen con la estrategia, más que de transmisión cultural sino del ‘diálogo de saberes’. Sin perder de vista el papel que juega el español para su comunicación intercultural con el “mundo del otro”. En especial con la preocupación del trabajo para sus niños.

Los padres reconocen la importancia del bilingüismo para el mundo del trabajo y de la socialización para el futuro de sus hijos. Los padres saben y perciben que no deben quedar arrinconados en un indigenismo de antaño y que, adquiriendo estas competencias interculturales, sus hijos sabrán luchar en la arena de los procesos de sobrevivencia y adaptarse a los retos del porvenir.

Los profesores y la pedagogía de los sentimientos

¿Qué papel debe jugar los profesores en un contexto de interculturalidad? ¿Transmisores pasivos a una educación bancaria colonizadora? ‘Un buen maestro debe hacer su trabajo con amor y entrega, y eso le repercute satisfacción, hay que echarle ganas y entusiasmo’ (E-Mtra. Poot). Podemos trasladar la ‘pedagogía de los sentimientos’ a la vida de la maestra Poot, en su historia de vida, que nos narra cómo y por qué se volvió maestra indígena. Cuando su madre le pedía que le enseñara el español y la misma maestra, niña de nueve años, en aquel entonces le decía a su madre con lágrimas en los ojos, que tampoco sabía el español y cómo le iba a enseñar a su madre algo que no sabía. En su niñez, la maestra sufrió su proceso de aprendizaje del español, ya que su escuela era monolingüe español, además fue reprobada porque estaba prohibido hablar en maya y no se les enseñaban en su lengua materna, comenta la maestra:

Recuerdo que la maestra de primer grado no hablaba la lengua maya, mis compañeros solamente hablaban el español; a mi corta edad me di cuenta de la discriminación que existía hacia las personas que hablaban mi lengua materna y a mi vestimenta tradicional que mi madre bordaba con mucha habilidad con flores y colores vivos; sentía miedo hasta de hablar con mis compañeros, a pesar de esta etapa de vida, me esforcé a aprender la lengua castellana, sin dejar de hablar el legado que nos dejaron nuestros antepasados, la gran herencia de nuestros antepasados mayas (Mtra. Poot).

Manejando la pedagogía del amor, la maestra posee la estrategia de que, primero, debe alfabetizar a los niño/as en su lengua materna, ‘la maya’, como se suele llamar en la región. La narrativa biográfica nos proporciona la historia de vida de la maestra. ¿Qué pasa por la cabeza de un niño estando en ambiente ajenos a su lengua y a su contexto? ¿Alguna vez ya planteamos tal reflexión, especialmente al diseñar políticas educativas para contextos indígenas-interculturales? De generación en generación, la familia, cuna primera de *habitualización* identitaria, pasando por la socialización comunitaria y

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

alimentados o desnutridos en la arena escolar por una educación descontextualizada/colonizadora, con libros didácticos ahistóricos y monolingüe español, la narrativa de la maestra Poot a través de su historia de vida, nos alerta en y para la prudencia en diseñar las políticas educativas bilingües interculturales descolonizadoras.

Al mismo tiempo, nos invita a razonar sobre la ética profesional de la formación educativa, direccionar la vocación profesionista de los profesores interculturales, para amenizar las relaciones en el quehacer docente.

Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación [la pedagogía de los sentimientos]. Conocer no es, de hecho, adivinar, sino de vez en cuando, algo tiene que ver con adivinar, con intuir. Lo importante, no cabe duda, es no detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metodológicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica. (Freire, 2004, p. 46).

La adscripción identitaria *habitualizada* promueve identidades. Es decisivo en la formación de los agentes formadores conscientes de su papel de creadores de multiplicadores en la transmisión cultural y politizada de manera crítica-reflexiva para futuras praxis del quehacer docente en ámbitos de la educación intercultural. Y por esta minuciosidad formativa en la arena intercultural. La consecución de un modelo formativo de profesor, mediará en sus alumnos el *habitus*, el ejemplo de una identidad cultural, cuya vivacidad cotidiana aportará prácticas y costumbres en detrimento a la implementación de discursos racistas y excluyentes hacia las minorías étnicas. El papel del profesor politizado y reflexivo proporcionará luces para la ‘concienciación’ de una *habitualización* étnica identitariay descolonizada.

Bibliografia

- Baquerio, O. A. (1974). La maya y el problema de la cultura indígena. *Revista de la Universidad de Yucatán*, 33-80.
- Barfield, T. (1949). Social structure. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (2007). *acción, pensamiento y lenguaje*. España: Alianza.
- Bonfil, B. G. (2008). México profundo. México: Debolsillo.
- Carnoy, M. (2006). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Cohn, C. (2009). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahara.
- De León, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS-CONACULTA-INAH.
- Dietz, G. (2011). "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad". *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 6 número 1 enero-abril, pp. 3-26 .
- Escuelas de Callidad. (2005). *"Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)"*. Kanxoc.
- Etxeberria, F. et al. (19 de febrero de 2012). *Lecturas en la educación*. Acceso en 19 de febrero de 2019, disponible em <http://www.ucm.es/info/site/docu/26site/actas26site.pdf>
- Ferreira, M. (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!"*. *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Giménez, G. (2006). Teoría y análisis de la cultura. México, CONOCULTA/Instituto Coahuilense de Cultura/Colección Interacciones. Vol. II.

- Giménez, G. (2007). Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social. Em O. Gall, *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas* (pp. 37-61). México: UNAM/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Guzmán Medina, M. V. (2005). *Una nueva mirada hacia los mayas de Yucatán. Identidad, Cultura y Poder*. Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Izquierdo, A. L. (1998). *La educación maya en tiempos prehispánicos*. México: Centro de Estudios Mayas. Cuaderno 16, UNAM.
- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: SEP/CGEIB.
- Juárez, S. C. (1998). "Educación y tolerancia: lecciones de la educación indígena" . Em J. B. (compiladores), *Investigaciones sociológicas II*. México: UAM-Xochimilco.
- Kardiner, A. (1965). *El individuo y su sociedad. La psicodinámica de la organización social primitiva*. México: FCE.
- Krotz, E. (. (2008). *Yucatán ante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas/ Universidad de Oriente.
- Landa, D. d. (1994). *Relaciones de las cosas de Yucatán*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Lazo, Pablo en Velasco, Cruz et al. (2010). *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lévi-Strauss.(2007). Racismo y neoracismo. En A. Barañano, *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización* (pp. 305-311). España: UCM-Universidad Complutense.
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropolía Estructural*. Buenos Aires : Paidós. .
- Linaza, J. L. (2007). "Introducción". En J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*. (p. 19). España: Alianza.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

- Muñoz Cruz, H. (2002). *Rumbo a la Interculturalidad en educación*. México: UAM-I/UPN-Unidad 201 Oaxaca/Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
- Murdock. (2007). *Diccionario de antropología*. México: Siglo XXI.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, Género y Relaciones Interétnicas: mazahuas en la Ciudad de México*. México: UNAM/IIA/Programa Universitario de Estudio de Género.
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- Stavenhagen (2011). *Los pueblos originarios: el debate necesario*. Buenos aires: Instituto de Estudios y Formación de la CTA - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO.
- Valliñas, L. (1983). "Alfabetización y la experiencia mixe". *Nueva Antropología*. Vol. VI, Num. 22. noviembre. México, 5-20.
- Rojas, Villas A. (1995). *Estudios etnológicos. Los mayas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Wimmer, A. e. (1998). "Zurich's Miami: transethnic relations of a transtional community". *Swiss Forum for Migration Studies* (p. 4). Neuchâtel: Universidad of Neuchâtel .

Recebido: 20/4/2019. Aceito: 25/6/2019.

Sobre o autor e contato:

João Paulino da Silva Neto- Prof. Dr. investigador: Universidad Federal de Roraima/UFRR- Brasil.

E-mail: joao.paulino@ufrr.br