



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Educación indígena en Yucatán: migración y dinámica de las relaciones en la escuela

Lic. Christy Chan Cervantes y Dra. Graciela Cortés Camarillo

Universidad Mesoamericana de San Agustín y Escuela Normal de
Educación Preescolar del Estado de Yucatán

Recibido: 23 de octubre de 2014.

Aprobado: 6 de diciembre de 2014.

Resumen

Las oportunidades de trabajo han cambiado en las comunidades rurales de México. Padres y madres de familia viajan constantemente entre los centros urbanos donde laboran y el pueblo natal. Las dinámicas que se generan impactan la lengua nativa y las formas de relación en los actores clave, las familias y la escuela. Los niños y las niñas conviven con nuevas experiencias que les abren ventanas a otros significados y reinterpretaciones del mundo. La convivencia en la escuela cambia generando dinámicas de relaciones con las que tradicionalmente no se esperarían en una escuela de educación indígena, que acaso no están previstas en los documentos oficiales, y que el presente trabajo se encarga de observar.

Palabras clave: Educación indígena, migración, educación intercultural.

Abstract

Work opportunities have changed in Mexico's rural communities. Parents constantly travel between urban centers and their natal town. The dynamics generated from this have an impact on the person, the family and the school. Boys and girls interact with new experiences that open windows to other meanings and reinterpretations of the world. The interaction at school changes and generates relationship dynamics that are not the traditionally expected from a school with indigenous education, and that probably are not contemplated in official documents. The present paper observes this phenomenon.

Key words: Indigenous education, migration, multicultural education.

Introducción

El presente trabajo documenta una experiencia de investigación llevada a cabo en la escuela primaria de la comisaría de Xocén, en Valladolid, perteneciente al subsistema de educación indígena. Este estudio forma parte de un proyecto más amplio de investigación financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT, Convocatoria SEB-2010. Lo que aquí se presenta ofrece una primera mirada sobre las formas de convivencia y uso del lenguaje observados durante el periodo de marzo a julio del ciclo escolar 2013-2014. El comportamiento y el lenguaje son pistas o rastros que nos señalan el camino en el que los niños y las niñas están reinterpretando su mundo y el de sus familias, en el marco que ofrecen las interacciones que surgen de la migración.

Antecedentes

Xocén, comisaría de Valladolid, es una comunidad indígena maya. Ha sido bien conocida gracias a su condición de ser el pueblo en el “Centro del Mundo”. De acuerdo con Terán (2005), Xocén es una comunidad milpera tradicional; y está claro que, aún hoy, se ve a sí misma como tal ya que esta concepción aún permanece en el ideario de sus habitantes (entrevistas, diario de campo, 2014) aunque los cambios generados como resultado de los procesos de globalización económica han transformado la vida de esta comunidad y sus habitantes, dejando huellas de transformación social.

Tanto Lizama (2013) como Bracamonte (2013) señalan que a raíz de la era de la globalización, el mundo agrícola y, en este caso específico, el campesino maya, ha sufrido el desarraigo de su tierra y de la cultura que conlleva el vivir de la misma. Personas que crecieron acopladas a la tierra, paulatinamente se han visto incapaces de proporcionarle el sustento a sus familias únicamente con la cosecha de la milpa. Es así que la población agrícola ha sido empujada a la búsqueda de nuevas formas de subsistencia. Esto nos ha dado como resultado migrantes que viven en un constante ir y venir entre sus pueblos de origen, donde se encuentra su familia, y los lugares donde laboran.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, hay una percepción de que en la actualidad es equiparable el número de hombres en edad productiva que se dedican a la milpa con el de los que se dedican a cualquier otra actividad: manejar un taxi, prestación de diversos servicios turísticos, tanto en Valladolid como en la zona turística del norte del estado de Quintana Roo. Quienes tienen un empleo fijo en Valladolid tienen la ventaja de poder viajar con cierta facilidad diariamente y pasar así algo de tiempo con la



familia. Pero por otro lado, están quienes pasan temporadas que van desde los 15 días o un mes, como mínimo, en ciudades como Cancún o Playa del Carmen. Estos hombres son, con frecuencia, el principal sostén económico de sus familias; el que genera la capacidad de compra y que adquieren una “visibilidad” muy evidente, volviéndose “modelos” a seguir por los niños y las niñas, como fue observado durante el periodo de trabajo.

Es también debido a esta falta de hombres por periodos, a veces muy largos de tiempo, que se empieza a notar un cambio en las actitudes con respecto al rol femenino. Existen cada vez más mujeres que deben salir de Xocén, generalmente hacia Valladolid, para buscar un empleo o para vender los productos textiles elaborados por ellas mismas. Con el aporte económico de la mujer a la familia y al no estar ya confinada únicamente al trabajo del hogar, se van observando poco a poco, cambios en las formas de establecer y participar en las dinámicas sociales y también en la forma en cómo perciben y generan expectativas con respecto a la educación de sus hijos e hijas; e incluso en los valores que buscarán inculcar en ellos y ellas. Por ejemplo, la mamá ahora trabaja fuera de casa, por lo que los padres, cuando están en casa, se involucran más en las labores del hogar y en la crianza de los hijos. De acuerdo con lo que las señoras expresaron; ahora la toma de decisiones es un acuerdo mutuo entre la pareja para el beneficio de toda la familia. Esto puede estar conectado con los permisos que se les dan a los hijos, las compras que se hacen en la casa y en general la forma como se decide cualquier asunto familiar.

¿De qué manera las niñas y los niños observan y le dan significado a estos cambios, directos o indirectos, que ocasiona la migración, no sólo dentro de la Península de Yucatán, sino también hacia con la frontera norte con los Estados Unidos de América? Son ellos, los niños (principalmente varones, aunque sin descartar a algunas niñas que tocan también el tema), quienes hablan más abiertamente respecto a los cambios que ven y sus deseos de seguir los pasos de sus mayores en busca de la mejora del poder adquisitivo.

Marco teórico

México no se definió oficialmente como un país pluricultural sino hasta recién entrado el siglo XXI, cuando:

la reforma al artículo 2 de la Constitución, realizada en 2001, permitió no sólo el reconocimiento oficial de la existencia de los pueblos de origen mesoamericano, sino que mostró el cambio operado en la visión con que fueron generadas muchas de las políticas nacionales dirigidas a la población indígena. Con la promulgación de la Ley de Derechos Lingüísticos, en 2003, el Estado manifestó su disposición,



al menos formal, de llevar una nueva relación con pueblos étnicamente diferenciados que habitan en su territorio (Lizama, 2008: 101).

Morales (2010) expresa los principios que guían la función pública que se desarrolla en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Señala la necesidad de garantizar una propuesta educativa cultural y lingüísticamente pertinente para la niñez que asiste a las escuelas del subsistema indígena, la importancia de considerar la diversidad cultural como un valor curricular y una ventaja para la generación de conocimientos, y se señala esta perspectiva como un requisito para la educación del siglo XXI que requiere de la formación de valores universales para las relaciones interculturales que las sociedades plurilingües demandan en la actualidad.

La Educación Intercultural Bilingüe ofrece una plataforma filosófica y pedagógica que pretende atender con claridad, equidad y pertinencia la complejidad educativa del país. Sin embargo, los enfoques propuestos no siempre resultan ser congruentes con las prácticas docentes, mismas que son severamente cuestionadas. Lizama (2008), quien se ha enfocado en el estudio de la educación en las escuelas indígenas, menciona que los propios docentes no llevan a sus aulas el enfoque intercultural bilingüe.

Actualmente se dispone de muy poca información empírica que pueda servir de base para analizar los procesos educativos y sus resultados. Si bien existe abundante literatura sobre el tema de la interculturalidad, y el personal docente ha sido capacitado constantemente, no se dispone de información que indique de qué manera el personal docente ha generado y compartido con los niños y las niñas que asisten a su clase el concepto de interculturalidad y consecuentemente, el papel de las lenguas originarias en la vida y la dinámica social contemporánea.

La lengua es uno de los puntos más importantes del desempeño docente indígena. La forma en la que los profesores entienden la importancia de la propia lengua indígena es crucial, pero también es importante la valoración del resto de las lenguas como un punto clave para lograr una verdadera interculturalidad. Y junto a las lenguas, vienen las concepciones culturales.

Entonces, será conveniente, primeramente, recordar algunas características particulares de las lenguas desde el punto de vista de su uso social. Por ejemplo, Zimmerman (2006: 504-505) cita a Weber para recordar que “una lengua concebida como sistema no es racional o irracional, sino que es un instrumento neutral que posibilita la expresión de un pensamiento racional o irracional”. Es decir, las palabras por sí mismas no pueden ser juzgadas axiológicamente, no así la persona que decida usarlas, dotándolas de fuerza



y poder. A esta característica del lenguaje como herramienta, se añade el hecho de que, además, la lengua es un organismo vivo en permanente transformación que se entreteje con la cultura y las relaciones sociales, siendo posible su mutua influencia.

Otra característica de las relaciones del lenguaje con los individuos sociales es que cada sistema lingüístico desarrolla una forma de estructuración del pensamiento particular. A su vez, estas estructuras dialogan con la cultura de los individuos. Todos estos factores que se entretejen, dan como resultado sociedades únicas. Pero cuando dos sociedades diametralmente diferentes chocan, puede suceder el fenómeno de la aculturación. Al respecto, Bracamonte (2013: 64) menciona que en la población maya ya se observa un “paulatino proceso de aculturación o de occidentalización del pensamiento maya” debido a la escolaridad y a la castellanización, por lo cual los patrones de socialización están siendo remodelados. Y el mismo Bracamonte (2013: 69) vislumbra a futuro una aculturación total que dejará de lado al pensamiento cíclico original maya, por uno lineal, racional, científico y tecnológico:

A la vista de esos cambios que involucran lengua, cultura y sistema maya de pensamiento, es fácil advertir que este último se encuentra bajo severas tensiones. Por una parte, la escuela básica, como se dijo, va en contrasentido del pensamiento mítico religioso y apuntala el racionalismo, la ciencia y la tecnología como esquema del pensar, y lo mismo hacen diversas agencias gubernamentales y los medios de comunicación. A la vez, la aculturación en los migrantes, así permanentes como temporales, se transmite las nuevas generaciones en las comunidades de origen: lo más evidente es que los contenidos de la cultura y de la ritualidad cambian con cierta celeridad, pero también los dos ejes de la estructura del pensamiento maya, el concepto del tiempo cíclico y la elaboración de vaticinios, se desdibujan por la idea del tiempo lineal y la secularización de la vida cotidiana en un movimiento poco perceptible pero efectivo.

A esto, se suman las presiones económicas que constituyen un catalizador más para la castellanización y los procesos preferenciales lingüísticos de los niños dentro de las sociedades minoritarias. Este último punto es explicado por Smolicz (2006: 189) del siguiente modo:

El sistema personal que los niños de las minorías reconstruyen en una sociedad étnicamente plural depende tanto de la calidad como de la accesibilidad de los sistemas culturales del grupo étnico minoritario. Depende, asimismo, del gusto o la tendencia de los niños a hacer uso de los sistemas grupales que se ponen a su disposición. En el caso de la lengua nativa del grupo minoritario, el



deseo por parte de los niños de hacer uso de ella está relacionado con la categoría que tal idioma ocupe en el sistema ideológico del grupo y si se lo percibe de importancia medular para la conservación y el desarrollo de la integridad cultural del grupo y para su supervivencia en la sociedad multilingüe en la que tal lengua es minoritaria.

¿Cómo se combina la aculturación con las preferencias lingüísticas de la niñez maya? ¿Cómo afecta exactamente la migración, permanente o temporal, a las relaciones sociales de un pueblo? Smolicz (2006: 185) explica que:

En circunstancias normales, los individuos construyen sus sistemas personales con base en los valores de su grupo, pero el impacto de valores provenientes desde el exterior de su grupo inmediato puede llevarlos a construir sistemas personales que incorporen valores externos, nuevos para los sistemas de valores de su grupo original. Cuando hay una cantidad suficiente de individuos “innovadores”, o si los individuos en cuestión son lo bastante influyentes, la activación de estos sistemas recién organizados personalmente pueden al fin ser adoptados por todo el grupo. La interacción de este tipo ayuda a explicar el dinamismo esencial de la cultura entre una y otra generación, ya sea de grupos regionales o de otros grupos culturales.

Objetivo del trabajo

Este presente trabajo tiene como objetivo describir el impacto de la migración en la lengua maya y las formas de convivencia que se generan en niños y niñas maya hablantes que asisten a una escuela de educación indígena en Yucatán. Aunque no era éste uno de los objetivos originales del estudio, durante el trabajo de campo surgió como una inquietud que se consideró importante documentar, ya que es un fenómeno de gran interés para la educación indígena.

Metodología

El presente trabajo se lleva a cabo en el marco que ofrece la investigación cualitativa de tipo etnográfico con un enfoque heurístico, en tanto que permite comprender la organización y la construcción de significados.

Dada la naturaleza del objetivo de la investigación, y la población a la que se dirigía el estudio –es decir, las decisiones sobre la escuela que se elegiría así como la comunidad-, tenían como un eje importante el que se hablara cotidianamente la lengua maya pero que también el personal docente fuera bilingüe. Dado que el estudio más amplio se determinó en tres regiones geográficas, este trabajo debía llevarse a cabo en la región Oriente



de Yucatán. Así se definió la comunidad y la escuela de estudio. Sin embargo, el equipo de investigación enfrentó un dilema ético importante: las personas que aceptaron colaborar eran bilingües, maya-español y las investigadoras no lo son. Dado que las personas que colaboran en este trabajo tienen un nivel de dominio experto en ambos idiomas, las relaciones con ellos/ellas se llevaron a cabo en español. A pesar de ello, se previó la disponibilidad de una traductora en todos los casos y se les hizo saber a las personas involucradas que, de tener preferencia por hablar en maya, podrían hacerlo libremente. Sin embargo, esto no sucedió. Todas las personas decidieron hablar en español. Dado que en el trabajo colaboraron padres y madres de familia, docentes de una escuela indígena así como niños y niñas de 5° y 6° grado; se tuvo cuidado de invitar primero a los niños y las niñas explicándoles que si ellos/ellas aceptaban participar, era necesario también tener la autorización de sus padres. En cada caso se procedió de esta manera y así se consiguió la participación de un niño y una niña de quinto grado; así como un niño y una niña de sexto grado.

La recolección de la información se llevó a cabo a lo largo de los meses de marzo a julio de 2014. Se utilizó la observación y la entrevista. Los niños y las niñas que participaron en el estudio fueron elegidos por ser conversadores y por tener habilidades sociales bien desarrolladas, de tal forma que pudieron reflexionar y contestar las preguntas que se les plantearon. Generalmente, durante los periodos en la escuela, el equipo de investigación llevó a cabo una observación-no participante en el aula, pero también en los espacios de juego o actividades escolares fuera del aula como en educación física o ensayos para un festival. En ocasiones, los niveles de participación cambiaron y se ajustaron a la experiencia que se estaba viviendo.

Las entrevistas se llevaron a cabo en diversos espacios, en ocasiones en la escuela, en un aula que sirve como biblioteca. En otras ocasiones, en la biblioteca pública; y en otras más, en la casa de los/las participantes. Se cuidó que en el tiempo que se llevaba a cabo la entrevista, no hubiera interrupciones en la sesión. Generalmente así sucedió.

Durante los periodos de observación, se notó el fenómeno de la migración de las familias y fue en ese momento que el fenómeno atrajo la atención del equipo de investigación. Así se incluyó ese criterio en la invitación de los adultos y niños/niñas que participarían en las entrevistas.

Como se dijo antes, este trabajo forma parte de un proyecto más amplio y el equipo de investigación sostiene reuniones de trabajo tipo seminario para discutir los avances y los hallazgos.



Los participantes pertenecen a tres grupos: docentes, madres y padres de familia y niñas y niños; todos relativos al 5° y 6° de la escuela primaria indígena de Xocén, Valladolid. Se observó un grupo de 5° y uno de 6° y para las entrevistas se contó con la participación de 8 personas: dos docentes (los dos de los grupos observados); una niña y un niño de cada uno de los dos grados observados; una madre y un padre de familia con hijos en 5° y 6° grado de primaria.

Con el propósito de mantener la confidencialidad de los participantes, se ha optado por cambiar los nombres de los casos relatados en el presente trabajo.

Resultados y hallazgos

El trabajo llevado a cabo construyó aprendizajes siguiendo dos líneas: los usos de las lenguas y las formas de convivencia o de relacionarse socialmente. En la primera, se pudo notar preocupaciones, expectativas y razones para el uso de las lenguas maya, español e inglés. En la segunda, se encontraron algunas experiencias sobre factores que están modificando sus formas de convivencia con sus compañeros y con adultos.

1. Los usos de las lenguas

Como ya se dijo anteriormente, los patrones de socialización están siendo remodelados y, tanto las causas como los procesos de estos cambios son importantes temas de estudio. Pretender que las diferentes sociedades que conviven en un país multicultural no intercambien influencias y que se mantengan estáticas es, por demás decir, imposible.

La lengua es un instrumento al servicio del hombre y mujer que la utilizan diariamente; igual que ellos, también cambia y se adecua. Sin embargo, en nuestro país se ha sufrido por mucho tiempo de la discriminación lingüística y, en vez de ser la lengua la que se adapta al uso social, muchas veces resulta ser el hombre quien debe adaptarse a una lengua. Las formas y motivos en las que el castellano se ha infiltrado en las sociedades mayas son muchas, pero tal vez sean las más importantes o evidentes, la escuela, la necesidad laboral y migratoria, así como la discriminación hacia las lenguas indígenas. Sin embargo, es posible que no se haya hablado aún lo suficiente sobre la influencia de los adultos sobre los niños y niñas que, continuamente, siguen aprendiendo a usar el lenguaje o los lenguajes de su entorno.

La experiencia de Don Joel ejemplifica lo anterior. Él es un padre de familia que al contar su propia historia hace hincapié en lo difícil que fue para él salir de su pueblo y llegar a la ciudad de Cancún sin saber hablar



español. Este hombre arrastra muchas experiencias desventajosas al hablar su lengua, la maya, en un mundo en el que todos los demás hablaban una lengua diferente a la suya, el castellano. Y aún hoy, cuando ya es perfectamente capaz de llevar una conversación en español, constantemente repite que él “no lo habla muy bien”. Este es un fenómeno ya antes documentado por Terborg y García (2006: 171-172), en el que “a pesar de que ellos [los maya-hablantes] sean capaces de producir emisiones inteligibles, éstas con frecuencia no son aceptadas por los “dueños” de la competencia [los hispano-hablantes]”. En este punto nos topamos de frente con una forma bastante común de prejuicio y discriminación.

En el caso particular de Don Joel, el sentimiento de aislamiento, el no poder defenderse ante malos tratos e injusticias y la discriminación por su raza y su lengua, fueron sólo algunas de las consecuencias de no poder comunicarse en un mundo que ha sido construido en gran medida por la mano de obra de las minorías indígenas, pero sin haber sido pensado para su inclusión. “Es otro mundo”, dice Don Joel que, con apenas 35 años de edad, ya no habla la lengua maya con sus hijos y está convencido de que el aprendizaje del español es uno de los conocimientos más importantes, junto con el uso de la tecnología y la aritmética, para los niños indígenas actuales debido a la cuestión laboral.

Esta expectativa forma parte de las expresadas por los niños y las niñas, quienes además comienzan a desarrollar un sentido de necesidad del dominio de la lengua inglesa. Juegan a “hablar inglés” con palabras sencillas y comunes como: *hello, good morning, teacher...* Y se emocionan por la posibilidad de entrar en contacto con formas más complejas de expresión en esta lengua: como fue la experiencia vivida con el grupo de 5° grado, en el que los niños y niñas se arremolinaron sobre la recién llegada observadora para saber (expresándose en español), primero, de dónde venía (lugar de procedencia) y, segundo, las lenguas que dominaba. Fue interesante notar que antes de poder dar respuesta a las preguntas de los niños, ellos mismos ya se habían formado una respuesta probable. Varios de ellos, en su primer contacto con la observadora, incluyeron la pregunta: “¿Eres *gringa*?”, seguida de: “¿Hablas inglés?” Y llegaron incluso a preguntar si hablaba francés o portugués. No fue sino hasta un segundo o tercer momento de interacción prolongada en el que apareció la pregunta: “¿Entiendes maya?”

El caso más sobresaliente en lo que a conocimientos de la lengua inglesa respecta, fue el de René, un niño de 6° grado con conocimientos básicos en dicho idioma. Este niño, de forma empírica aprendió, según él, “un poco” de inglés gracias al contacto con su hermano mayor, quien trabaja en



la zona turística del estado de Quintana Roo, y con el cual ha viajado a estas ciudades. Aunque no se le llegó a escuchar decir más que un par de palabras en inglés, se pudo constatar que posee un nivel básico en comprensión lectora.

Se documentó también el caso de Abigaíl, una niña, también de 6°, nacida en la ciudad de Cancún y en donde aún tiene familia, por lo que mantiene bastante contacto con el mundo urbano de dicha ciudad. Uno de sus tíos emigró a los Estados Unidos de América, hecho del que Abigaíl hace gala en sus bromas a viva voz en el salón de clases, exponiendo la posibilidad de que el día de mañana ella también irá a California a ganar dólares y regresará al pueblo, hablando inglés.

El aprendizaje del español ya no es del todo suficiente para el desempeño laboral de los migrantes mayas en zonas turísticas, las cuales son relativamente cercanas a los pueblos de origen. Es claro que, con una mayor diversidad de conocimientos, los individuos pueden acceder también, a una mayor oferta laboral y empleos mejor pagados. Por tanto, quienes se ven en la necesidad de migrar hacia zonas turísticas, están también cada vez más interesados en aprender el inglés, además del español. Por su parte, los niños identifican esta necesidad y la interpretan como un símbolo de status social. Por supuesto, las implicaciones de esto son muy importantes: la aculturación en primer lugar.

En gran medida, dicha aculturación es justamente adjudicada a un sistema social excluyente y discriminador que exige la adopción de una segunda o tercera lengua, mediante la imposición cultural y económica. Y en gran medida, esto es así debido a la falta de opciones que existen para la construcción de un mundo más equitativo que permita a ambas culturas coexistir sin tener que sacrificar sus lenguas con sus respectivos estilos de pensamiento.

Sin embargo, también es pertinente mencionar que cuando un individuo decide dejar de lado su lengua materna o no enseñársela a sus hijos, está llevando a cabo una elección racional que debe contextualizarse en las experiencias sociales de cada individuo. Y es en este punto crucial donde cabe preguntarnos: ¿cómo está respondiendo el docente de educación indígena a las elecciones lingüísticas de los niños y niñas mayas? ¿Está preparado el docente para enfrentar este dilema?

Si bien no se pretende generalizar, a raíz de las observaciones y entrevistas hechas se deja entrever que la concepción general de los docentes



es la convicción de que su deber es prolongar el uso de la lengua maya pero también el de “protegerla” de la influencia de extranjera que se infiltra en los medios de comunicación y llega hasta la niñez indígena. La mención que un maestro hace de que “está bien que los niños aprendan un poco de inglés” se contradice con la mala opinión que el cuerpo docente tiene sobre los llamados “cholos”, jóvenes migrantes que cambian su forma de vestir y su forma de hablar al introducir el inglés a su vocabulario.

2. Formas de convivencia o de relacionarse socialmente

En cualquier sociedad, la influencia que los adultos ejercen sobre los niños y niñas, es determinante para el aprendizaje de cómo interactuar con otros miembros de la comunidad. Pero, ¿qué pasa cuando se aprende de un adulto que, a raíz de sus nuevas experiencias, él mismo se encuentra en un proceso de reestructuración social, lingüístico y/o axiológico?

Durante las observaciones, es recurrente el caso de Eduardo, un alumno de 6° llegado de Playa del Carmen menos de un mes antes del inicio de la investigación. Fueron bastantes los momentos en los que este estudiante demostró su admiración hacia el poder económico que permite adquirir artículos “de marca”, de acuerdo con sus propias palabras. Además, dejaba ver abiertamente el dinero que sus padres le daban para su gasto personal; para esto, hacía uso de la presunción de objetos como lentes de sol, papelería, etc.; o bien la posibilidad de invitar *bolis*¹ para todos sus amigos a la hora del descanso. También se llegó a saber que quemó un arbolito de la escuela y que consumía alcohol. Es así que, en general, los maestros consideraban que este niño tenía mala conducta, con malas notas en clase. La opinión de los maestros coincidía en que los niños que “vienen de fuera” del pueblo, o que “salen” del mismo, regresan “maleados” y, en otras palabras, son prácticamente incorregibles.

En este punto, es pertinente mencionar a Bracamonte (2013: 66), quien en sus investigaciones, recopila varias opiniones de hombres mayas adultos que consideran perjudicial el trabajo en el turismo porque los jóvenes cambian su “forma de ser”, “dejan de ser ellos y se convierten en otros, en especial aquellos jóvenes... que emigran a trabajar a la zona turística y se convierten en *cholos*”. Ya que “no es lo mismo estar en una comunidad que en la ciudad; en la primera todo es tranquilo, mientras que en la segunda hay muchas cosas que pueden hacer que el joven caiga en un vicio”.

¹Tipo de helado que se vende en pequeñas bolsas de plástico (N. del E.)



Esta última opinión también es compartida por Don Joel, que admitió haber caído en el vicio del alcohol mientras vivió y trabajó en Cancún. Ciertamente, vivir en otra ciudad, ofrece experiencias distintas, que con frecuencia transforma la vida de los niños y las niñas y sus formas de relacionarse. Sin embargo, no es una elección personal y etiquetarlos como “malos” o “casos perdidos” en la escuela, muestra una mirada muy limitada de los procesos de socialización y dentro de ellos, de educación. De modo similar, también fueron recopilados comentarios hechos por los docentes que expresan ciertos prejuicios y que son, grupalmente explicados, por la procedencia del alumno como foráneo a la península de Yucatán. Para ejemplificar, extraigo el siguiente párrafo de la *Bitácora de observaciones* (2014):

Algunos maestros han criticado el nuevo corte de cabello de un niño de 5°. Dicen que se rapó como un “vándalo” y se preguntan “¿Dónde estaban sus papás cuando se lo cortaron?” Dicen que fue su hermano mayor quien lo rapó. Es uno de esos rapados con diseño muy corto pero con forma triangular hacia la nuca y dos franjas al ras a cada costado. Un maestro le dice al chico: “Que te lo emparejen. Y le dices a tus papás que porque ‘yo no soy ni de Guatemala ni de Honduras’.”

Con un comentario de este tipo se están dejando de lado muchos de los estatutos de abanderamiento de la misma Educación Intercultural Bilingüe y deja ver la necesidad docente de entenderla mejor desde una óptica de hermandad que sirva para el intercambio positivo de experiencias y conocimiento de culturas diferentes a la propia y no como un escudo ante los extraños. Todo esto con el fin de lograr una convivencia más sana y equitativa entre los pueblos, en la que no se menosprecie a una cultura o a la otra.

Conclusiones y discusión

Los resultados que se presentan en este momento, corresponden a una de las primeras aproximaciones al objeto de estudio. La investigación se encuentra en proceso y se continúa con la recolección y el análisis de los datos.

Aunque es importante señalar que han habido avances en las escuelas de educación indígena, como mejoras en los resultados educativos y en la formación de docentes; también hay que reconocer que quedan muchos desafíos por enfrentar. Las dinámicas contemporáneas que se generan en las comunidades parecerían que no están siendo consideradas por los generadores de políticas públicas en educación indígena. Si bien se reconoce la complejidad de la diversidad cultural y lingüística del país, los contextos difíciles en los que vive y se desarrolla la niñez junto con sus familias, la histórica marginación en la que se han desarrollado y las condiciones en las que se ofrece el servicio educativo, no se mencionan los cambios que se generan



en las familias y en las comunidades como resultado de la migración a la que son orillados padres y madres de familia.

La decisión de la DGEI de apoyar a nivel institucional una propuesta educativa intercultural y bilingüe tiene un respaldo sólido; sin embargo, es claro que se requiere de una mirada más compleja que observe que las necesidades de trabajo que obligan a los padres/madres de familia a salir de su comunidad, a dejar los trabajos que tradicionalmente habían desarrollado, ofrecen condiciones que impactan en las relaciones de niños/niñas en la escuela y en el uso de su lengua original, el español y lenguas extranjeras, como el inglés. El personal docente parece tener una comprensión limitada de la propuesta conceptual y pedagógica de la educación intercultural bilingüe y del impacto de la migración en la vida de los niños y las niñas. Los padres y las madres de familia son sujetos de cambio que no sólo reciben el impacto de la migración sino que también son generadores de otras miradas y de nuevos significados. Lo mismo sucede con los niños y las niñas. Lamentablemente, en esta experiencia, es posible pensar que la escuela no se ha dado cuenta. Una primera aproximación a la experiencia educativa de niños y niñas que han estado en contacto o han vivido la migración nos permite “asomarnos” a una ventana nueva. Los niños y las niñas de una comunidad orgullosa de ser “el centro del mundo” están conscientes de la necesidad de sus familias de salir a trabajar a otra ciudad, porque la milpa no es suficiente. Son probablemente la primera generación de esta comunidad cuyos padres están dejando el pueblo para conseguir el sustento familiar. Los niños y las niñas están percibiendo el estatus social basado en la capacidad de consumo y están otorgando jerarquía entre las lenguas porque tienen una mayor utilidad económica.

Terborg (2006: 178) dice que “los intereses, a su vez, son determinados por las necesidades. Junto con las necesidades también las ideologías determinan los intereses y, en consecuencia, también las ideologías influyen en las presiones”. Algunas de las preguntas que surgen a partir de estos hallazgos son: ¿A qué intereses y necesidades está respondiendo la escuela? ¿De qué manera el personal de educación indígena está formándose para la atención de niños y niñas indígenas que están expuestos a experiencias culturales diversas y complejas en un mundo globalizado? En este sentido, la primera reflexión que por ahora guía este trabajo es la importancia de reconocer que todos necesitamos una mejor educación intercultural y plurilingüe; y claro, también necesitamos un mundo más justo.



Contacto de las colaboradoras

<christychancervantes@gmail.com>

<cortescamarillo@gmail.com>

Bibliografía

Bracamonte y Sosa, Pedro, 2013, “La península remodelada: los mayas y la movilidad espacial” En: Jesús Lizama (coord.), *Entre irse y quedarse... Estructura agraria y migraciones internas en la Península de Yucatán*. México: Editorial Letra Antigua.

Lizama Quijano, Jesús, 2008, “Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán” En: Jesús Lizama (coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

_____, 2013, “La diáspora maya. Elementos para continuar con la discusión sobre estructuras agrarias y migraciones internas en Yucatán” En: Jesús Lizama (coord.), *Entre irse y quedarse... Estructura agraria y migraciones internas en la Península de Yucatán*. México: Editorial Letra Antigua.

Morales, Rosalinda, 2010, “Transformación educativa y gestión en la diversidad” En: R. Morales (coord.), *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, redes y alianzas*. México: Secretaría de Educación Pública – Subsecretaría de Educación Básica.

Smolicz, Jerzy, 2006, “Una aproximación multicultural y sociológica a la diversidad lingüística: el caso de Australia y Filipinas” En: R. Terborg y L. García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI, Volumen I*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Terán Contreras, Silvia, 2005, *Xocén: El Pueblo en el Centro del Mundo*. Mérida: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Terborg, Roland y Laura García Landa, 2006, “Cómo los conceptos pueden influir en la planificación del lenguaje: la competencia y su impacto en las relaciones de poder y la desigualdad” En: R. Terborg y L. García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI, Volumen I*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Zimmerman, Klaus, 2006, “El problema del purismo en la modernización de las lenguas amerindias” En: R. Terborg y L. García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI, Volumen II*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

