

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN PEDAGOGÍA  
LÍNEA DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

**LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS Y LOS DOCENTES**

**INDÍGENAS EN**

**YUCATÁN:**

**PROCESOS PEDAGÓGICOS INTERCULTURALES**

**T E S I S**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

**MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ROCIO VERDEJO SAAVEDRA

DIRECTORA DE TESIS

DRA.PATRICIA MEDINA MELGAREJO



MÉXICO

MAYO, 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INDÍCE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	5
<b>CAPÍTULO I. Construcción teórica.</b>	
<b>Volver a mirar...Desde las pedagogías críticas a la interculturalidad crítica en educación.</b>	
<b>Espacios de encuentro y mediación con las experiencia(s) de escolaridad (es) y trayectorias de formación</b>	19
1.1 De las pedagogías críticas al encuentro con la interculturalidad crítica en educación	21
1.2 Volver a mirar la interculturalidad crítica en educación	24
1.3 Precedentes de la educación intercultural en el escenario educativo mexicano	29
1.4 La formación de los sujetos desde su concreción: identidad(es): étnicas y de género.	40
1.5 La formación de las y los docentes: experiencia(s) de escolaridad (es) y trayectorias de formación. Espacios de encuentro y mediación.	44
<b>CAPITULO II. Breve panorama de la región indígena maya del estado de Yucatán</b>	50
2.1 Presencia y persistencia del pueblo maya en Yucatán. Proceso histórico desde la colonia hasta la época actual.	52
2.2 ¿En dónde se encuentran actualmente los mayas yucatecos?	65
2.3 Procesos sociales e identitarios: Definiciones sin sujetos. Ser maya en la península de Yucatán.	73
2.4 Elementos constitutivos de la identidad étnica maya. Aproximación desde los propios sujetos.	76
2.5 Situación actual de la lengua maya y educación indígena en la región maya yucateca	86
<b>CAPITULO III. Experiencias de escolaridad(es) de las y los indígenas mayas de Yucatán</b>	
<b>De la educación rural e indigenista a la formación de los nuevos profesionales en educación</b>	92
3.1 <b>Huellas de la Escuela Rural en Yucatán.</b> <i>“Termine la primaria batallando con el viento en tiempo de seca, vientos del sur”.</i>	93
3.1.1 <b>Escuela Secundaria Federal.</b> <i>“Estudiar con vela, la luz todavía no había llegado”.</i>	96
3.1.2 <b>Centros de integración social para ejercer la docencia.</b> <i>“Ingrese al internado porque yo no era hijo de rico”.</i>	97
3.1.3 <b>Bachilleratos Pedagógicos de Mejoramiento Profesional del Magisterio y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI).</b> <i>Cruzar el camino, nunca volver atrás”.</i>	101
3.2 <b>Vivienda y Becas del Instituto Nacional Indigenista (INI).</b> <i>“Romper el sueño: ¿Vivir en el campo o ir a la escuela?”</i>	104

3.2.1 Entrar a la Preparatoria para alcanzar la Escuela Normal de Educación Superior. “El viaje de ida y vuelta”.	110
3.3 Educación Básica, Tierra y Libertad. “Entre la hacienda y el fraccionamiento de la ciudad de Mérida”.	114
3.3.1 Estudiar la Preparatoria y en la Facultad de Educación en la UADY.” “La formación de las y los Nuevos Profesionales en Educación”	118

#### **CAPITULO IV. Trayectorias de formación profesional de las y los docentes indígenas mayas**

<i>Abriendo historias mínimas...el pasado desde el presente</i>	123
4.1 Fui reclutado para ser maestro. “Yo, primero fui trabajador del campo”.	124
4.1.1 Ya soy maestro y supervisor de Educación Preescolar en el Subsistema de educación Indígena. “Ahora se nos presenta la educación intercultural”.	129
4.2 Las posibilidades de estudiar se me habían negado. “De estudiante a maestra de primaria en servicio”.	131
4.2.1 Mirar de nuestro lado para saber quiénes caminaron con nosotros. “La transversalidad del enfoque interculturalidad desde los propios sujetos”.	135
4.3 Me hice docente en la Universidad. “Estudie en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán”.	138
4.3.1 De estudiante universitaria a formadora de profesionales en educación indígena e intercultural. “Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Peto”.	141
	144
<b>Consideraciones finales</b>	
<b>Referencias Consultadas</b>	154
<b>Anexos</b>	164

A mi hijo Rodrigo, que hoy es vida.

Detuviste el tiempo,  
creciste en mí,  
y hoy caminas a mi lado.

Por todo el apoyo recibido,

Agradezco:

A mis padres, hermanos, sobrinos (compañeros de vida), por siempre estar en mi espera, escucharme, luchar y resistir en momentos de desaliento, pero también por saber disfrutar de mis logros.

A Jesús Espíritu, por confiar en mí,  
mostrar solidaridad,  
y acompañar las horas de desvelo.

A la familia Medina Melgarejo:  
Don Néstor, Doña Isabel, Paty y Lya.  
Mi admiración, cariño y profundo respeto;  
sin ustedes mi historia, no sería la misma.

A la Dra. Patricia Medina,  
maestra de vida y hacedora de sueños.  
Gracias por permitirme caminar a tu lado.  
Mi reconocimiento y admiración infinita.

A la Universidad Nacional Autónoma de México,  
a la Facultad de Estudios Superiores Aragón,  
a la Coordinación del Posgrado en Pedagogía.  
Mi agradecimiento profundo.

Al Dr. Antonio Carrillo,  
por su disponibilidad,  
sencillez y apoyo siempre recibido.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).  
Por la beca otorgada,  
para realizar los estudios de posgrado.

A todos y cada uno de las y los docentes  
que de manera desinteresada me compartieron  
sus historias, su memoria, su vida,

A la Dra. Claudia Pontón. UNAM  
Dra. Socorro Oropeza. UNAM  
Dra. Elsa González. UNAM;  
por sus observaciones, comentarios  
para la conclusión de esta tesis.

## Introducción

En este trabajo de investigación se analiza la formación escolar y profesional de las y los docentes indígenas de Yucatán. Con el propósito de comprender los procesos pedagógicos interculturales, que se han configurado en el contexto educativo mexicano, particularmente en la región maya peninsular. La investigación se inscribe en el campo de las pedagógicas críticas y la interculturalidad crítica en educación. Espacios de encuentro y mediación con las experiencias de escolaridades y de trayectorias de formación profesional, de tres indígenas mayas docentes, que se van hilando y tejiendo desde su concreción particular como sujetos al trazar historias vivas, sentidos, formas de convivencia, en, con y entre el lugar-espacios específicos y localizados a partir de diferencias generacionales. Permitiéndonos, abrir y cruzar historias mínimas, en la apertura del recorrido socio histórico y educativo en la región, condición que no podría ser más que desde un presente, en donde la región peninsular marca alta presencia poblacional maya, en el Estado de Yucatán.

El interés por desarrollar esta investigación nace tras incorporarme al grupo de investigadores, colaboradores en el proyecto de investigación CONACYT- SEByN-2004<sup>1</sup>, coordinado por la Dra. Medina Melgarejo, quien de manera siempre generosa, me ha apoyado e impulsado en este caminar. De manera breve enunciaré que el proyecto implicó conocer las concepciones sobre interculturalidad, perfiles de estudiantes y formadores en su conjunto y aquellos que intervienen en programas de carácter interculturalidad, en los estados de Puebla, Michoacán, Chiapas, Monterrey, Estado de México y Yucatán. Lo cual me permitió conocer

---

<sup>1</sup> La formación de profesionales indígenas en México: estudio diagnóstico en regiones multiculturales. desafíos de una pedagogía intercultural para todos. CONACYT, Fondos Mixtos. Subsecretaría de Educación Básica y Normal-UPN 10-2004.

de manera directa algunos de los procesos de creación e instauración de Universidades Interculturales, así como los intentos fallidos para la creación e implementación del modelo y/o con enfoque intercultural, en otros estados de la República Mexicana.

De forma paralela a este proceso siempre formativo, se abrió la oportunidad de ingresar al posgrado en pedagogía, para realizar los estudios de maestría en la FES- Aragón. Así, la vinculación entre un proyecto de investigación de amplia magnitud, del cual también se deriva esta investigación, pudo realizarse desde distintos puntos de apoyo: desde el Proyecto SEByN-CONACYT, sufragado por la Dra. Medina, del apoyo económico desinteresado del Dr. Eustacio López Marcos y de las facilidades otorgadas por los profesores de la FES- Aragón, particularmente del Dr. Antonio Carrillo, para realizar la estancia académica y trabajo de campo en el estado de Yucatán.

En un primer momento, se pretendió indagar sobre los procesos de formación docente de los mayas, desde una perspectiva de género. Sin embargo, la ruta a seguir se modifica tras el cierre de la entrevista realizada a la maestra Landy, quien de manera precisa, nos indicó el camino a seguir: *“...Creo que para caminar, hablar y escribir sobre la educación indígena maya, hay que primero mirar a un lado y no solo arriba, a ver quién está. Volver a mirar y distinguir quienes caminaron con nosotros durante tantos años, para saber dónde encontrar, todo aquello que nos han nombrado como educación para los indígenas y ahora intercultural, no sólo desde la mirada que nos han ensañado a ver”*.

Así consideramos que el problema de la educación indígena en Yucatán, y particularmente de la formación docente se encontraba determinado por procesos complejos de articulación

entre el proceso colonial histórico y contemporáneo, las políticas de integración y asimilación indigenista y a un engranaje educativo dirigido hacia la población indígena. Estos ejes/dimensiones generaron una serie de preguntas sobre la configuración del campo de estudio, las cuales guiaron la indagación:

- ¿Cuál ha sido la construcción socio-histórica de la formación y profesional de las y los docentes indígenas en la región indígena maya peninsular?  
¿Cuáles son los procesos formativos y de conocimiento de los sujetos en contextos socio-históricamente diferenciados a partir de categorías étnico-identitarias (para indígenas)?; ¿Quiénes son los sujetos implicados en los procesos de formación escolar?; ¿Cuáles son las trayectorias escolares y el proceso de inserción e incorporación a programas de formación profesional de las y los docentes indígenas en el contexto interétnico de Mérida?  
¿Cómo repercuten los procesos formativos en sus prácticas y concepciones étnicas y profesionales?

Por tanto, estas preguntas precisan y dotan de sentido al desarrollo y objetivos de esta investigación.

**Objetivo general:**

- Comprender a través de los procesos socio-históricos y educativos la formación y trayectoria profesional de las y los docentes de la región indígena maya peninsular.

### **Objetivos Específicos:**

- Generar conocimiento sobre las experiencias escolares de las y los docentes para sistematizar de manera paralela sus trayectorias de formación profesional en el reconocimiento del cruce entre las diferencias identitarias, étnicas y de género.
- Analizar los procesos de formación profesional de las y los nuevos profesionales de la educación en el contexto regional de Yucatán.

### **Enfoque y propuesta metodológica para el desarrollo de la investigación**

Al precisar los objetivos y preguntas de la investigación, se destaca que en esta investigación se revisan las relaciones histórico-sociales, materiales y prácticas culturales de los sujetos, particularmente de los indígenas docentes. Bajo el enfoque metodológico de carácter cualitativo con una orientación de carácter interpretativo. De acuerdo con Hernández (2008), el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan. (Hernández, 2008: 9)

Es decir que la investigación cualitativa también es una estrategia encaminada a generar versiones alternativas y complementarias de la reconstrucción de la realidad, es un recurso de primer orden para el estudio y la generación de conocimientos sobre la vida social (...) Esta vertiente pone énfasis en la “visión” de los actores y el análisis contextual en el que ésta

se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales (Vela, 2013: 63-64) posicionamiento que involucra un gran conocimiento de la teoría, pues ahí se encuentran las claves para desentrañar el significado de las observaciones derivadas de las palabras, narraciones o comportamientos que recoge el investigador. (Tarrés, 2013:15).

En este sentido, para comprender los procesos educativos, a partir de ciertas historicidades que se van tejiendo y construyendo a través de las experiencias escolares y trayectorias de formación profesional, de las y los docentes indígenas, y siguiendo una direccionalidad en la investigación educativa bajo este enfoque de carácter cualitativo, se ha requerido del seguimiento puntual de la “Propuesta metodológica de la Dra. Medina Melgarejo” (ampliamente desarrollada en el trabajo: *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional* (2005). En dónde ubica a la docencia como una práctica social y a sus actores centrales, los profesores como sujetos históricos, lo cual implica una propuesta metodología para la construcción de estrategias de investigación social, con un soporte teórico en el replanteamiento de procesos de indagación en distintos espacios y prácticas sociales, incluyendo las educativas y escolares en una perspectiva antropológica, histórica y política. (Medina, 2005; 27).

Apostar esta vía metodológica implica problematizar los procesos sociales, la complejidad interpretativa, así como la distinción entre la noción sujeto-persona, entendido como sujeto social y condensación de identificaciones en momentos y contextos situados a través de narrativas. (...) el concepto sujeto- persona se define a partir de comprender las relaciones históricas, políticas y culturales y de lenguaje que lo constituyen en su inscripción y

recreación de las representaciones sociales, de la memoria colectiva, de las creencias y conocimientos y de las prácticas de sí (Medina, 2005).

Perspectiva compartida en un mismo horizonte con Rivas quien establece que al articular la investigación ya sea biográfica y narrativa, a través de los relatos de vida, “lo que representa un modo de superar la dicotomía entre lo subjetivo y lo institución en la investigación: los relatos de los sujetos son construidos en contextos específicos, de forma que representan las lecturas que estos hacen de contextos a través de su experiencia. A través de las voces de los sujetos, por tanto, podemos comprender los contextos en los que se han producido. Todo forma parte de la misma realidad: investigando las narraciones o las biografías, investigamos también los contextos y los procesos que han tenido lugar” (Rivas, 2016:82).

Comprender y llevar a cabo esta propuesta metodológica requirió problematizar los procesos sociales, históricos étnicos- identitarios y de género, en su complejidad contextual y educativa, de las y los docentes mayas en el contexto de la península yucateca. “En la comprensión de las tramas narrativas, de los órdenes sociales a los que corresponden y su imbricación en el relato de la historia personal y profesional, la interpretación del lugar o posición que implica el proceso de constitución como docente y su trayecto, involucra el análisis de los marcos del actuar de los sujetos que constituyen el andamiaje de la acción colectiva en los espacios sociales-educativos en el sentido de la formación y regulados por el aprendizaje, los cuales son definidos como escolares. (Medina, 2005: 31).

Articulación permanente e intencional para abrir historias mínimas desde el presente para la reconstrucción del pasado y con ello repensar el futuro de la educación indígena. Implicación

que permite visibilizar las historias “olvidadas”, textos, memorias y experiencias, bajo un continuo esfuerzo por crear nuevos espacios de discurso, reescribir narrativas culturales y definir los términos de otra perspectiva, una perspectiva desde “Otro lugar” (Giroux; 1992: 80), con y a partir de los propios sujetos.

### **Etapas de trabajo para la recolección de Información. Estrategias**

Siguiendo la propuesta metodológica (Medina, 2005) para la comprensión de las narrativas de los docentes, tratamos de seguir el siguiente orden establecido para realizar las etapas de trabajo indicadas:

- a) La recuperación de la experiencia de vida (contenida la profesional), dando cuenta de las formas de organización social que definen cada espacio en el que el sujeto-persona ha transitado.
- b) La interpretación del lugar o posición que implica el proceso de constitución como docente y su trayecto, involucra el análisis de los arcos del actuar de los sujetos que constituyen el andamiaje de la acción colectiva en los espacios sociales-educativos en el sentido de formación regulados para el aprendizaje, los cuales son definidos como escolares.
- c) La elaboración de una propuesta en la construcción y el análisis de los relatos de vida y de las trayectorias profesionales de los docentes, implica un tejido y trama entre los procesos de construcción de entrevistas (la oralidad como proceso);
- d) La transcripción como una forma de recreación y construcción; la apropiación de la entrevista; la realización de las historias de vida, narrativa y escritura; la construcción a través de cronologías, la relación entre la historicidad del sujeto y la de los archivos como un mundo de textos vivos; las concepciones y

discursos, así como la elaboración de cuadros y categorías analíticas de procesos. Todo esto con la intención de comprender de manera profunda las experiencias, las concepciones y trayectos profesionales inscritos en sentidos de vida que constituyen a las identidades profesionales de maestros de distinta procedencia. (Medina, 2005:32)

Para la realización de esta investigación, se utilizaron distintas técnicas orientadas al acopio de la información como es el trabajo de campo en el contexto educativo de la región de Yucatán. La selección de informantes clave a quienes se les realizaron entrevistas, con el propósito de que los sujetos-persona, nos permitieran realizar una aproximación a las situaciones reales de sus vidas, sus prácticas socioculturales, en las experiencias de escolarización y trayectorias de formación profesional desde su propio contexto.

El orden, secuencia y guía de la entrevista se desarrolló basándonos en la encuesta-instrumento- aplicado en la investigación del proyecto SEP-SEByN-CONCACYT.-2004.(Ver Anexo). La particularidad de la aplicación del instrumento, a esta investigación consistió en reorientar las entrevistas a los objetivos de nuestra investigación, realizando así entrevistas a profundidad a las y los docentes indígenas mayas, que a través de sus relatos y narrativas, nos posibilitaron el recorte generacional para la re-construcción de las principales propuestas político-educativas de carácter institucional, que enmarcaron el desarrollo de la educación indígena, cronológicamente a partir de 1960 hasta el año 2010.

El proceso analítico consistió en organizar la información obtenida, en apartados y subapartados diferenciando entre el recorrido escolar enmarcadas como las experiencias escolares y de las trayectorias de formación profesional como docentes, tanto de educación

básica como docentes de otras modalidades (docente frente a grupo en otras instancias de carácter educativo). Estas construcciones permitieron trazar la reconfiguración, de los procesos formativos a partir de ubicar el recorrido escolaridad, que de manera paralela conformaron las trayectorias de formación profesional de las y los docentes indígenas mayas de la región yucateca. Por ello, consideramos pertinente establecer que el acercamiento metodológico posibilitó la articulación: Teórica – conceptual ( Cap. I); Reconstrucción histórica del contexto (Cap. II); La reconstrucción biográfica los sujetos, imbricados en la edad, adscripción identitaria étnica y de género; relacionados en todo momento, en los procesos escolares institucionales, que se configuran y reconfiguran en experiencias de escolaridades de los propios sujetos (Cap. III) y trayectorias de formación profesional articuladas paralelamente en el cómo se fueron haciendo maestros (Cap. IV).

### **¿Quiénes son nuestros informantes en la investigación?**

Los sujetos sobre los que recae este estudio son las y los docentes indígenas mayas en Yucatán; con la intención de comprender su proceso de formación profesional dentro de un sistema de relaciones interétnicas. Cabe señalar y retomar que el primer acercamiento a la región, fue a partir una estadía alrededor de cuatro meses, donde se realizó un primer levantamiento de datos, a través de la aplicación de encuestas, en las principales instituciones de formación en profesional en educación, destacándose la UPN- Yucatán, la Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad de Oriente.

El segundo acercamiento a las instituciones formativas fue a partir de la identificación y búsqueda de informantes clave, en este proceso se detectaron nueve casos, quienes de

manera explícita nos otorgaron información apegada a los objetivos de la investigación, así después de la realización de las entrevistas, se eligieron tres casos; en función de la edad, identidad étnica y de género, formación escolar e institución formativa. La organización del dato empírico se llevó a cabo en torno a tres ejes principales: a) pertenencia étnica; b) cronológica de sus historias y procesos escolares; c) conocimiento de los programas con enfoque intercultural.

Tras la comprensión de los relatos y narrativas que corresponden con su periodo escolar hasta el ingreso en la universidad, se derivó el recorte generacional para la re-construcción de las principales propuestas político-educativas de carácter institucional, que enmarcaron el desarrollo de la educación indígena, de manera cronológica a partir de 1960 hasta el año 2010. A partir de las experiencias de escolarización como procesos instituidos, dirigidos hacia la población indígena, con la intersección de diversos mundos y situaciones: donde se vislumbran formas, de ser, actuar, y estar, eventos vivos, familias, escuelas, compañeros, lugares y tiempos.

En este sentido, resulta primordial ubicar quiénes son nuestros sujetos- persona en la investigación. Ubicamos al primer maestro que identificamos, a partir de su auto-percepción y pertinencia étnica:

❖ Mi nombre es Chí Pech, mi edad es de 54 años. Yo no soy de aquí de la Cd. de Mérida. Nací en la comunidad de Telchaquillo, en el municipio de Tecoh a cuarenta kilómetros al sur del estado. Allí nací y ahí crecí ese fue mi hogar. Soy el primer hijo de cuatro hermanos que somos. Vivo en una comunidad, vamos a decir no tan marginada, lo común de la gente es que no tienen un trabajo específico, un trabajo definido. Es difícil convivir en una comunidad con un empleo diferente, pero aun así con el apoyo de mi esposa y de otras personas he salido adelante, porque mis padres no son profesionales, gracias a un ingeniero que estaba construyendo la carretera,

empezó a sugerir a mi padre que me mande a la escuela. Actualmente, soy supervisor de la Zona de Tixcanal en la región de Tizimin dentro del mismo estado. A mi cargo tengo cinco escuelas de preescolar, cinco de primaria y dos de educación inicial. Realice estudios de inducción para ser maestro, mi experiencia escolar reside en haber dejado el trabajo del campo, entre los años de 1960-1970, para insertarme al ámbito educativo, realice estudios y cursos de inducción para ejercer la docencia a nivel básico, en mi experiencia escolar cuento con estudios en los Bachilleratos Pedagógicos de Mejoramiento Profesional del Magisterio, así como estudios profesionales en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena, conocida como LEPEPMI - Plan 90 y de Posgrado en la Maestría en Educación en el Campo de Desarrollo Curricular en la Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Mérida.

El segundo caso de análisis, se ubica por la representación generacional de la maestra indígena maya:

❖ Me llamo Landy, tengo 36 años. Soy maya-hablante nacida en Telchaquillo municipio de Tecoh, al sur del estado de Yucatán. Estoy casada con un señor de origen alemán, tenemos aproximadamente once años de casados y un hijo de diez años. Vivimos en el pueblo de Telchaquillo, un pequeño pueblo que pertenece a una comisaría de Tecoh. Vivo ahí desde que nací, no he cambiado de lugar. Soy profesora de educación primaria frente a grupo. La particularidad de mi experiencia escolar, reside en haber vivido en los albergues del Instituto Nacional Indigenista y realizar estudios a nivel básico, con apoyos económicos (becas) para sostener mis estudios. Realice estudios en la preparatoria de la Universidad Autónoma de Yucatán, y al no poder sostener mis estudios por condiciones económicas y de distancia, realice estudios de Licenciatura en la Normal Superior, y de Posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Mérida.

El tercer caso, de análisis refiere a una joven maestra:

❖ Mi nombre es María, (omite” el apellido <<Dzul>> de origen Maya) no soy maya-hablante pero tengo familia de origen maya. Tengo 24 años, vivo en Mérida, Yucatán, específicamente cerca de un municipio que es UMÁN. Actualmente estoy estudiando lo que es la maestría en investigación educativa en la Universidad Nacional Autónoma de Yucatán. Mi experiencia escolar, reside en haber realizado mis estudios de manera lineal, es decir curse la primaria, secundaria y media superior de acuerdo a los planes del sistema educativo nacional. Realice los estudios de Licenciatura y de posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de Yucatán. Bajo el enfoque y modelo de los nuevos profesionales de la educación. Actualmente, soy docente en la Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Peto.

## **Estructura del capitulado**

Una vez planteadas las preguntas centrales, los objetivos que guiaron esta investigación, y el procedimiento metodológico, consideramos conveniente realizar una breve descripción del capitulado. La tesis se estructura en cuatro capítulos fundamentales: **En el capítulo I.** *Volver a mirar...Desde las pedagogías críticas a la interculturalidad crítica en educación. Espacios de encuentro y mediación.* Se presenta la perspectiva teórica- conceptual, que orienta nuestro trabajo de investigación, el cual se inscribe en el campo de las pedagógicas críticas y la interculturalidad crítica en educación. Espacios de encuentro y mediación con las experiencias de formación escolarizada y profesional de las y los docentes indígenas. Articulación, que posibilita establecer la distinción sobre los procesos formativos, para referir a la modificación y reconfiguración histórica de los sujetos, a partir del contexto social, étnico y político educativo.

**En el capítulo II.** *Breve panorama de la región indígena del estado de Yucatán.* Se presenta un breve recorrido en el proceso socio- histórico de la región indígena del Estado de Yucatán, con la finalidad de describir la presencia, persistencia y continuidad histórica de la y el indígena maya en Yucatán. Desde el periodo colonial histórico y contemporáneo, imbricando la complejidad de las relaciones histórico- sociales y de relaciones interétnicas (entre el pueblo indígena y no indígena), que dan sentido a la configuración y reconfiguración a las identidades étnicas y de género. Por tal implicación e importancia, en este capítulo se muestra la recuperación de los elementos que los sujetos, consideran y toman como elementos constitutivos de la identidad étnica, condición que nos permite referir a una aproximación en construcción sobre las identidades étnicas del maya peninsular. Articuladas a la complejidad

de las relaciones histórico- sociales que giran alrededor de las negociaciones que los sujetos desarrollan dentro de la región; destacando las de carácter educativo y pedagógico. Abriendo un espacio intencional para centrarnos en la situación de la lengua maya y la relación con la educación y escolarización indígena en la región. Intención compleja para comprender los siguientes capítulos que se centran en los procesos socioeducativos, experiencias de escolaridades y trayectorias de formación profesional, de las y los indígenas mayas desde su historicidad en el Estado de Yucatán.

**En el Capítulo III.** *Experiencias de escolaridad(es) de las y los indígenas mayas peninsulares. De la educación indigenista a la formación de los nuevos de profesionales en educación.* Presentamos las experiencias de escolaridades de las y los indígenas mayas peninsulares en plural. Ubicando a las y los indígenas en procesos de formación escolar, en donde se cruzan historias vivas sobre los procesos socioeducativos, que se encarnan en las incisiones generacionales de tres docentes y profesionales mayas peninsulares. Abrimos las experiencias de las escolaridades de las y los indígenas en su manifestación más concreta, como sujetos quienes constituyen e integran acontecimientos vivos a través de la familia, la escuela, el pueblo- lugares y tiempos-, mediados por las estrategias y negociaciones que los sujetos desarrollan en los procesos socioeducativos y que se encuentran en la memoria, como adhesión en su recorrido por recibir una formación educativa escolarizada en la región indígena del Estado de Yucatán.

**En el Capítulo IV.** *Trayectorias de formación profesional de las y los docentes indígenas mayas en Yucatán. Abriendo historias mínimas...desde el presente con el pasado.* Se analizan las trayectorias de formación profesional de los tres docentes y profesionales mayas,

marcando distinciones generacionales como sujetos. Bajo el vuelco de la mirada, que nos permite abrir el presente con el pasado, como si el hoy de ayer no hubiera aún terminado. Lo cual permite el cruce y la apertura de historias mínimas *en y para* la recuperación de los sentidos pedagógicos que con-forman y con-figuran a los sujetos social e históricamente, a través de ciertas-historicidades- que se van hilando y tejiendo en trayectorias de formación profesional desde procesos, contextos y relaciones interétnicas, que se contextualizan social e históricamente en la región peninsular maya yucateca en el presente. Finalmente se presentan las conclusiones, pretendiendo destacar las principales contribuciones del trabajo al estudio de los procesos socio-históricos y de formación profesional de las y los indígenas en Yucatán.

---

# CAPÍTULO I

---

## CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

**VOLVER A MIRAR...**

DESDE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

A

LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN EDUCACIÓN  
**ESPACIOS DE ENCUENTRO Y MEDIACIÓN**

- 1.1 De las pedagogías críticas al encuentro con la interculturalidad crítica en educación.
- 1.2 Volver a mirar la interculturalidad crítica en educación.
- 1.3 Precedentes de la educación intercultural en el escenario educativo mexicano
- 1.4 La formación de los sujetos desde su concreción: identidad(*es*): étnicas y de género.
- 1.5 La formación de las y los docentes: experiencia(*s*) de escolaridad (*es*) y trayectorias de formación. Espacios de encuentro y mediación.

# **CAPÍTULO I**

## **CONSTRUCCIÓN - TEÓRICA**

### **VOLVER A MIRAR...**

#### **DESDE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS**

A

#### **LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN EDUCACIÓN**

#### **ESPACIOS DE ENCUENTRO Y MEDIACIÓN**

---

“Creo que para caminar, hablar y escribir de la educación indígena maya, primero hay que mirar a un lado y no solo arriba, a ver quién está. Volver a mirar y distinguir quienes caminaron con nosotros durante tantos años, para saber dónde encontrar todo aquello, que nos han nombrado como educación para los indígenas y ahora intercultural, no sólo desde la mirada que nos han ensañado a ver”  
(Mujer- Maya-Maestra)

El capítulo que se presenta a continuación tiene como propósito mostrar los referentes teóricos-conceptuales, empleados para la estructuración y orientación de nuestro trabajo de investigación, el cual se inscribe en el campo de las pedagógicas críticas y la interculturalidad crítica en educación. Se expone de manera articulada, los precedentes de la educación intercultural en el escenario educativo mexicano, para establecer la distinción entre: las principales propuestas políticas-educativas de carácter institucional que enmarcan el desarrollo de la educación indígena en las últimas cinco décadas; de los procesos pedagógicos que reconfigura a los sujetos, a partir del contexto social, étnico y educativo. De ahí el desarrollo y propuesta: “Volver a mirar de otro modo”, la interculturalidad en educación, desde un posicionamiento de análisis crítico, centrada en la noción de sujeto a través de dos ejes conceptuales: identidades étnicas y de género, para hacer referencia a las relaciones histórico-sociales y procesos educativos; inmersos dentro del análisis sobre la formación profesional de las y los indígenas, a través del encuentro y mediación con los ejes/categorías centrales en el desarrollo de la investigación experiencias de escolaridades y trayectorias de formación profesional.

## **1.1 De las pedagogías críticas al encuentro con la interculturalidad crítica en educación.**

El trabajo y análisis que desarrollamos en esta investigación se adscribe a las pedagogías críticas y el encuentro con la interculturalidad crítica en educación, permitiéndonos un posicionamiento y direccionalidad para el abordaje de nuestro objeto de estudio. Alonso y Díaz sostienen que las pedagogías críticas permiten plantear nuevos lenguajes que puedan nombrar, construir, reafirmar, debatir, confrontar las distintas formas de opresión, discriminación, sobre todo en su cotidiana presencia silenciosa en nuestras prácticas y en las instituciones educativas (...) y que su principal aporte está en su propuesta de crear lenguajes que cuestionen las narrativas basadas en versiones, blancas, patriarcales, clasistas, racistas, heterosexuales, como una forma de hacer más político lo pedagógico y enfrentarse con posiciones que sostienen una falsa igualdad y una noción despolitizada del consenso, proponiendo a su vez un concepto radical de diferencia, donde se entremezclan diferentes historias, lenguajes, experiencias, voces, analizando el discurso colonizado no en el “otro” sino principalmente en “nosotros” (Alonso y Díaz, 2004:74).

Así, la pedagogía crítica cuestiona los silencios y tensiones que existen entre las narrativas, considerando los discursos de los grupos subordinados; así como la forma en que pueden presentarse en las historias “olvidadas”, textos, memorias y experiencias, bajo un continuo esfuerzo por crear nuevos espacios de discurso, reescribir narrativas culturales y definir los términos de otra perspectiva, una perspectiva desde “Otro lugar” (Giroux; 1992: 80).

Es decir, que dentro de los principios fundamentales de la pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkun* que significa “curar, reparar y transformar al mundo” (...) la pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza, está abierta fundamentalmente al cambio, es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente. (McLaren, 2005: 256).

Desde esta vertiente crítica la educación es por definición de naturaleza política, porque no se trata de qué y cómo enseñar sino para qué y desde dónde, en la medida en que la formación se vincula con la direccionalidad contra hegemónica. Por ello, Peter McLaren alude a la pedagogía crítica que se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son.

Hablar entonces, de una pedagogía crítica es situarse con base a ciertas preguntas que nos conciernen en esta investigación: ¿Cuáles son los procesos formativos y de conocimiento de los sujetos en contextos socio-históricamente diferenciados a partir de categorías étnico-identitarias (para indígenas)? ¿Quiénes son los sujetos implicados en los procesos de formación escolar? ¿Quiénes contribuyen a esa formación? ¿Cuáles son las formas en que se transmite ese conocimiento? y ¿Cómo repercuten estos procesos formativos en sus prácticas y concepciones étnicas y profesionales?

Al situarnos, bajo el análisis desde una perspectiva de análisis crítico, nos ilumina el sendero entre el conocimiento, las identidades y el poder, permitiéndonos adoptar al mismo tiempo

el encuentro con la interculturalidad crítica en educación, para realizar “...una mirada de reconocimiento de los sujetos educativos y escolares desde su historia y sus prácticas sociales, desde su pertenencia a sociedades contemporáneas (Medina, 2009:14).

Es decir, que esta mirada se vuelca sobre la formación profesional de las y los docentes y profesionistas mayas aludiendo al proceso —histórico-social y cultural diferenciado—, mismo que se pretende comprender a través de las experiencias escolares, desde su visión particular del presente en reconstrucción con el pasado en contexto, bajo un conjunto de relaciones étnicas-identitarias, que afirman o descartan en sus procesos de escolaridad.

Por tanto, consideramos pertinente la recuperación de los sentidos pedagógicos que conforma y con-figura a los sujetos social e históricamente; es decir, ponemos en juego las discontinuidades y contradicciones que se dan en las múltiples relaciones en tensión, dentro de los procesos de formación y experiencias de escolaridades enmarcadas dentro de las políticas educativas para los pueblos indígenas en México, mismas que se reflejan paralelamente, en las trayectorias de formación profesional como indígenas docentes en el sistema educativo y subsistema de educación indígena<sup>2</sup> de la región peninsular yucateca.

En este sentido se trata de visibilizar las rupturas, discontinuidades y contradicciones educativas que se reafirman en las relaciones asimétricas, que vivieron como marcas en todo

---

<sup>2</sup> El Subsistema de Educación Indígena inicia sus funciones en 1978, a través de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), institución que sustituía al Instituto Nacional Indigenista (INI) en el ámbito educativo. La DGEI inaugura su tarea con la política de Educación Indígena Bicultural (EIBB), propuesta educativa que se intentó construir a lo largo de once años.(Jordá,2009:2)

su recorrido escolar, y que sin embargo también abrieron la posibilidad de acceder a un proceso de formación profesional dentro de la región indígena maya en Yucatán.

El acceso y estrategias para incorporarse a la escuela y obtener una formación dentro del sistema educativo formal, suponemos que no sólo amerita la configuración de intereses individuales, sino un campo social estratégico en hostilidad que implica enfrentar distintas versiones de autoridad, tanto familiares como institucionales; implicando también rupturas en los procesos de vida, así como negar la propia identidad étnica.

Lo cual, dota de sentido y significado a la formación escolar y profesional de las y los docentes indígenas mayas yucatecos, desde su propia concreción como sujetos y pedagogías “otras”; puesto que partimos de la idea de que “ninguna práctica educacional es nunca inocente respecto a los contextos sociales, económicos e institucionales en los que la educación ocurre” (McLaren, 2005: 259). Para que esto tenga lugar, en esta investigación proponemos: Volver a mirar el encuentro con la interculturalidad crítica en educación.

## **1.2 Volver a mirar... La interculturalidad crítica en educación.**

“Volver a mirar bien lo que ya fue (apenas) mirado, a partir de las interrogantes: ¿Cómo mirar la mirada sobre nosotros y los otros? ¿Desde una mirada individual? ¿Desde la mirada colectiva? ¿Desde un sitio protegido? *¿Una mirada que pueda ser también la rebeldía de la mirada, otra mirada diferente a aquello que hemos visto siempre, siempre igual, siempre en el mismo espacio?* ¿Mapas sin brújulas? ¿Y/o el significado de una mirada que cada vez que algo se posterga y lo posterga, se difiere y lo difiere, se abandona y lo abandona hasta un nuevo mirar?

(Skliar, 2005: 54).

Volver a mirar no es de ninguna manera comenzar u observar de nuevo, sino es a través de la mirada “del otro o de los otros”. En ese trayecto no se alude al pasado en donde los sucesos

ya han tenido lugar, sino precisamente lo que en él ha acontecido. Porque volver a mirar también es una forma de llegar.

Desde esta perspectiva, el reto es girar de manera que la mirada quede expuesta ante la visibilidad de un “nosotros”, desde el presente, para contribuir a la construcción de una interculturalidad crítica en educación, lo cual implica la necesidad de ampliar los horizontes histórico-políticos y considerar las complejas relaciones histórico-sociales y las negociaciones en las prácticas de los sujetos, ubicando el encuentro entre seres, saberes y sentidos e ir construyendo con y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento colonial y una subalternización (Walsh, 2009:203).

Por ello, en esta investigación abordamos la *interculturalidad crítica en educación* como giro teórico- epistémico que pretende visibilizar y cuestionar seriamente las propuestas que sientan sus propias bases; es decir como oposición al encuentro de lo que ya existía como: “el indigenismo”, que centra en dirigir acciones educativas enfocadas a la integración y asimilación educativa para zonas o regiones específicas con alta presencia indígena en los Estados-nación.

El indigenismo, incluso en sus fases post- y/o neoindigenistas, sigue estructurando una forma específica de construir, percibir e implementar la “gestión de la diversidad”. Por otra parte, aparecen nociones nuevas, exógenas de la interculturalidad, cuyo énfasis en la transversalidad, en el constructivismo pedagógico y/o en el relativismo cultural las aleja ostensiblemente de la atención preferencial a los pueblos indígenas de México y que desembocan en reclamar una “educación intercultural para todos”. Entre ambas posiciones, está surgiendo en los últimos años una amplia gama de discursos nominalmente interculturales que reivindican la “diferencia”, el “derecho a tener

derechos” y la urgencia de “empoderar” a determinados grupos minoritarios o invisibilizarlos de la sociedad contemporánea. (Dietz, 2009: 57)

Y *multiculturalistas*, desde la perspectiva institucionalizada que se enfocan a cubrir cuotas “de acción afirmativa” y “discriminación positiva” en donde coexisten pueblos y culturas diversas, así como grupos que convergen de distintos movimientos sociales -políticos. Tanto indígenas como no indígenas, que pugnan por la igualdad y el reconocimiento de las diferencias: identitarias, étnicas, culturales, de género; en contextos acelerados y complejos inmersos en lo local, regional y entre naciones. Puesto que los objetivos:

De la política de acción afirmativa aplicada primero en los órganos de representación y toma de decisiones de los propios movimientos y posteriormente trasladada al ámbito académico y educativo, consiste en paliar las persistentes discriminaciones que por criterios de sexo, color de piel, religión y etnicidad, etc. Sufren las minorías a través de una deliberada política de “discriminación positiva” (...) Ante las críticas formuladas del ámbito tanto académico como político contra este trato diferencial y su algo artificial distinción entre discriminaciones “negativas” versus “positivas”, el multiculturalismo reivindica la diferencia normativa entre las discriminaciones históricamente sufridas por los miembros de un colectivo estigmatizado, por un lado, y las discriminaciones que a nivel individual puede generar una política de “acción afirmativa” para determinados miembros del grupo hegemónico, por otro. (Dietz, 2008: 12)

Estas dos propuestas, se han caracterizado por colocarse dentro del terreno educativo, inicialmente para el sector indígena y gradualmente en otros espacios discursivos e institucionales. En ocasiones, imponiendo y cuestionando desde el discurso pedagógico: el desarrollo, la inserción, integración, asimilación, rendimiento, rezago escolar de las mujeres, de los jóvenes, niñ@s y adultos e indígenas.

Y en otras, enarbolando estratégicamente la diversidad, la equidad, pertinencia y justicia social para el desarrollo social de carácter institucional con relación al diálogo, el reconocimiento, tolerancia e igualdad para la condición étnica, de género, cultural y religiosa. Discurso que invita y promueve la inclusión y convivencia de los "grupos diferenciados": por condiciones étnico-identitarias, formas desiguales de consumo, preferencias sexuales y/o personas con capacidades distintas, tengan o no tengan relación entre sí; convirtiéndolos en sujetos especiales, a quienes hay que atender dentro en los espacios institucionales, en nuestro caso en los distintos niveles escolares del sistema nacional educativo y principalmente en la atención educativa para las y los indígenas.

Por consiguiente, en esta investigación se propone: *Volver a mirar la interculturalidad crítica* en educación, ya que hablar de interculturalidad crítica, es considerar las complejas relaciones histórico-sociales y negociaciones en las prácticas de los sujetos, ubicando el encuentro entre seres, saberes y sentidos (Walsh, 2006: 24) e ir construyendo con y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento colonial y subalternización (Walsh, 2007).

Permitiendo ver la existencia de acontecimientos y sucesos minúsculos antes ocultos, que al pasar el tiempo emergen de la invisibilidad. Lo cual implica la necesidad de ampliar los horizontes histórico-políticos y poner en escena los discursos que legitiman la injusticia, la desigualdad, las asimetrías sociales y las discriminaciones culturales, particularmente de las y los indígenas, en su propio contexto.

Que como resultante, entre el encuentro de las pedagogías críticas y la interculturalidad crítica en educación, se pretende propiciar un proyecto intelectual y político, dirigido hacia

la construcción de modos otros de poder, saber y ser, que nos permita ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones, actuales de la etno-educación, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe que el Estado ofrece a la sociedad culturalmente diferenciada.

A decir de Walsh, no es argumentar a partir de la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente a partir de la creación de programas “especiales” que permite que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y exclusionistas. Es señalar la necesidad a visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial.(Walsh, 2007:11).

En nuestro caso pretendemos describir sucesos que acontecieron dentro del proceso de formación escolar de las y los indígenas, para referir a la modificación y reconfiguración del estado concreto e histórico de los sujetos en su contexto referencial abocado al ámbito social, étnico y educativo. De acuerdo con Ducoing Watty (2000), la formación de profesores es objeto de prácticas cotidianas formales desplegadas por profesionales en instituciones específicas, pero es también motivo de discursos políticos, académicos, ideológicos; es asunto que atañe tanto al nivel de preescolar como al universitario, motivo de políticas públicas nacionales e internacionales. Así, la mayoría de los debates y las producciones en torno a la formación de profesores se ha centrado, al menos en la tradición histórica de nuestro país.

Por tanto, resulta necesario recuperar algunas consideraciones para dimensionar nuestro posicionamiento teórico, al cual haremos referencia como precedentes de la educación intercultural en el escenario mexicano para realizar la distinción entre las principales propuestas políticas-educativas de carácter institucional, que enmarcaron el desarrollo de la educación indígena en las últimas cinco décadas en México, de las experiencias de escolaridad y trayectorias de la formación profesional.

### **1.3 Precedentes de la educación intercultural en el escenario educativo mexicano**

Los primeros cimientos que enmarcan la problemática sobre interculturalidad y las cuestiones indígenas, surgen a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas, la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas (López, 2001:1). En un recuento sobre el surgimiento de las nociones de interculturalidad para América Latina, Patricia Medina menciona, de manera esclarecedora, que el origen se encuentra “en las demandas educativas de los pueblos originarios (...) en donde la educación intercultural, como movimiento político-pedagógico, se conforma a partir de las distintas aristas, horizontes y memorias de nuestro continente” (Medina, 2009:4). Es a partir de los años setenta del siglo pasado, cuando empieza a tener mayor auge en toda América Latina. En México particularmente, se puede encontrar toda una construcción y perspectiva sobre la noción, diseño e implementación de la *educación intercultural* en el trabajo de Aguirre Beltrán elaborado en los años sesenta,<sup>3</sup> en el que se planteó de la siguiente manera:

---

<sup>3</sup>Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente plantean desde la antropología, influidos un tanto por la Conferencia Interdisciplinaria de Educación y Antropología, celebrada en 1954 en la Universidad de Stanford, una agenda de debate teórico acerca de los principales presupuestos de la educación intercultural y una propuesta de acción discutida en 1963 en la Asamblea Anual del Consejo Nacional Técnico de la Educación(...) En otros términos,

Cuando hablamos de *educación indígena*, en realidad, nos estamos refiriendo a la *educación intercultural*, esto es, a la operación, en las comunidades indígenas prealfabetas, que carecen de escolarización de la enseñanza escolar característica de la sociedad nacional. En un régimen democrático, emanado de un movimiento revolucionario eminentemente social, la educación intercultural se conduce bajo el supuesto que postula respeto irrestricto a la dignidad de la persona y de la cultura del educando, para desarrollar el valor potencial de su existencia, tanto en provecho de la sociedad cuanto de él mismo. (Aguirre, 1992:28).

A partir de este supuesto, la *educación intercultural* se pensó como un proceso configurativo que abarcaría seis postulados básicos:

- 1) El establecimiento de la *educación intercultural* dentro del sistema escolar en las comunidades prealfabetas es un sistema de innovación cultural, en el cual se buscara el consentimiento de los grupos para ser admitida y engranada en la configuración total de sus formas de vida en las comunidades indígenas;
- 2) La **transmisión cultural** y el proceso total de la enseñanza, serían imposibles si no se contara con un sistema organizado de comunicación: el lenguaje. La relación entre el lenguaje y la cultura es tan íntima, de ahí la importancia de admitir que la *educación intercultural*, al innovar la escolarización en las comunidades indígenas, hace uso de las lenguas vernáculas-la propia de cada grupo- como vehículo de alfabetización y como instrumento de enseñanza. Al mismo tiempo, implanta el aprendizaje del idioma oficial como una segunda lengua, por ello se adopta el bilingüismo como comprensión intercultural;

---

Aguirre Beltrán (1964:33) propone una definición tomada de Tatiana Fotich de su libro *Teaching Foreign Language in the Modern World*, para entender el sentido que guarda la educación intercultural (Rebolledo, 2003:176).

- 3) En la *educación intercultural*: el **maestro** es depositario obligado del acervo básico de las culturas en contacto y de sus sistemas respectivos de comunicación, su función más importante es la de traducir las realidades culturales de la sociedad nacional en las formas de vida de la comunidad indígena. Cuyo adiestramiento profesional- el bilingüismo indio- ladino- permitirá la destreza del manejo de las dos culturas. La *educación intercultural* en México ha ideado un tipo de maestro indígena: el promotor cultural;
- 4) En las **zonas de refugio indígena**, *la escuela* se halla organizada con gran soltura, sin seguir el diseño pedagógico que caracteriza a las instituciones educativas de la sociedad nacional, es una escuela abierta a la comunidad que sigue las actividades de la vida cotidiana. La escuela rural indígena es una escuela de transición;
- 5) Para la justificación de la existencia de la **escuela rural** se tiene el reclutamiento de los alumnos necesarios para la implementación escolar, *la educación intercultural* acude a las potencialidades de concentración que ofrece la escuela albergue, servida de promotores indígenas y maestro bilingües;
- 6) La escuela rural y la **escuela albergue** comprenden al niño como sujeto de enseñanza; la misión cultural abarca a la comunidad en términos de su totalidad. La misión cultural es una invención ideada para resolver el problema de la enseñanza (...) Consecuente con sus postulados, la misión cultural abandona las aulas y la pedagogía escolar para instalarse en el seno mismo de las actividades diarias, procurando su modernización y desarrollo. (Aguirre, 1992:28-32).

Bajo estos supuestos podemos comprender las principales propuestas político-pedagógicas de carácter institucional que posibilitaron el desarrollo e implementación de la educación intercultural en México, que ha tomado distintas formas, pero sustentadas bajo un mismo sello configurativo y de existencia en educación indígena. Al respecto, Hernández resume:

la educación indígena ha tenido tres momentos históricos importantes en su instrumentación y desarrollo: primero funcionó como alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización, posteriormente como educación bilingüe-bicultural en respuesta a la demanda que plantearon las organizaciones indígenas de la década de los años setenta y, finalmente, el enfoque de educación intercultural bilingüe, como resultado de las diversas experiencias comunitarias e institucionales, tanto nacionales como internacionales (Hernández, 2009: 138).

Entre ellas, destacamos el impulso a la educación indígena bilingüe bicultural de los años setenta y ochenta, cuya propuesta pedagógica se orientaba en la impartición de la lecto-escritura, primero en lengua materna y después la castellanización de los indígenas. En el aspecto bicultural, se enfoca en la preservación de las concepciones de la vida de los grupos étnicos y de la vida nacional. Estos planteamientos emanarían de los propios maestros formados por el Instituto Nacional Indigenista y la Secretaría de Educación Pública — promotores culturales y maestros bilingües— que después de concretar la experiencia educativa de innovación cultural en las distintas zonas o regiones indígenas, se organizaron demandando el fin de las propuestas indigenistas de carácter oficial.

En el campo educativo, las denuncias fueron numerosas:

- El paternalismo del INI en la práctica reforzaba el racismo de la sociedad dominante y asignaba un estatus de inferioridad *dentro de la escuela* a la lengua y a la cultura indígena.
- El presupuesto destinado a las escuelas en zonas étnicas era miserable.
- Aunque se proclamara la educación bilingüe, en la mayoría de las escuelas ésta no se ponía en práctica, incluso cuando los maestros eran promotores bilingües de la propia región (lo que no siempre ocurría). Una de las razones era la escasez, o de plano ausencia, de materiales didácticos. Otra, más básica, era la deficiencia del método: por ejemplo, los maestros insistían en enseñar a los niños traduciendo de la lengua vernácula al castellano, lo cual volvía lento y desesperante el aprendizaje, y la consecuencia de ello era que se abandonara el “bilingüismo” y se impartiera la docencia sólo en castellano.
- En las (escasas) escuelas donde se lograba poner en práctica la educación bilingüe, la lengua indígena cumplía sólo un papel instrumental: se utilizaba con el único propósito

de facilitar el aprendizaje del castellano. Es decir, cumplido este propósito, a la lengua nativa no se le concedía ningún valor como vehículo de conocimientos; esto propiciaba la alienación entre la escuela y el grupo étnico, expresada, en la alienación de los mismos maestros indígenas.

- La educación bilingüe implantada por el Estado mexicano era en realidad una forma más de educación colonial: ignoraba totalmente la cultura indígena. Tenía como meta efectiva producir un indio desarraigado, pues lo que se aprendía en la escuela no preparaba para vivir en la propia comunidad y comprometerse con ella, sino para vivir lejos, en la sociedad mestiza capitalista. (De la Peña, 2002: 49)

Entre las organizaciones, que tuvieron injerencia en la toma de decisiones para la modificación e implementación del modelo de educación indígena bilingüe bicultural, destaca el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas quienes conformaron más adelante la Alianza Nacional de profesores Indígenas Bilingües A.C (ANPIBAC)<sup>4</sup>, representada por Natalio Hernández, quien contribuiría en la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en el año de 1978.

Así, diversos estudiosos en el tema coinciden que es a partir de la creación de la DGEI, cuando se establece un intercambio entre los vocablos, bicultural a intercultural a razón de las diferentes críticas que sostuvieron antropólogos, profesionistas de origen indígena y maestros en las acciones bilingües–biculturales, implementadas en el campo educativo. Esta situación que favorecería al resurgimiento de la educación intercultural con una aparente madurez.

---

<sup>4</sup> En la década de los años setenta en el que la antropología tradicional, vinculada al indigenismo oficial, se vio seriamente cuestionada por la nueva antropología, o antropología crítica, entre cuyos protagonistas destacan Arturo Warman, Guillermo Bonfil. Margarita Nolasco, Mercedes Olivera y Enrique Valencia. Sus ideas influyeron decididamente en la Declaración de Barbados I (1976) y Barbados II (1977), en las que los intelectuales de esta antropología renovadora se comprometían a luchar de manera conjunta con los pueblos indígenas para lograr su liberación. En este contexto emergió el movimiento indígena contemporáneo, con organizaciones como la OPINAC, la ANPIBAC y el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas que en conjunto elaboraron un nuevo discurso político e ideológico, demandando la participación política y la dirección de las instituciones indigenistas(Hernández, 2009:21 y 137).

De acuerdo con Catherine Walsh, la interculturalidad empezó a tener utilidad dentro del campo educativo, específicamente en el de la educación indígena bilingüe, al principio de los años 80. En la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bilingüe (México, 1982), se recalca la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multiétnicidad, proponiendo, entre otras cuestiones, la oficialización nacional o regional de las lenguas indígenas y políticas educativas globales. No sólo se planteó el apoyo a los programas formulado por y para las etnias, sino un esfuerzo orgánico de reinterpretación de carácter y de conformación pluricultural y multiétnica del país a fin de que la población pueda tener una visión correcta y no discriminatoria del conjunto social, de su historia y de sus proyecciones futuras.

De ahí surgió la recomendación de cambiar el referente hasta ese entonces usado en la educación bilingüe «bicultural», por el de la educación «intercultural» bilingüe, dado que una colectividad humana nunca llega a ser bicultural debido al carácter global e integrador de la cultura, y por el carácter histórico y dinámico de la cultura siempre capaz de incluir nuevas formas y contenidos en la medida que nuevas condiciones de vida y necesidades así lo requieran (Walsh, 2000:123).

Estas discusiones se acompañaron de las movilizaciones por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y organizaciones en luchas de resistencia, como respuesta a las pretendidas celebraciones por los 500 años del descubrimiento de América y como franca confrontación con las prácticas del Estado-Nación en materia de territorios autónomos indígenas, injusticia, marginación y subordinación dirigida a los pueblos originarios. Sin dejar de mencionar el momento más álgido de las distintas presiones sociales y culturales,

desencadenadas por el nuevo orden mundial (globalización y /o mundialización) establecido en principios de contradicción, conflictos de poder, militarización, economías neoliberales, modernidades heterogéneas (tecnologías, y comunicaciones digitales) y entramados de desigualdad social, racismos culturales determinados por complejos colonialismos aún existentes.

Ante estos acontecimientos, se estipula de manera inédita en México, el reconocimiento de la pluralidad cultural de los pueblos indígenas, asentado en el artículo 4º en la Reforma Constitucional Mexicana de 1992:

La nación mexicana tiene una compasión puericultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios, en aquello que son parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley. (Constitución, 1992).

Este proceso en discusión desencadenó diversas acciones de carácter político-social, entre ellas, las de carácter organizacional por la lucha agraria, alianzas regionales y nuevos frentes de organización indígena, como el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994. De este modo, la educación intercultural en México, está estrechamente vinculada a los acontecimientos sociales, históricos y políticos, principalmente donde se realiza de manera casi exclusiva la atención a poblaciones indígenas.

De manera paralela, durante los años noventa, se introduce o adapta la educación intercultural bilingüe (EIB), cuando sustituyó al modelo de educación bicultural (EBB) de la Dirección General de Educación Indígena. Una mención al respecto es la siguiente:

En una rápida visión histórica, el concepto de «biculturalidad» precedió al de «interculturalidad». La biculturalidad se empleó en los contextos de las primeras etapas de la educación bilingüe transicional o asimilacionista (algunos también la llaman «asimilista» porque servía para asimilar o integrar al indígena en la llamada «sociedad mayor»). A menudo este concepto partía de la aceptación de que si era posible adquirir dos sistemas lingüísticos, era igualmente posible adquirir dos sistemas culturales. El concepto de «interculturalidad», surgido también de contextos de educación bilingüe, parte de consideraciones distintas, entre las que se debe destacar la de la diversidad (histórica, cultural, lingüística, ecológica, etc.) ya no como «barrera» sino como «recurso». Así como la contrapartida del bilingüismo a secas era el biculturalismo, el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo es la contrapartida de la interculturalidad (...) la «interculturalidad» ha sido enfatizada en menor o mayor grado respecto al bilingüismo, dando lugar a designaciones como «educación bilingüe intercultural», EBI, o «educación intercultural bilingüe», EIB, así, con este distinto orden de precedencia de «intercultural» (Moya: 1998:7).

Los criterios de la educación bilingüe bicultural y su traslado a intercultural, permanecieron durante toda una década con el fin de acompañar al proceso de “reconocimiento multicultural, multiétnico pluricultural y de reivindicación de la población y de los indígenas”, intención que pone en marcha una política emergente de coexistencia, inclusión y gestión a la diversidad.

En un nuevo escenario, marcado por el sexenio foxista (2001-2006), surge como línea prioritaria, atender al sector indígena. Bajo esta nueva plataforma política, se reforma el artículo 2º constitucional, en el que subrayamos el inciso B apartado III, que quedó establecido para:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la **educación bilingüe e intercultural**, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un

sistema de becas para todos los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y el conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (Constitución..., 2001).

De esta reforma se implementa la política de “educación intercultural para todos” cuya dirección estaría a cargo de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), creada por acuerdo del Ejecutivo Federal, también en el año 2001, y cuyos objetivos y alcances se plantearon en las siguientes dimensiones:

- a) Mejorar la cobertura y calidad de la educación básica destinada a los indígenas;
- b) Consultar a los pueblos indígenas para alimentar los contenidos de la educación básica del país;
- c) Aumentar la oferta de educación pertinente para los pueblos indígenas en todos los niveles de educación primaria, secundaria, media superior y superior;
- d) La formación de docentes y adultos y; e) lograr que en el sistema educativo mexicano, haya una educación intercultural para todos los mexicanos y no solamente para los indígenas. (Schmelkels, 2004:383).

De ahí el surgimiento de un plan educativo con programas y contenidos desde un enfoque intercultural, “aparentemente inédito” para la política educativa, dirigido a la educación básica, bachilleratos, escuelas Normales y hacia la creación de las universidades interculturales. Dentro de sus objetivos, se planteaba el diseño de cursos de actualización para los docentes y nuevos planes curriculares introduciendo la interculturalidad como eje transversal.

A una década de su creación, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, considera a la educación intercultural en y para la diversidad, no sólo para los

pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, bajo un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país, y como instrumento para combatir, desde el sistema educativo, la exclusión estructural y sistemática, la injusticia social y la discriminación.

Además, mantiene los siguientes ejes estratégicos para el desarrollo de modelos educativos interculturales:

- Formación docente con enfoque intercultural (Diplomado y Cursos para docentes en servicio)
- Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB en 18 escuelas normales del país)
- Programa de Atención a niños indígenas en Escuelas Generales (Equipo Interinstitucional de EIB en el D. F.)
- Asignatura de Lengua y Cultura Indígena (asignatura estatal para educación secundaria en localidades con 30% y más de población indígena)
- Bachillerato Intercultural (Seis planteles ubicados en Chiapas y Tabasco)
- Universidades Interculturales (Nueve IES ubicadas en los estados de México, Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz, Michoacán, Guerrero, Sinaloa y Quintana Roo)
- Incorporación del enfoque de la EIB en procesos de reforma curricular:
- Reforma de la Educación Básica
- Reforma Integral de la Educación Media Superior
- Reforma a la Educación Normal
- Programas de soporte multimedia para la educación en sociedades multilingües;
- Programa de Educación Informal;
- Sistematización y apoyo para innovaciones educativas en educación intercultural.
- Definición, difusión y promoción de investigación en Educación Intercultural y Bilingüe.
- Promoción del conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de México (CGEIB, 2011).

A pesar de las distintas acciones y larga trayectoria en el discurso oficial, la interculturalidad en educación constituye un campo aún emergente y en construcción sobre las experiencias, modos de saber y conocer indígena, ya que el debate actual sobre los modelos, enfoques, conceptos y soluciones interculturales del discurso funcional, se refleja en la persistencia e influencia decisiva de tradiciones profundamente arraigadas en las “políticas de identidad” nacionales, regionales y étnicas (Dietz, 2009: 56). Esto ha permitido abrir y cuestionar desde distintas aristas, una amplia gama de estudios, análisis, paradigmas, relaciones, perspectivas, propuestas, enfoques, congresos temáticos, foros de discusión, con la idea de avanzar en verdaderas acciones firmes de carácter intercultural para la educación, no sólo en “...procesos interculturales entendidos como aquéllos en los que participan los pueblos nativos y los estados nacionales, configurando sistemas históricos de larga duración y caracterizados por una especial dinámica sistémica”(Bartolomé, 2006:contraportada), sino en aquéllos en donde se pretenda visibilizar las causas de las asimetrías sociales y las injusticias culturales que se producen en la formación educativa, tanto para los indígenas como para los no indígenas.

En nuestro caso pretendemos describir sucesos que acontecieron dentro del proceso de formación escolar de las y los indígenas, a partir de los propios sujetos, distinguiendo tres diferencias generacionales, para referir a la modificación y reconfiguración del estado concreto e histórico de los sujetos en su contexto referencial abocado al ámbito social, étnico y educativo.

#### **1.4 La formación de los sujetos desde su concreción. Identidad(es): étnicas y de género.**

En esta indagación, resulta primordial ubicarnos en el terreno de la “*formación de los sujetos*”, al particularizar en la formación escolar y profesional de las y los docentes indígenas mayas de Yucatán, ya que se corre el riesgo en establecer que antes que ser sujetos educativos o pedagógicos son sujetos configurados por un largo proceso social de identificación, nunca de manera natural sino por construcciones sociales, históricas, económicas y políticas. Las cuales, producen sujetos con identidad (es) étnicas y de género, trazando historias vivas, sentidos, formas de convivencia, en, con y entre el lugar-espacios específicos, vivos y localizados.

Desde, este campo de análisis se distingue entre una pedagogía crítica y una pedagogía intercultural crítica: en toda pedagogía crítica se considera al sujeto desde su historicidad, por lo que, en su reconstrucción “se plantea la experiencia histórica no como simple vivencia susceptible de reflexión, sino como espacio de objetivación del propio sujeto” (Zemelman, 1992:12).

En este sentido, toda pedagogía crítica tiene un sentido intercultural, ya que la situación de contacto con el “otro” se hace evidente en el proceso de reconstrucción. En cuanto a la pedagogía intercultural, ésta no siempre resulta crítica. Ello depende de la posición del sujeto; así, una pedagogía intercultural resulta crítica, cuando el sujeto social se ubica en términos étnico-políticos en los que la lengua, la historia y el territorio son referentes de identidad para la reconstrucción del sujeto social (Ramírez, 2010: 8).

De manera sustancial, se rescata la noción de sujeto cuya configuración es histórica y estructurante del ser social y de los sujetos particulares e individuales, el sujeto se construye en las prácticas ideológicas, políticas, económicas, jurídicas y educativas. Como consecuencia, en todas las relaciones sociales como producto y productor de las mismas no por vía natural, sino a través de cierto tipo de sociedad, de cierta organización y formas de relación social (...) El sujeto es definible solamente en prácticas específicas y en espacios determinados, donde cobra contenido su hacer y su visión del mundo, así como del lugar que él, imaginariamente, ocupa en éste. (Medina, 1995).

Uno de los factores, que distingue a los sujetos de manera concreta se encuentra en las identidades. Restrepo argumenta: No podemos decir que en un momento dado existe una sola identidad en un individuo o una colectividad específica, sino que un individuo se dan una amalgama, se encarnan, múltiples identidades de un sujeto nacionalizado, de un sujeto sexuado, de un sujeto “engenerado” (por lo de género), de un sujeto “engeneracionado” (por lo de generación) entre otros haces de relaciones. Desde la perspectiva del individuo, su identidad es múltiple y hay que entenderla precisamente en esas articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos. (Restrepo, 2007: 26). De ahí, que sea más adecuado hablar de identidades en plural y no de la identidad en singular. Tanto desde la perspectiva del individuo como de las colectividades, las identidades son múltiples en un sentido doble. De un lado, hay diferentes ejes o haces de relaciones sociales y espaciales en los que se amarran las identidades entre los cuales se destacan el género, la generación, la clase, la localidad, la nación, lo racial, lo étnico y lo cultural (Restrepo, 2007:26). Para efectos de investigación, nuestro interés se centra en precisar dos ejes teóricos articuladores: las identidades étnicas y de género, mismos que se desarrollaran en los siguientes apartados.

### **1.4.1 Identidad(es) étnica(s)**

Las identidades étnicas, deben entenderse como construcciones que realizan tanto las sociedades para expresar su alteridad frente a otras y ordenar sus conductas(...) ideológicas derivadas del contraste entre grupos cultural y socialmente diferenciados, a las que no se puede entender de manera independiente de los contextos estatales e interétnicos en los que se desarrolla (Bartolomé, 2006a:29). La etnicidad es un componente central que plantea problemáticas sobre la gestión de las reivindicaciones identitarias colectivas locales y regionales. Esto no solo, se limita únicamente a los pueblos autóctonos y originarios, sino también a cada grupo que reivindica su sentido de pertenencia particular (Gutiérrez, 2008:13).

Siguiendo, a Gutiérrez la etnicidad es entonces una identificación (con), sentirse parte de un grupo, organización o sociedad y por ende, excluir a otros por esta afiliación. El sentimiento de identidad y el comportamiento con él asociado varían en intensidad dentro de los diversos grupos étnicos y países, y a través del tiempo. (...) Si la identificación étnica es entendida como un proceso dialéctico entre pares, entonces las definiciones internas y externas de la categorización tiene que ser parte del análisis; las categorías sociales creadas por los grupos tienen ser consideradas como legítimas y necesarias para entender la construcción de la etnicidad (Gutiérrez, 2008:9).

Por tanto, la identidad étnica queda conformada por una serie de elementos que son compartidos por un grupo y que al mismo tiempo permiten la interacción entre ellos mismos. Entre los elementos que la conforman se encuentran: el lenguaje, costumbres, prácticas, ideas

religiosas, formas de organización-políticas, culturales y sociales, valores, rituales (Ceh, 2008:144)

#### **1.4.2 La identidad de género**

Se toma el abordaje de la identidad de género como elemento constitutivo del sujeto, en las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y en las relaciones significantes de poder.

El género como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, comprende cuatro elementos interrelacionados: *primero*, símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones, múltiples (y a menudo contradictorias), lo interesante en cuanto al género es preguntarse ¿cuáles son las representaciones simbólicas que se evocan, cómo y en qué contextos?; *segundo*, conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas.

Esos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino; *tercero* el género incluye nociones políticas, económicas, referencias a las instituciones y organizaciones sociales; el *cuarto* aspecto del género es la identidad subjetiva, las formas en que se construyen esencialmente las, identidades genéricas y relacionar sus hallazgos con una serie de actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales, históricamente específicas. Este esquema propuesto del proceso de construcción de las

relaciones de género puede usarse para discutir sobre clases, razas, etnicidad, o por la misma razón; cualquier proceso social. (Scott, 2003: 289-292)

Al recuperar estos dispositivos de análisis teórico, tratamos de esbozar las bases configurativas de los sujetos, colocándonos bajo dos elementos distintivos: la (s) identidades étnicas y de género. Que nos sirven de orientación y articulación en el desarrollo de la investigación. En ese sentido se abre la categorización sobre la formación, experiencias de escolaridades y trayectorias de formación profesional de las y los docentes indígenas como espacios de encuentro y mediación entre los sujetos y los procesos de educación escolarizada.

### **1.5 La formación de las y los docentes: experiencias de escolaridad (es) y trayectorias de formación profesional. Espacios de encuentro y mediación.**

En el desarrollo de esta investigación, se recupera el análisis categorial sobre la formación docente, las experiencias de escolaridades y trayectorias de formación como espacios de encuentro y mediación en la educación escolarizada, que han recibido las y los indígenas; ubicación necesaria que articula y precisa nuestro objeto de investigación. A decir de Orozco, la formación docente configura un campo particular que está mediado por múltiples dimensiones y planos de realidad que abren ángulos distintos de problematización, observación, análisis e interpretación, en relación con la formación de docentes como sujetos sociales (Orozco, 2002:227).

En ese sentido, resulta relevante referir al concepto de formación, el cual se ha visto como el desarrollo personal que consiste en encontrar *la(s) forma(s)* para cumplir con ciertas tareas ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, [...] Esta perspectiva alude a una dinámica

en la que cada sujeto se forma así mismo pero solo por mediación, según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Las mediaciones son variadas, diversas: los formadores son mediadores humanos, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros (Gilles, 1997: 54-55).

De manera particular, Cayetano De Iella, considera que la formación es un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor. (De Iella, 1999)

Siguiendo, esta perspectiva la formación docente se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente. La formación docente es continua, se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomándose dicha práctica como eje formativo estructurante. Los modelos de formación del profesorado se han configurado históricamente sobre la base de dos concepciones: la primera define un conjunto de rasgos deseables en el profesional, y la segunda trasciende el ámbito de lo personal y visualiza al profesor, en el contexto de la realidad compleja en la que se desempeña. (Caceres, 2011:4).

No obstante, en nuestro caso asumimos y compartimos la perspectiva analítica sobre la formación docente, realizada por Montero, quien considera la formación como la construcción del sujeto docente de manera permanente, y a partir de una inserción y enfrentamiento con el mundo social y con el escolar (...) La formación implica la declaración de las diferentes facetas por las que cruza el maestro desde su formación en la infancia hasta su formación como enseñante. Este sujeto se define a partir de su propia afirmación y con el otro. La formación involucra las circunstancias que llevaron al sujeto a estudiar la carrera de docente, el contexto escolar y social en que se desarrolló, su experiencia en el servicio, su reconocimiento como maestro a partir del contacto con otro colega, su definición a partir de otras profesiones, su concepción sobre su papel como maestro en la sociedad y el compromiso que asume ante esta. (Montero, 2006: 35).

Esta perspectiva analítica, nos permite colocar a las y los docentes indígenas como sujetos que han transitado por una formación educativa, que les ha permitido estar inmersos en situaciones escolares, configurándose histórica, social y políticamente. "...Bajo una perspectiva de significados, hábitos y prácticas, determinados y limitados por el contexto cultural y las relaciones históricamente específicas que constituyen las condiciones de los diversos grupos". (Giroux; 1992: 80).

### **1.5.1 Sobre la(s) experiencia(s) de escolaridad (es)**

En esta investigación, ha sido necesario recurrir a las experiencia(s) de escolaridad(es), en plural, pues consideramos que al ubicar a las y los indígenas en procesos de formación escolar, trazan historias vivas, y dotándoles de rasgos distintivos que se encarnan, en las

incisiones generacionales a los que se apela. Bajo el vuelco de la mirada que nos permite abrir el presente con el pasado, como si el hoy de ayer no hubiera aún terminado, intentando cruzar historias mínimas sobre los procesos socioeducativos; es decir abrir las experiencia(s) de las escolaridad(es) de las y los docentes y profesionales mayas de Yucatán. En su manifestación concreta como sujetos quienes constituyen e integran situaciones, eventos vivos, familias, escuela, compañeros, lugares y tiempos, que se encuentran en la memoria, como adhesión en su recorrido por recibir una formación educativa escolarizada.

Referimos a Allud, quien señala que la experiencia escolar “encarnada” en los sujetos, nutre el presente y potencia sus efectos en tanto fue aprendida en situación, mientras se vivió. Conforman el “sentido práctico”, aquel que se les suele escapar a muchas propuestas “formales” de formación profesional. Se pone en juego en la práctica concreta, conjugándose con lo que explícitamente se enseñó y con las condiciones en las que la práctica profesional se desarrolla (Allud, 2003: 3-4).

Además, la experiencia está situada en un sistema fuertemente estructurado desde una trayectoria socio-política peculiar. Los sujetos escolares construyen la comprensión de la realidad institucional de la escuela a partir del modo como se ubican, personalmente, en relación a estas regulaciones, a partir de sus propias historias personales (...) La construcción de las identidades personales representan los modos de afrontar el modelo de sujeto escolar instituido, rehaciéndole de acuerdo a las nuevas experiencias escolares (Rivas y Leite, 2010:191).

Recuperar las experiencias de escolaridades de las y los docentes y profesionistas mayas, resulta de gran importancia, entendiendo que estas se manifiestan en la manera en que los

actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social.

La experiencia escolar depende de diversas variables, por ejemplo; la experiencia se transforma con el transcurso del tiempo, bajo la doble influencia de la edad y de la posición escolar. “Desde ahora se puede suponer que, en el hilo de la aventura escolar, las diversas lógicas de la acción se transforman porque los chicos crecen, pero también porque su posición en el sistema no es la misma. El segundo gran tipo de variables que determinan la experiencia escolar es la que se refiere a la posición social y escolar de los alumnos. En función de su lugar en el sistema, los alumnos no están sometidos ni a los mismos programas ni a los mismos métodos. Y no disponen ciertamente de los mismos recursos estratégicos. En medida que las posiciones escolares de los alumnos se inscriben en las carreras, el pasado de cada uno de ellos debe ser considerado como un factor que determinación de esta experiencia. Se podrían considerar muchas otras variables como el sexo, la naturaleza de los establecimientos escolares, el contexto global, el estilo pedagógico de los docentes. Todas desempeñan un rol en la experiencia, pero no la agotan (Dubet y Martuccelli, 1998: 79-85).

Para dar sentido, a esta investigación se consideran las trayectorias de formación profesional de las y los docentes indígenas, las cuales cobran sentido cuando se presentan de manera paralela, en el recorrido y trayecto de la formación escolar propiamente.

En ese sentido, López establece que las trayectorias forman identidades que se negocian constantemente a lo largo de la vida. A manera de que se pasa por una sucesión de formas de

participación en forma continua, mismas que se conectan con el pasado, el presente y el futuro. Además, entiende a las trayectorias como la secuencia no lineal de experiencias, ya sean formativas o laborales. Estas se estructuran por el tiempo en tres dimensiones temporales: *a)* en la dimensión tiempo biográfico se establecen secuencias según ciclos de vida; *b)* en el tiempo educativo según los ciclos y dinámicas escolares; *c)* y en el tiempo histórico, en el que se presentan diferentes oportunidades y limitaciones a partir del contexto social, de las políticas laborales y educativas. (López, 2005:46).

Desde otra perspectiva, la trayectoria se puede concebir como una serie de etapas sucesivas de puestos de trabajo o actividades laborales que se suceden, idealmente, en forma ascendente y jerárquica y que viven las personas a lo largo de su historia laboral. Las trayectorias profesionales implican aspectos de tiempo y desarrollo. El tiempo se refiere a la sucesión de acontecimientos (ingreso a la carrera, incorporación al trabajo) que determinan periodos más o menos identificables. El desarrollo por otro lado, se refiere a cambios progresivos y puede ser lineal o no, y pasa por etapas (Viloria y Galaz, 2009).

Se recuperan las trayectorias de formación profesional, como acontecimientos complejos en su condición de sujetos étnicos, inmersos en estrategias y negociaciones dentro de la historia familiar, escolar, laboral, en sus recorridos escolares y de formación profesional. De ahí la necesidad de recuperar las trayectorias de formación profesional de las y los docentes, como condición dentro un contexto regional indígena, como es el caso de la región yucateca. Por consiguiente, en los capítulos correspondientes ahondaremos en estas dimensiones.

---

# CAPÍTULO II

---

## **BREVE PANORAMA** DE LA REGIÓN INDÍGENA DEL ESTADO DE YUCATÁN

- 2.1 Presencia y persistencia del pueblo maya en Yucatán. Proceso histórico desde la época colonial hasta la actualidad.
- 2.2 ¿En dónde se encuentran actualmente los mayas yucatecos?
- 2.3 Procesos sociales e identitarios: Definiciones sin sujetos. Ser maya en la península de Yucatán
- 2.4 Elementos constitutivos de la identidad étnica maya. Aproximación desde los propios sujetos.
- 2.5 Situación actual de la lengua maya y educación indígena en Yucatán

# CAPÍTULO II

## BREVE PANORAMA DE LA REGIÓN INDÍGENA DEL ESTADO DE YUCATÁN

---

*Al oriente, el verde –azul del Caribe, al Occidente el gris azul del Golfo, la península de Yucatán simboliza ambivalencia, diferencia, hibridación. El viejo adagio “Yucatán el país que no se parece a otro” lo suspende como isla en el aire, como un péndulo sostenido entre dos mundos y dos identidades, desde donde se articula la tercera: la nación mexicana; la región caribeña; la isla yucateca. Experiencia fronteriza e identidad múltiple con una fuerte presencia indígena desde el espacio marginal y periférico de las orillas de la tierra firme.*

Shrimpton, Margaret (2002)

En este capítulo se presenta un breve recorrido en el proceso histórico-social de la región indígena del Estado de Yucatán, con la finalidad de describir la presencia, persistencia y continuidad histórica de la y el indígena maya contemporáneo en Yucatán. Nos centramos en las relaciones histórico- sociales y de relaciones interétnicas (entre el pueblo indígena y no indígena), establecidas en el periodo colonial histórico hasta la actualidad, orientación que da sentido a la configuración y reconfiguración de los sujetos a partir de las identidades étnicas. Se muestra la recuperación de los elementos que los sujetos, consideran y toman como elementos constitutivos para describir el “ser maya en Yucatán”, articuladas a la complejidad de las relaciones histórico, políticas y territoriales, que giran alrededor de las negociaciones que los sujetos desarrollan dentro de la región; destacando las de carácter educativo y pedagógico, para centrarnos en la situación de la lengua maya y la relación con la educación y escolarización indígena en la región. Intención compleja y necesaria para comprender el cruce analítico de los siguientes capítulos centrados en los procesos socioeducativos, experiencias de escolaridades y trayectorias de formación profesional, de las y los indígenas mayas desde su historicidad en el Estado de Yucatán.

## **2.1 Presencia y persistencia del pueblo maya en Yucatán. Proceso histórico desde la época colonial hasta la actualidad.**

El pueblo maya ha persistido a pesar de una larga historia de dominio con un fuerte sistema colonial hasta el presente<sup>5</sup>, producto de las constantes transformaciones estructurales, que se han impuesto sobre la región étnica en Yucatán. Baste recordar el primer intento de conquista española entre (1541-1583) que consistió en el despojo territorial, el control y ejercicio del poder de los gobernantes españoles hacia los linajes mayas, la edificación de la primera ciudad-colonia (Mérida) con un régimen de cabildo, el cual funcionó como gubernatura afectando la organización y estructura política indígena, a través del reparto y sistema de encomiendas.

Este sistema, consistió en utilizar las divisiones políticas y territoriales para ir concentrando en pequeñas regiones e ir encomendando a la población, con la finalidad de aislar y

---

<sup>5</sup> Recuperar el proceso de conquista e instauración colonial en el estado de Yucatán, cobra sentido al retomar y comprender del análisis de González Casanova sobre el valor explicativo, práctico y político sobre la categoría de colonialismo interno originalmente ligada a fenómenos de conquista, en los que las poblaciones de nativos no son exterminadas y forman parte, primero del Estado colonizador y después del Estado que adquiere una independencia formal, o que inicia un proceso de liberación, de transición al socialismo, o de recolonización y regreso al capitalismo neoliberal. Los pueblos, minorías o naciones colonizadas por el Estado-Nación sufren condiciones semejantes a las que los caracterizan en el colonialismo y el neocolonialismo a nivel internacional: 1. Habitan en un territorio sin gobierno propio. 2. Se encuentran en situación de desigualdad frente a las élites de las etnias dominantes y de las clases que las integran. 3. Su administración y responsabilidad jurídico-política conciernen a las etnias dominantes, a las burguesías y oligarquías del gobierno central o a los aliados y subordinados del mismo. 4. Sus habitantes no participan en los más altos cargos políticos y militares del gobierno central, salvo en condición de “asimilados”. 5. Los derechos de sus habitantes, su situación económica, política social y cultural son regulados e impuestos por el gobierno central. 6. En general los colonizados en el interior de un Estado-Nación pertenecen a una “raza” distinta a la que domina en el gobierno nacional y que es considerada “inferior”, o a lo sumo convertida en un símbolo “liberador” que forma parte de la demagogia estatal. 7. La mayoría de los colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la “nacional”. Si como afirmara Marx “un país se enriquece a expensas de otro país” al igual que “una clase se enriquece a expensas de otra clase”, en muchos Estados-Nación que provienen de la conquista de territorios, llámense Imperios o Repúblicas, a esas dos formas de enriquecimiento se añaden las del colonialismo interno. (González Casanova, 2003).

reorganizar a los pueblos, y así garantizar el dominio sobre los mayas y el futuro de la colonización. El control de las provincias (*cuchcabales*), condicionó e impuso el dominio de los linajes más representativos de la organización comunal y de parentesco como los *halach uinic*, *batabes* y *kuckabalo'ob* ya existentes dentro de la organización social, económica, política, militar maya yucateca, "...después de haber tenido serias confrontaciones bélicas y donde muchos líderes perecieron durante el período que medió desde el 1541 hasta principios de la segunda mitad del siglo XVI" (Quezada, 1982:667) quedaron dentro de los márgenes de la forzada coalición entre cacicazgos españoles, jefes de familia y su descendencia, situación que, fue reduciendo la representatividad jerárquica del poder indígena maya.

En un segundo proceso y periodo de extensión colonial que comprende de (1550-1700) se echó a andar la política que daría impulso a la delimitación y demarcación de las tierras, correspondientes a cada uno de los pueblos congregados a la corona española, distribución que registraría las bases del sistema colonial hasta nuestros días. Con la designación de la nueva jurisdicción territorial, se trató de concentrar y reducir a la población maya a un mismo sistema de creencias de carácter religioso (conversión al cristianismo) y de economía - política, pues si bien los mayas ya se encontraban en un proceso franco de conquista, los españoles consideraban que no estaban aún bajo las leyes de su régimen colonial.

Alrededor de 230 pueblos se reorganizaron producto del proceso de reducciones, que son en aproximación mayoría a los que actualmente existen (106 municipios divididos en siete regiones) en la península yucateca. "...En las congregaciones por lo general los mayas se movieron dentro de la propia jurisdicción político-territorial de sus antiguos señoríos y pueblos dispersos, pero el traslado significó el inicio de grandes cambios culturales, en especial en el ámbito de la vida religiosa y política" (Lizama, 2013: 43). El proceso de

sometimiento y de régimen colonial no fue pacífico, por lo cual algunos mayas huyeron fuera del alcance de dominio y posesión española, otros se aliaron estratégicamente con los nuevos señoríos, para seguir teniendo cierta relación de jerarquía y dominio al interior de sus propias familias, lo que les permitiría tener cierta continuidad y persistencia como organización social, cultural, y territorial, durante ese periodo.

Los caciques-gobernantes trazaron poblados, con el fin de reordenar el espacio territorial, a manera de ejemplo en la ciudad de Mérida se concentró a la población española y en su contorno se agrupó en pequeños barrios a criollos e indígenas, lo que dio paso a un fuerte sistema de dominio y subordinación colonial "...se reunió a los mayas en poblados para impulsar las instituciones religiosas, económicas y políticas que centralizaran, una vez formados, la vida de los pueblos" (Quezada, 2001:43)

En este orden de ideas "... en la ciudad colonial de Mérida, la población fue distribuida geográficamente, desde el siglo XVI, según su etnia. En los barrios de San Cristóbal residían los nahuas y en el de Santa Lucía, los negros y mulatos. En los barrios, San Sebastián, La Ermita, Santiago y La Mejorada, se asentaban los indios mayas. La población indígena se organizaba en torno a los márgenes de la ciudad, aunque en muchas ocasiones hubo indios viviendo en la zona central reservada a los españoles, dada su condición de sirvientes". (Lizama, 2013:212).

A partir de esta redistribución social, se gesta un aparente desprendimiento de las bases sociales y culturales que los define como colectividad étnica-indígena, tras la pérdida de la tierra e imposición de nuevas formas de gobierno y modificación de las propias, como

sería su estructura de cargos civiles, religiosos y de parentesco “...determinaron el acceso diferenciado a los recursos naturales y sociales, acordes al origen de los pobladores, según se tratara de población aborigen o de los conquistadores europeos; generándose, además, para su denominación e identificación, un agrupamiento y una homogeneización que omitió las diferencias al interior de cada grupo social. Territorial y jurídicamente, de un lado quedaron las Repúblicas de Indios Libres y del otro las Repúblicas de Españoles, cuyos habitantes, sin embargo, vivían y se enriquecían con los productos y la mano de obra de los indios”(Ruiz, 2011:80). Apropiándose del sistema de tributo como principal fuente de riqueza y sustento básico de los españoles, hasta mucho después de que las principales colonias hubieran evolucionado a una economía comercial más compleja. (M. Farris, 1992:74).

Alrededor de 1750-1770 las condiciones de dominación colonial frente a la población indígena maya, empezaron a transformarse debido al desarrollo agropecuario, a la recuperación demográfica de la población tanto indígena y como no indígena (españoles, encomenderos, eclesiásticos- franciscanos y oficiales reales), posterior a las enfermedades epidémicas y a la época de sequías y hambruna, suscitadas en la región. Iniciando, así un amplio periodo de transición de tierras comunales a manos particulares, colocando a los indígenas libres en sirvientes de las haciendas. Situación que favorecería el desarrollo económico de las haciendas, al proyecto de liberalización del comercio, y al proceso de apropiación territorial.

Sin dejar de soslayar que “...al finalizar el siglo XVIII los indígenas aun empleaban el termino *cuchcabal* para denominar el espacio territorial que era gobernado por el poder de una cabecera (...) con una estratificación fundamentada en dos categorías de indígenas: un

grupo dirigente al que se denominaba como los *u chun t'ano'ob* quienes eran los principales o primeros del pueblo, integrado por quienes poseían los cargos y títulos más elevados, y los *winico'ob* indígenas del común, a los que también se aplicaba el término de macehuales de origen náhuatl". (Bracamonte, 1994:24).

Esta división y organización indígena conllevaría ciertos privilegios para los primeros dentro de la franja territorial colonial, -al ser nombrados como indígenas hidalgos- se les permitió dentro realizar ciertas prácticas de cultivo y ceremoniales en sus parcelas. Es importante señalar que el conocimiento del cultivo de maíz, frutos, plantas medicinales y semillas, les daría un sentido de permanencia y continuidad, ante situaciones críticas de sequías y malas cosechas. Bajo conocimiento de los españoles y hacendarios, los mayas se diseminaban en el monte, para sembrar y abastecer de alimentos a la población en la región<sup>6</sup>.

A finales del siglo XVIII la Corona española promulga las Ordenanzas intendentales, que reorganizaba el sistema político-administrativo de la Nueva España, aunado a la revolución industrial que demandaba encaminar el comercio, la producción, se suscitó el aprovechamiento de enriquecimiento individual y la apropiación de extensión de tierras, si bien durante esta dos etapas las tierras no habían sido motivo de conflicto entre indígenas y españoles- criollos, a finales de siglo se da una nueva y clara confrontación por apropiación territorial y control del agua. La nueva división territorial y reorganización de cargos alentó a los mayas a emigrar y formar sus propias rancherías para cultivo y defender sus terrenos comunales.

---

<sup>6</sup> Una especie de pan hecho de fruto del árbol pich que es semejante a los piñones; diversos frutos, como los zapotes y el corazón del bonete (cumche en maya, un fruto semejante a la calabaza con cuya harina puede amasarse pan), y las raíces del cup, una especie de jícama, que es prácticamente un símbolo de hambre en las profecías del Chilam Balam. (Farris, 1984:110).

Surge la organización y condición de los indios luneros quienes realizaban trabajo por tareas. "...El origen de los indios luneros está relacionado con el inicio del cultivo de maíz en las estancias. Era un grupo constituido por indios que diversas circunstancias –falta de montes para la milpa, evasión del tributo, obvenciones, servicios religiosos simplemente por motivaciones personales- se avecindaron primero en las estancias y después en las haciendas en donde pagaban como renta laborar los días lunes.(Quezada,2001: 105).

Un proceso de mayor trascendencia sobre la territorialidad indígena en la península de Yucatán a lo largo del siglo XIX: es el de la jurisdicción de los pueblos mayas y el de las formas de tenencia comunal, patrimonial e individual aunada a la coexistencia de formas de tenencia privada, corporativa y colectiva. Aspectos básicos para entender la transición de la propiedad de la tierra experimentada durante las últimas décadas de la Colonia y la primera mitad del siglo XIX. (Bracamonte y Sosa, 2000:152). A este nuevo periodo corresponde un franco despojo, usurpación de las tierras de origen y comunales, limitadas a los pueblos mayas para el desarrollo y ascenso del liberalismo en el contexto de la formación del Estado nacional mexicano moderno.

Cabe resaltar, la influencia de la Constitución de Cádiz al constitucionalismo independiente mexicano "...En esta constitución se recomienda que la propiedad fuera distribuida entre las cabezas de familia y que se colonizaran las tierras sin utilizar, a las que se les concibió como baldíos. Dando pie a la ley de colonización de terrenos baldíos expedida particularmente en Yucatán en el año de 1825, las reglas para la venta de terrenos del 28 de diciembre de 1833; las ley del 5 de abril de 1841 relativa a la enajenación de terrenos baldíos, que comenzó a denominar ejidos a las tierras comunales; una disposición del 18 de octubre

de 1844, que estipulaba que los ejidos debían medir una legua por cada punto cardinal, y la ley de del 30 de abril de 1847 sobre propiedad, enajenación y arriendo de terrenos baldíos”(Bracamonte y Sosa, 2000:157).

Tanto la promulgación de desaparición y posterior re-instauración de las repúblicas de indígenas<sup>7</sup> que condujeron al desplazamiento del poder político y al deterioro del carácter étnico del gobierno del pueblo maya, como la transformación y privatización de la tenencia de la tierra, la ocupación de baldíos, el aumento de la población indígena, la apropiación del agua, la mano de obra indígena en haciendas y ranchos; se establecen como factores determinantes, que llevaron sin lugar a dudas la insurrección y/o sublevación indígena conocida como “Guerra de Castas de Yucatán” en 1847-1853.

“La Guerra de Castas” es un proceso que se ha definido como una movilización de resistencia y rebelión indígena maya ante siglos de dominación. Uno de los referentes de insurgencia es el endeudamiento por expropiación de tierras y el excesivo pago de contribuciones personales, obvenciones a la iglesia, un sistema de esclavitud por legalidad de peonaje<sup>8</sup>.

Además se debe considerar que “... el indígena fue utilizado para combatir en las pugnas internas de la clase dominante, específicamente para dirimir las diferencias entre los grupos

---

<sup>7</sup> Entre 1810 y 1814 y particularmente por la Constitución, cuya promulgación se produce en México el 30 de septiembre de 1812, se dispuso que se “extinguieran las repúblicas de indios para erigirse en ayuntamientos constitucionales” con ello se produce el proceso de una segunda conquista, pues también se intentó desaparecer todos los elementos de gobierno económico político subsistentes y concernientes a la población indígena (Serna de la Garza, 2013:327).

<sup>8</sup> El peonaje por deudas se estableció en Yucatán- y en casi toda la América Hispana-desde el siglo XVIII como un sistema de explotación eficaz que aseguraba la permanencia indígena en las haciendas y ranchos, reeditando grandes ganancias a los patrones. Como forma productiva semiservil, este sistema surgió entre los indígenas de la sección colonial al verse forzados a alquilar su fuerza de trabajo como única forma para cumplir con los altos y diversos tributos. (Rodríguez, 1990:36).

de poder de Mérida y Campeche y entre los de Yucatán y el gobierno de la República, en torno al problema del federalismo(...) Así que la rebelión surgió como resultado de las ambiciones políticas de las diferentes fracciones del poder yucateco desde la proclamación de la independencia ocuparon a sus habitantes los siguientes 26 años, convirtiéndose en la convocatoria natural para la rebelión indígena. (Rodríguez, 1990:36 y 40).

Con ello, se mantuvo un cinturón de contención para agrupar y evitar el “dispersamiento indígena”, condición disfrazada para arrojar a indígenas y no indígenas a trabajar en haciendas azucareras, henequeneras, algodonerías, tabacaleras y ganaderas fomentando el incipiente desarrollo económico en la región caribeña. Entre las soluciones para hacer frente a la rebelión indígena fue establecido: la expulsión de indígenas rebeldes con el descarnado negocio de tráfico indígena hacia Cuba. “...se estima que entre 1849 y 1861 llegaron a Cuba contra su voluntad cerca de 2000 indios y mestizos (Quezada, 2001:151). Entre los que se encontraban niños huérfanos y mujeres bajo la lógica de exterminio del maya rebelde.

En la República Juarista se expidió un decreto, que prohibía la extracción de los indígenas de la península<sup>9</sup>, en el año de 1861 situación que optimizaría el desequilibrio social y económico del Estado Yucatán, para dejar a un lado el tráfico de indígenas y conjuntamente fomentar, una lógica de desarrollo de mercado con crédito hipotecario.

---

<sup>9</sup> El impacto de las reformas liberales fue profundo, pues además de despojar a las instituciones eclesiásticas de sus propiedades latifundarias separó a la Iglesia de la economía diaria. El despojo del clero también eliminó el papel de la Iglesia en el mercado de crédito, un papel que las instituciones eclesiásticas emprendían desde la colonia. Justo cuando se iba a dar uno de los más grandes auges agrícolas en México desde la independencia, Yucatán no tenía ni bancos -nacionales o internacionales- ni corredores financieros para subvencionar su crecimiento. Antes del despegue henequenero, la única fuente de crédito en Yucatán era el préstamo particular. Estos créditos personales eran bastante comunes, como lo atestiguan los inventarios testamentarios, pero las deudas personales que más impactaron a esta economía eran las obligaciones hipotecarias. (Levy, 2012:162-163).

“...A inicios del periodo independiente, Yucatán era una economía poco desarrollada, autárquica y de subsistencia. Para finales del siglo XIX, el estado se había transformado en una economía agrícola y exportadora con vínculos internacionales y un mercado de crédito activo. El estado sobrevivió una campaña secesionista en 1844, la guerra de Castas a mediados del siglo y plagas agrícolas desastrosas, así como una epidemia de cólera. Y en medio de todo esto, los cultivos de henequén remplazaron al ganado y en respuesta al auge henequenero, Mérida tomó su lugar entre las joyas del Caribe”, (Levy, 2012:162).

El apogeo henequenero, llevó a Yucatán a ser el estado más rico de la nación a finales del siglo XIX. Entre el 1861-1900 las leyes de reforma y de liberación económica, la explotación de trabajo indígena y la usura; fueron los principales determinantes que influyeron en el mercado local, abriendo una etapa hacia “la institucionalización y modernidad” alejando ciertos “rastros coloniales” al estado de Yucatán.

El siglo XX se caracteriza por continuas transformaciones que impactan en la reconfiguración del tejido social y el deterioro de las identidades territoriales, tradicionales, agrícolas y étnicas, ante la institucionalización del orden social tanto nacional como internacional. En este proceso los pueblos indígenas mayas se adaptan a diversas estrategias de integración en la organización social para el trabajo, a procesos industriales, a la proliferación de nuevas ideologías religiosas, políticas y educativas. Este proceso se expresa:

“... Con la expansión de la producción henequenera los talleres empezaron a proliferar y su fuerza de trabajo se integró con los refugiados de la guerra de castas y por indígenas que habían logrado escapar de la milpa y de los tentáculos de los hacendados. Con la aparición del ferrocarril muchos artesanos fueron reclutados por las diversas empresas ferroviarias para servir como herreros, fogoneros, carpinteros, peones de vía, maquinistas, mecánicos, telegrafistas, en fin como asalariados”. (Quezada, 2001: 178).

Una nueva era de organización laboral –trabajadores campesinos asalariados- empiezan a visibilizarse para exigir derechos colectivos, nacen las organizaciones de trabajadores más importantes en Yucatán: “ la Liga Obrera de los Ferrocarriles, el Sindicato de Obreros

mecánicos, la Organización Sindical de Trabajadores de Progreso, los Obreros Electricistas, el Gran Partido Obrero Reformista, el Partido Progresista, la junta constitucionalista de Yucatán, el Partido Constitucionalista Progresista, el Club Liberal Juvenil, el Gran Partido Liberal Constitucionalista”. (Quezada, 2001:182). El Partido Socialista Obrero, que en julio de 1917 se transformaría en Partido Socialista de Yucatán y más adelante en Partido Socialista del Sureste.

La organización laboral campesina-indígena, imprime un sello de lucha progresista al estado de Yucatán, desbordando y visibilizando procesos de dominio, desigualdades entre hombres y mujeres. Acontecimientos contundentes que se demuestran al celebrarse: El primer y segundo Congreso Feminista (1916). La creación de las Ligas de Resistencia Feministas Campesinas, la apertura de escuelas nocturnas para trabajadoras y adultos (con ideas socialistas) y la organización de bibliotecas para las mujeres. Sin dejar, de mencionar la lucha emprendida contra el sometimiento religioso, la abolición de la prostitución, el derecho de las mujeres al divorcio, al derecho al voto, a la participación política, y la admisión para la administración pública. “En los eventos estatales estuvieron presentes las mujeres y en sus resoluciones se las incluía. Las impulsoras eran, fundamentalmente, las maestras socialistas”. (Reyes y Jiménez, 2000:2)

Combinándose la gubernatura de Felipe Carrillo Puerto, el partido socialista, las ligas de resistencia, las alianzas con los caciques de los pueblos, se emprenden acciones para impulsar una nueva propuesta educativa en todo el Estado de Yucatán. Con la finalidad de resarcir la miseria de los indígenas y de las y los trabajadores. A través del proyecto de la escuela

racionalista<sup>10</sup>, la propuesta de creación de la Escuela Normal Socialista, y del movimiento de la escuela nocturna para combatir el analfabetismo de las y los trabajadores adultos, acciones todas surgidas de los resolutiveos del Primer Congreso Pedagógico en el año 1915 y del Primer Congreso Obrero Socialista de 1918.

Estas iniciativas, sucumbieron con el golpe de Estado de Adolfo de la Huerta y el asesinato de Carrillo Puerto en el año de 1924. Sin embargo, el profesor Mena siguió aportando sus ideas para la organización de la nueva escuela mexicana que, según él, no era la socialista implantada en 1934, pues encerraba problemas muy fuertes que no fueron resueltos y que hicieron de ella un "fracaso". (Montes de Oca, 2004:99).

La etapa que comprende al movimiento revolucionario de Felipe Carrillo Puerto, implica aliciento socialista más profundo, con matices comunitarios de carácter indígena, acompañadas con el pensamiento de orden zapatista revolucionario y su realización en el sur del país. Con la muerte de su líder se escindió el proyecto socialista, a partir de la presidencia de Plutarco Elías Calles, la fracción socialista dominante quedó subordinada a las decisiones del aparato estatal federal.

---

<sup>10</sup> Su propuesta era crear una escuela socialista para "nutrir a las masas" que sentaran las bases para transformar a la sociedad y en la que el campesino, como trabajador con conciencia de clase "no deseara trabajar para los amos sino que sabrá beneficiarse con el precio de su trabajo". (Quezada, 2001:202). El gobernador Carrillo Puerto apoyó a la escuela racionalista en Yucatán e insistentemente motivaba a los yucatecos reforzando el papel liberador de la educación: "Haz lo posible de emanciparte de los amos, porque de dios con sólo instruirte lo consigues" (Blanco, 1972: 200). Carrillo Puerto reforzó la obligación de los hacendados henequeneros de establecer escuelas para los trabajadores, combatió el analfabetismo, creó la Universidad del Sureste, fundó escuelas politécnicas, de artes y oficios y de agricultura(...)A la escuela racionalista se le dio un papel revolucionario, anticatólico, científicista, organizativo, productivo, humanitario. La tarea de la escuela fue reforzada a través de la Cartilla del maestro racionalista en la cual se le nombró "obrero emancipado de dogmas y prejuicios" y se le señalaron sus tareas de combatiente de todos los "vicios capitalistas": el alcoholismo, calificado como producto de la vagancia y la miseria, problemas propios de los pueblos pobres y explotados como lo era el México de entonces.(Montes de Oca, 2004:99)

Entre 1914 y 1937 el estado de Yucatán, vivió una etapa de intranquilidad y enconados enfrentamientos entre hacendados y campesinos, obreros y dirigentes populares. Con la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia y erigiendo la reforma agraria, los antiguos hacendados quedaron reducidos a pequeños propietarios y los peones y otros campesinos convertidos a ejidatarios (Quezada, 2001: 208). Con la creación del Departamento de Acción Social y Cultural de Protección Indígena, se aceleró la integración étnica. Cabe señalar que la organización indígena maya queda desdibujada pero no borrada, en el periodo Cardenista<sup>11</sup>, al pasar a la condición categorial de: trabajadores asalariados, campesinos, indios campesinos, en las haciendas o en los ejidos.

En tiempos posrevolucionarios, el gobierno institucionalizó un proyecto político para los pueblos indios, lo que daría lugar al indigenismo mexicano, es decir, una teoría y práctica política, que planteaba la necesidad de integrar e insertar a las comunidades indígenas a la vida nacional. Con esta intensión se instrumentaron acciones para la encomienda de las políticas de gobierno, las cuales se reconocería como la praxis indigenista, articulada y orquestada fuera de las sociedades y las culturas indígenas. Lapointe, establece que:

“... La política indigenista del presidente Cárdenas no se puede separar de su política agraria, a tal grado que se puede decir que agrarismo e indigenismo son una sola y misma cosa. La reforma agraria cardenista tropezó también con las poblaciones afectadas por la implantación del ejido colectivo: el indio y el mestizo, excluidos lingüísticamente muchas veces, se habían adaptado demasiado bien a las estructuras definidas por un sistema social tan viejo como la Colonia, pero reforzado a la vez que modernizado durante el Porfiriato. Claro, estas poblaciones conocían grados diversos de enajenación según las condiciones agrarias regionales, determinadas por las necesidades múltiples del colonialismo y del neo-colonialismo, por eso un mismo grupo étnico puede reaccionar de maneras diferentes a la reforma cardenista, caer en conflictos inter-étnicos e intra-étnicos”. (Lapointe, 2015:2).

---

<sup>11</sup> Al agrupar a los campesinos de la Confederación Nacional Campesina (CNC), el presidente quería borrar el retraso de los campesinos, indios y mestizos en su mayoría, y unificar a jornaleros y campesinos para integrarlos a su proyecto: liberación del país de su viejo estado de dependencia en relación con los oligarcas latifundistas mexicanos y extranjeros (Lapointe, 2015:1).

El periodo que corresponde a la reforma y reparto agrario cardenista en Yucatán, trajo consigo diversas confrontaciones entre hacendados, henequeneros, mayas, trabajadores de la naciente industria y sindicatos, destacándose los ferrocarrileros y del magisterio. En este proceso se reconfiguro un complejo sistema de relaciones sociales, que impacto en las formas de organización y códigos simbólicos, la formas del trabajo de la tierra y la reconfiguración y organización social en Yucatán.

A finales de la década de los cincuenta, la crisis económica en Yucatán se agudizo. La industria henequenera eje de la economía de la entidad, resintió altos costos de la producción y un descenso en el precio de la fibra en consecuencia de la caída de la demanda de su principal comprador, Estados Unidos al entrar al mercado de las fibras sintéticas (...) El agotamiento de los suelos, las sequias, las constantes plagas de la langosta y los ciclones provocaban exiguas cosechas, y decrecimiento de la industria del chicle (Mendoza, 2013:129). Cuestión, que redefine la situación socio-económica para la obtención de recursos básicos y de consumo, al decrecer la industria henequenera, se propone la regionalización de producción, al oriente de la entidad -el sector ganadero-, en el sur -cítricos y legumbres-, en las costas -el desarrollo de la industria pesquera-, para abastecer y dar un crecimiento de desarrollo económico alterno al existente, también se regionaliza la zona henequenera.

Conjuntamente, se alentó un plan de reacomodo para “el campesino henequenero”, estableciéndose un denso proceso migratorio interno y externo al estado de Yucatán, así inicia un proceso de repoblamiento en la región sur- sureste de la República Mexicana, otorgando prioridad al desarrollo del megaproyecto turístico denominado Cancún, al desarrollo de las hidroeléctricas y posteriormente a la extracción petrolera.

Las décadas subsiguientes se enmarcan, por nuevas relaciones sociales de producción, distribución, propiedad, organización, poder, comunicación, configurando un nuevo entramado social y cultural, en donde muchas de las tradiciones mayas sobrevivieron, adquiriendo matices de “adaptación” a los nuevos desafíos “modernizantes” que exige la región. “...La posición de los mayas como grupo, en los ámbitos más subordinados y de menor calidad en la división social del trabajo regional (...) la familia tiene que diseñar estrategias de sobrevivencia que involucra una diversidad de actividades de acuerdo con la edad y sexo de sus miembros y con la escolaridad y otras capacidades laborales. (Bracamonte y Sosa, 2007:55).

Este breve recorrido histórico, demuestra mecanismos des-articuladores en la vida de los sujetos, producto de un largo devenir en la configuración y reconfiguración del sistema de relaciones interétnicas dentro del contexto histórico de la región peninsular yucateca, en donde las y los mayas han sobrevivido a diversos avatares históricos, políticos, económicos y socio-culturales, de ahí que sea pertinente contextualizar la última década, de este siglo XXI.

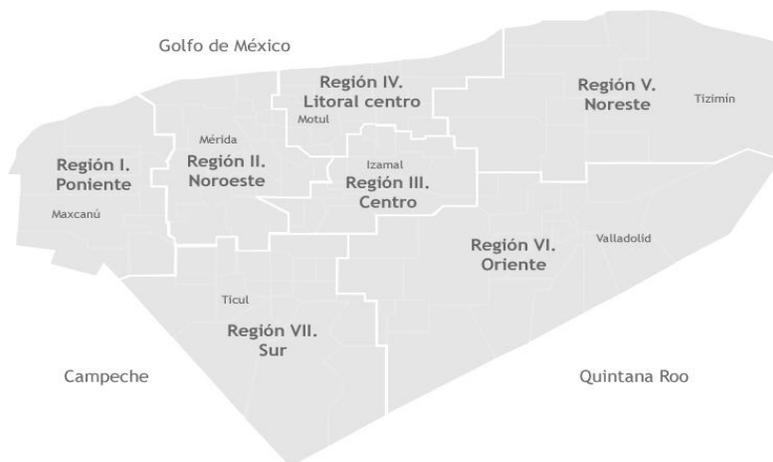
## **2.2 ¿En dónde se encuentran actualmente los mayas yucatecos?**

En la actualidad las y los indígenas mayas yucatecos habitan en 106 municipios que conforman las siete regiones en el estado de Yucatán (Ver mapa.1), contando en la actualidad con 537,516 hablantes de lengua indígena, reconocidos como “maya hablantes”, lo que representa 29.6% de un estimado total de 1, 955,577 habitantes en el Estado<sup>12</sup>. Hecho que

---

<sup>12</sup>Fuente: Perspectiva estadística Yucatán. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Septiembre- 2011.

nos permite precisar su permanencia y trascendencia sociocultural con un pasado y presente que las y los ubica identitariamente como pueblo étnico. Cuya presencia por vitalidad lingüística, ocupa el segundo lugar mapa nivel nacional, lugar que solo es rebasado por el Estado de Oaxaca, en tanto hablantes de lengua indígena.



Mapa.1 Fuente: Gobierno del Estado de Yucatán

En el último censo poblacional realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, arroja una disminución de la población hablante de lengua indígena<sup>13</sup>, en comparación a los datos emitidos durante los años 2000 y 2005. En 2000 hablaban 549,532 mientras que en el Censo 2010 registró sólo a 537,516 personas.

Año	Población Total	Hablantes de la Lengua Maya
2000*	1, 658,210	549,532
2005**	1, 818,948	538,355
2010*	1, 955,577	537,516

\*Fuente: Censo General de Población y Vivienda 2000 y 2010.

\*\* Censo Nacional de Población y Vivienda en el 2005.

[http://www.inegi.org.mx/lib/Olap/consulta/general\\_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=cpv05\\_pt](http://www.inegi.org.mx/lib/Olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=cpv05_pt)

<sup>13</sup> En el trabajo de Medina, P. (2013) Interculturalidad Activa. Vamos Aprender Maya. Menciona que entre 2000 y 2010, Yucatán pasó a ocupar el segundo lugar en cuanto a número de población hablante de lengua en su territorio; pero que esta disminuyó de 37.3% a 29.6%.

Como principal indicador, ante la disminución de hablantes de la lengua maya de los últimos años en el estado; se encuentra la alta migración indígena, en búsqueda de ingresos para garantizar la subsistencia o mejorar ciertas condiciones de vida; es decir que ante-el empobrecimiento campesino-, la población maya yucateca, en alta proporción se ha desplazado y asentado en zonas turísticas cercanas. Para el caso de las mujeres de distintas edades, buscan fuentes de empleo, ya sea como recamareras y lavanderas en las zonas hoteleras, empleadas y/o nanas domésticas, o como trabajadoras en las naves industriales de las maquiladoras, en la Cd. de Mérida, Cancún, Playa del Carmen y Tulum del Estado de Quintana Roo.

Por su parte, los varones principalmente se emplean como peones y albañiles, en los estados de Campeche, Quintana Roo y en la Zona Central de la República Mexicana. “La construcción es una de las ramas que más empleo genera a nivel peninsular y que se ha recuperado con mayor rapidez de las crisis de 1982,1987 y 1994. Muchos otros se emplean en actividades de limpieza y jardinería. Algunos más trabajan en la cosecha de la sal en las Ciénegas de Yucatán y en la siembra y limpieza de los pastizales de la ganadería privada del sur y oriente. “...Esto se combina con algún trabajo eventual en el henequén y con un poco de milpa mal hecha, por la falta de experiencia, la escasez de insumos y el poco de tiempo que se le dedica, queda algo de maíz para comer y algunos frutales y hortalizas y animales criados en el solar”. (Ramírez, 2006: 19).

Ante este panorama de empleo y bajos salarios cabe señalar que el Instituto Nacional de Geografía y Estadística en el año de 2005, detecto que salieron 28,720 personas (de sexo indistinto) del estado de Yucatán y se fueron a vivir a Quintana Roo, Campeche, Veracruz,

Distrito Federal y Estado de México<sup>14</sup>. Yucatán al igual que Chiapas y Guerrero, han comenzado a cobrar importancia como estados con alta *migración emergente*.

En comparación con los estados de gran tradición migratoria como Jalisco, Michoacán y Guanajuato, que juntos suman una tercera parte del total de los mexicanos en Estados Unidos (...) Yucatán ocupa el cuarto lugar en la región sureste después de Guerrero, Oaxaca y Veracruz con grados de intensidad migratoria significativa (Be Ramírez, 2010:13). Lo que hace suponer que la población yucateca maya hablante, está buscando migrar hacia algunas ciudades estadounidenses. Aunque el dato del Consejo Nacional de Población (CONAPO), reporta que son ínfimas las viviendas que reciben remesas de este país vecino hacia la entidad federativa.

**República Mexicana: Total de viviendas, indicadores sobre migración a Estados Unidos, índice y grado de intensidad migratoria, y lugar que ocupa en el contexto nacional, por entidad federativa, 2010**

<i>Clave de la entidad</i>	<i>Entidad Federativa</i>	<i>Total de viviendas</i>	<i>% Viviendas que reciben remesas</i>	<i>% Viviendas con emigrantes a Estados Unidos del quinquenio anterior</i>	<i>% Viviendas con migrantes circulares del quinquenio anterior</i>	<i>% Viviendas con migrantes de retorno del quinquenio anterior</i>	<i>Índice de intensidad migratoria</i>	<i>Grado de intensidad migratoria</i>	<i>Lugar que ocupa en el contexto nacional</i>
31	Yucatán	505 176	1.4	0.7	0.35	0.70	-1.137	Muy bajo	28

Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, muestra del diez por ciento del Censo de Población y Vivienda 2010.

Según estimaciones de la CONAPO, el estado de Yucatán ocupa un grado de intensidad migratoria muy bajo, ocupando el lugar 28º lugar de entre las 32 entidades federativas de la República Mexicana, que reciben recursos del exterior y /o particularmente de Estados Unidos de América.

<sup>14</sup> Movimientos migratorios en el Estado de Yucatán. Consulta en [internet:cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/yuc/poblacion/m\\_migratorios.aspx?tema=me&e=31](http://internet:cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/yuc/poblacion/m_migratorios.aspx?tema=me&e=31)

A pesar de los datos reportados, en las últimas investigaciones referidas a migración, la región Sur-suroeste, se considera como “la nueva región expulsora de emigrantes en México” “...especialmente a partir de la década de los noventa. La región sur-sureste concentra la mayor parte de la población indígena del territorio nacional—. Los migrantes que provienen de esta región han alcanzado, además, una importante presencia en algunas ciudades estadounidenses, como Los Ángeles o San Francisco, California (Cornejo, Inés y Fortuny P, 2011:3).

Los migrantes yucatecos en ciudades estadounidenses, alcanzan la cifra de 185 mil personas que habitan en Arizona, Portland, Nuevo México, Los Ángeles, San Francisco y San Diego (Cárdenas, 2013). De ahí que cobra importancia el impulso del Programa 3 X 1 para migrantes, el cual tiene el objetivo apoyar las iniciativas de los mexicanos que viven en el exterior, brindando la oportunidad de canalizar recursos a México, en obras de impacto social que benefician directamente a sus comunidades de origen. Funciona con las aportaciones de clubes o federaciones de migrantes radicados en el extranjero, la del Gobierno Federal —a través de la Secretaría de desarrollo Social-, y la de los gobiernos Estatal y Municipal. Por cada peso que aportan los migrantes, los gobiernos Federal, estatal y municipal ponen 3 pesos; por eso se llama 3x1. (SEDESOL, 2014). Para el 2013, Cárdenas reportaba la participación de 63 ayuntamientos de Yucatán, cuatro federaciones de migrantes y 28 clubes radicados en Estados Unidos, la delegación de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (Cárdenas, 2013).

En el mismo año, el Programa 3x1 para migrantes promovido por la Delegación Federal de SEDESOL, llevó a cabo 25 obras en igual número de municipios, con una inversión conjunta

de 32 millones 891 mil 748 pesos. Entre las comunidades beneficiadas se encuentran Acanceh, Cacalchén, Cenotillo, Dzilam de Bravo, Espita, Motul, Peto, Sacalum, Tepakán, Tzucacab y Valladolid (Peto- Noticias, 2014). Cabe resaltar que las comunidades beneficiadas con el programa, se encuentran dentro dos tipificaciones con población indígena: a) Municipios con mayoría indígena más 70% y b) Municipios en los que la población maya es equivalente o superior a la población no indígena entre el 30% y el 70% de maya hablantes. (INDEMAYA, 2014).

Las obras que se han realizado en el estado con apoyo del programa, se pueden clasificar en los siguientes rubros: educación, salud, infraestructura social básica y espacios de recreación. Con respecto a los proyectos que consistieron en la adquisición de bastidores y agujas para urdir hamacas y la construcción de una unidad productiva integral (agrícola, pecuaria y acuícola) (Solís ,2008:67).En este sentido, la migración de las y los indígenas mayas se establece como una estrategia de sobrevivencia, tras el deterioro de vida en las zonas con mayor población maya hablante, pues que ser “maya” y “pobre” en la región significa lo mismo.

Considerando, que en las ciudades los indígenas viven también en condiciones de pobreza; mismos que habitan en las colonias periféricas sin acceso a los servicios, trabajan en condiciones de empleo precarias y los niños abandonan pronto la escuela, para participar en el ingreso familiar a través del empleo informal, los migrantes indígenas se ven obligados a enfrentar los prejuicios y estereotipos de la población urbana y sufren la incompreensión o el claro rechazo de su lengua y de sus costumbres en las instancias públicas. (Castellanos, 2003:147). Sumándose un alto índice de inmigrantes al estado, de distintos puntos de la

República Mexicana, así como también la presencia de extranjeros, quienes han comprado grandes extensiones de tierra en la región.

De ahí que contradictoriamente, la población se encuentra en aumento, arrojando el dato de: **1, 942,015** habitantes en el estado de Yucatán. Entre las principales causas, que se vislumbran en el aumento poblacional del estado de Yucatán, se encuentra que la región es una de las principales zonas turísticas del Caribe.

Población, por entidad federativa, 1995-2010 e incremento porcentual 1995-2000 y 2005-2010							
Población							
Entidad Federativa	1995	2000	2005	2010	Incremento Porcentual 1995-2000	Incremento Porcentual 2005-2010	Diferencia entre incrementos particulares
Yucatán	1,537,330	1,655,299	1,796,596	1,942,015	7.7	8.1	0.4

Fuente: CONAPO, estimaciones con base en el INEGI, Censo de Población y Vivienda 1995, XII Censo General de Población y Vivienda 2000, II Censo de Población y Vivienda 2005 y Censo de Población y Vivienda 2010

Situación, que representa una alternativa de desarrollo económico, centrada en el sector turístico“...La alternativa para los países y regiones del Caribe de cara al turismo se facilita por ser una zona que tiene todos los recursos, que responden a las nuevas tendencias en consumo turístico. Selvas, veredas, impresionante vegetación, un amplio menú de monumentos históricos, sin dejar de mencionar el importante legado de la misteriosa y sabia cultura maya. Singulares comunidades a lo largo y ancho de todas las islas del Mar Caribe,

que representan costumbres, dialectos y prácticas ancestrales; diversidad de etnias, comunidades mayas” (González, 2002:8).

Esta perspectiva construida, centrada e inventada supone un trasfondo “el turismo étnico” negociado desde “las bonanzas” que imprime la globalización mundial, que tiene como principal atractivo la forma de vida y las tradiciones de determinados grupos humanos unificados por una misma raíz étnica, diferenciados por raza, religión, región de procedencia y otras características comunes. Puede ser practicado en lugares donde las etnias han vivido siempre, como es el caso de grupos indígenas en las Américas (del Norte, Central y del Sur) (Barreto, 2005).

La península de Yucatán, se encuentra suspendida e invadida por el espacio urbano turístico de la ciudad de Mérida y la exotividad de los pequeños poblados mayas convertidos en pequeños municipios. Mientras que para los mayas-yucatecos representa vivir y preservar una forma de vida al interior de sus comunidades - pueblos, para los turistas representa una triple significante, símbolos mayas antiguos, ciudades coloniales, reservas ecológicas. Significantes, que suavizan la explotación de recursos naturales, la expropiación de grandes extensiones de tierra, así como la apropiación de mano de obra barata con características étnicas bajo largas jornadas de trabajo en los servicios para el turismo. “...Así los mayas antiguos de Quintana Roo, Yucatán y Chiapas, y los zapotecos y mixtecos de Oaxaca, son una atracción turística privilegiada, que reporta divisas a las economías nacionales y regionales” (Castellanos, 2003:93).

Todo lo anterior, nos ha permitido centrar el proceso histórico-social para establecer que los indígenas mayas yucatecos, se encuentren dentro de las principales regiones con desigualdades sociales y falta de oportunidades educativas, esto sin duda puede ser resultado de relaciones asimétricas que los mayas yucatecos, han mantenido con la sociedad en la región. Por tal importancia, abrimos un espacio destacando algunos datos relevantes en cuanto a los procesos sociales e identitarios en el contexto como capacidad de reconfiguración étnica.

### **2.3. Procesos sociales e identitarios: definiciones sin sujetos. Ser maya en la península de Yucatán**

La identidad maya yucateca esta revestida de muchos significados construidos y adjudicados de forma auto o hetero-impuesta donde el sí mismo y la otredad (llamase iglesia, Estado Gobierno, hasta pasar por los mismos antropólogos, arqueólogos e historiadores) buscan descifrar lo que se entiende y se refiere a ser maya, mayero, mestizo, o maya yucateco (Be Ramírez, 2010:30).

A decir de Gutiérrez Estévez a quienes se les nombra, en la península de Yucatán, con las denominaciones –macehuales, mestizos o mayeros– son alusivas a ciertos rasgos sociales o culturales significativos en los usos sociales de la región (Gutiérrez, 2011, 365). Estos rasgos, permiten la distinción entre los mayas antiguos o de aquellos que vivieron en el pasado y dejaron vestigios en la tierra yucateca, así como de los mayas que tuvieron relación directa con la época colonial y permitieron cierta relación con el catolicismo.

Esta condición, da origen a cierto mestizaje, mismo que en la actualidad es utilizado para establecer dos distinciones valorativas, la primera ensalza el gran desarrollo de la “civilización maya” en su conjunto como organización social, por su conocimiento en los números y el cosmos; pero la segunda crea la tendencia hacia la negación del indio maya estigmatizándolo, estereotipándolo por sus rasgos físicos y/o apellidos mayas, provocando la negación de su identidad o resignificándola hacia el rechazo.

Por ello, el término de designación étnica más empleado actualmente en Yucatán es el de mayero, que es quizá el que tiene una mayor neutralidad valorativa y designa a aquel que tiene “la maya”, como lengua materna. Quienes “saben hablar la maya” son llamados mayeros distinción o diferenciación que permite el mecanismo de auto-identificación, únicamente para los propios mayas yucatecos contemporáneos. Ya que ser mestizo en Yucatán, es un atributo que oculta jerarquías étnicas raciales y desigualdades sociales, profundiza el rechazo al indio, y los reduce a un estadio de la evolución de la humanidad, atribuyéndoles una inferioridad sociocultural. (Castellanos, 2003:102)

Quizá por el carácter altamente peyorativo y discriminatorio, los mayas no tienden a señalarse como indios o indígenas, si no que sus niveles de identificación varían dependiendo de su lugar de nacimiento y algunos elementos de su cultura (...) su identificación como indios, por lo general es externa, es conferida desde fuera, adscribiéndolos así a una sociedad específica que carga con una serie de atributos negativos. Por ello, actualmente en Yucatán, al considerar a una persona como indio o indígena se le asigna también un estatus inferior respecto de la sociedad regional no maya. (Lizama, 2010:123)

Consideramos con ciertas restricciones las construcciones conceptuales realizadas sobre – la identidad maya– de la región peninsular yucateca, ya que a decir de Be Ramírez la discusión sobre la (s) identidad (es) de los mayas yucatecos ha sido una discusión de larga trayectoria en donde científicos sociales, *mayistas* y *yucatecólogos*, tanto extranjeros como locales, no se ponen de acuerdo (Be Ramírez, 2010:30).

Aunque, recuperamos una aproximación sobre –la identidad maya– misma que se entiende como un proceso que se construye y por ende, se entrelazan múltiples identidades entre los individuos y los grupos sociales. Ello es, resultado de las diversas relaciones que éstos sostienen con su medio y con otros grupos de los que no necesariamente se excluyen y de los que incluso llegan a formar parte, sin dejar sus originales sentidos de pertenencia étnica. (Mijangos, 2001:111).

Desde una perspectiva procesual, todo sistema de identificaciones cambia: la identidad no es inmutable, su dinámica es construida históricamente, aunque sus fronteras socioculturales pueden transformarse en un periodo de larga duración y descansar en símbolos también acuñados en relaciones preexistentes. Las identidades establecen fronteras que suelen ser a su vez cambiantes y contradictorias, inclusivas y exclusivas por definición, la identidad étnica, según los espacios y tiempos sólo se exhibe frente al Otro y en la vida cotidiana, la personalidad étnica se practica no se explícita (Castellanos, 2003:64).

En este trabajo de investigación, tratamos de re-interpretar y reconstruir una mirada sobre la identidad de los mayas yucatecos, situándonos en su presente como estrategia que les permite dar continuidad y establecer cambios en su organización étnica, dentro y fuera la península

yucateca. Condición que nos permite volver a mirar la presencia, persistencia y continuidad de y desde las y los propios mayas contemporáneos.

#### **2.4 Elementos constitutivos de la identidad étnica maya. Aproximación desde los propios sujetos.**

La capacidad de reconfiguración étnica y presencia del pueblo maya yucateco, se expresa en: “...una triple o múltiple identidad en construcción: como isla al extremo oriente del país; como región con una fuerte presencia e identidad indígena; y como una región con fronteras con el Caribe y una larga historia de intercambios políticos, económicos, sociales y culturales (Shrimpton, 2002:102).

Además de los múltiples procesos que permiten evocar a algunas manifestaciones, de la memoria colectiva entendida como proceso social, que permite la reconstrucción del pasado vivido y experimentado, por un determinado grupo (Halbwachs, 2011). En nuestro caso: reconstruimos la memoria de los indígenas mayas yucatecos, como grupo social que comparte una compleja cultura y es portadora de una identidad colectiva, y que a través de la narración permanente de los recuerdos, conmemoraciones, conservan y resguardan acontecimientos del pasado para la reconstrucción del presente, en y para la transmisión generacional de los propios saberes-conocimientos indígenas y de la región.

Situación que no podría de ser de manera distinta. “... puesto que los pueblos originarios, suelen tener una visión común de su historia, cuentan relatos y utilizan símbolos que definen su pasado compartido y su identidad presente. (Navarrete, 2004:25). Ante este panorama, tratamos de recuperar los elementos que nuestros informantes, consideran y toman como constitutivo de la identidad étnica maya o de lo que significa ser maya en Yucatán, lo que

nos permite la construcción de una aproximación a la (s) identidad(es) étnica(s) del maya yucateco.

Existen varios elementos que constituyen la identidad étnica maya, uno de ellos es la vinculación que se tiene entre las familias, los parentescos y linajes, como base primordial de la cultura, organización social y política [...] La dinámica de las identidades sociales es mucho más amplia y compleja; al interior de las localidades podemos encontrar diversos términos que denotan una particular forma de ser, las cuales responden a situaciones contextuales, al ser social en un momento determinado y particular (Lizama:2007, 38).

Con respecto a esta referencia nos apropiamos de los hallazgos de la investigación y se puede corroborar de manera precisa, con lo que la maestra Landy comenta:

*Si, se puede considerar a mi pueblo como un pueblo indígena maya, si me identifico con él. Pues, porque allí nací, ahí crecí y la verdad nunca me ha dado por decir, voy a dejar mi pueblo, yo estoy ligada a mi familia, a mis parientes, en nuestro pueblo todavía hay costumbres que se mantienen. De hecho, mi familia ha sido muy importante en las decisiones que se toman para el bienestar en general de nuestra gente, por lo mismo, conoces a las personas que están a tu alrededor, no sé es mi lugar, conoces donde vas a comprar, la mayoría de tu familia vive allá, me gusta el pueblo, porque **el pueblo mismo, es como tu casa**, puedes salir y caminar un rato, me siento bien allí, porque aunque es muy pequeño, muy chiquito, como que todos se conocen, y sales a la calle, puedes caminar tranquilamente por la calle, sabes cómo se llaman la mayoría de la gente, adonde viven, platican contigo un rato, como que se siente como una familia grande no, aunque es un pueblo.*

En ese sentido, ser maya significa poseer una forma específica del ser social, es decir que cuenta con propiedades que lo caracterizan y distinguen. La diferencia está basada en factores contrastantes, en aquellos a partir de los cuales un individuo se adscribe o excluye (Lizama, 2007:57).

Por consiguiente, destacamos dos elementos, que considera la maestra Landy como distintivos del ser maya, lo cuales radican en: **el pensar en maya y el pensar en español**. La *primera*, radica en situar como vive la gente del pueblo, hablar la maya, tener una relación viva con las historias familiares y reedificar las propias, la *segunda* a un contexto citadino, y cómo se vive en él, mismo que aleja lo propio y se pierde en el horizonte, ante el uso del español, las formas de comercio, así como las formas de consumo.

Recuperamos textualmente las palabras de la maestra Landy:

*Pensar en maya es de una forma y pensar en español es de otra, pensar en maya es saber cómo vive la gente en el pueblo y pensar en español es ver cómo vive la gente en la ciudad. Es una perspectiva diferente de ver las cosas, estando en el pueblo siento que es diferente. **Pensar en maya** es como valoras las cosas, como vez una planta, como vez un fruto. Por ejemplo: en el pueblo, traen de la milpa y del campo todo lo fresco y no es lo mismo en la ciudad, a veces en la ciudad lo compras en el mercado, no sabes cómo lo sacaron, cómo lo bajaron, no te diste cuenta de todo el proceso que sufrió ese producto para llegar al mercado, se desconoce o se enajena uno de ello. Vas al supermercado y vez todo ya almacenado, agarras, pesas, pagas y te vas, simplemente lo consumes. Por ejemplo, en la época del elote nuevo, mi papá, nos juntaba a todos y ese día era como el día del elote y había mucha alegría. Hay **otra manera de ver las cosas, otra manera de percibir los productos del campo**, yo lo siento así. En las ciudades, lo tomo, lo peso y lo cómo y está bien, es una manera que puedes vivir en la ciudad, **pero en el campo es diferente**. Igual los animales, ahí puedes ver cómo crece el animal, desde que es un pollito hasta que ya es una ave grande, es más hasta que se va a la olla y llega hasta a tu plato. Te pones contento, cuando vez la cara de tu mamá de alegría cuando dice: ¡hoy vamos a comer una gallina! Hasta te puede contar la historia de la gallina, la gallina blanca, aquella que hacia esto o lo otro. Y pues, es diferente que vayas al súper y compres dos pollos que jamás viste en tu vida, sólo lo vas a ver en tu plato y para mí eso es diferente, por eso **pienso que es diferente el campo que la ciudad**.*

El pensar en maya, está ligado inconfundiblemente a la vida en comunidad, pero también, a su universo lingüístico, porque hablarla lengua es tener una tradición y una historia biográfica, un lugar de pertenencia, asumirse e identificarse con él y con la gente que se está rodeado, compartir una misma visión de mundo. Porque hay personas que hablan la maya y se reconocen e identifican entre sí, pero hay personas que aun siendo maya-hablantes, niegan su identidad.

El maestro Chí, aporta lo siguiente:

*En mi contexto, la mayoría hablan la maya, mis vecinos, toda mi comunidad; pero alrededor esta Tekit, Tecoh y vez como un indio se disfraza, se pone bien vestido y si le hablas en maya, te responde ¡no sé qué me dices!, pero sí lo sabe, vive en el contexto, lo sabe maya. Es como si estuviera nadando en pintura y diga no., yo no tengo este color. Hay muchachos, que les preguntan ¿sabes maya? y te dicen no, pero si lo entiendo. No es cierto, tiene vergüenza de hablarlo, y eso es malo, porque voy a avergonzarme de mi procedencia, yo soy parte de la cultura maya y como parte de la cultura maya no debo a avergonzarme de mi propia lengua, si bien hablo el español fluido quizás con ciertas, deficiencias porque también mi universo lingüístico lo armo con la lengua maya. **La maya es biográfica**, si te dicen (palabra maya), en seguida nosotros detectamos a una persona, que es maya hablante, yo en lo particular enseguida la detecto, Pero, si una persona dice yo hablo maya y no es maya porque no va a poder lograrlo, va hablar el idioma. Pero, lo va a traducir o lo va a leer literalmente, pero que lo hable como un maya hablante, no, no porque él lo va a hablar a partir de su estructura lingüística, y sí su estructura es en español, así lo va a poner. Reitero, **la maya es biográfica, nace contigo y con tu contexto.***

Si bien, la cultura maya se ha caracterizado por una histórica relación sujeta a prácticas remotas sobre sus creencias, también existe una flexibilidad para integrar prácticas ceremoniales religiosas de otros sistemas culturales. Por tanto, un elemento que se asocia con la identidad de los mayas, es la organización y la práctica de festividades de orden religioso-ceremonial.

Al respecto la maestra Landy (2008) comentó lo siguiente:

*Hay costumbres como la pequeña fiesta del pueblo, aunque todo es muy simple y sencillo, a la gente le gusta salir a disfrutar de la pequeña fiesta que se hace a la Virgen de la Concepción. El pueblo participa, se hacen los gremios<sup>15</sup>, se baila la cabeza de cochino<sup>16</sup>,*

---

<sup>15</sup>En el Yucatán contemporáneo las más de las veces son los “gremios” los que se encargan de la realización de las actividades religiosas dentro de las fiestas patronales. Los gremios son organizaciones de carácter popular que tienen como objetivo primordial solemnizar determinadas celebraciones religiosas, por lo común en el propio pueblo (...) los gremios se hacen responsables de actos para solemnizar la ocasión, tales como la alborada, las procesiones desde o hacia la iglesia, de pagar las misas y ofrecer bailes al santo que se festeja, mismos que son de carácter sagrado (Pinkus, 2005:59).

<sup>16</sup> El baile de cochino o polkeken, se realiza para designar el cargo de presidente del gremio para el año venidero, la forma tradicional de designarla es a través de una ceremonia que se realiza en la jarana o baile final. También denominada kunpol y yanku'pol (la entrega de la cabeza) se trata de una ceremonia danzante, heredada

*se baila el gallo, es lo máximo para el pueblo. Después de la novena, se elevan los globos, aunque no soy católica, aclaro no soy católica, me gusta participar en esto, me gusta salir y verlo. Es muy agradable salir a compartir, las mujeres salen con sus mejores hipiles, los niños están felices. El día de que se baila el cochino, la gente sale y sigue al cochino, mujeres de quince, dieciocho años, jovencitas que bailan el cochino y un grupo de niñas que bailan, pero ellas bailan el gallo. Entonces, como que ahí están las mamás, las hermanas y los niños detrás a ver quién va a bailar, como se mueven y todo eso, se disfruta bastante. Antes era diferente, eso es lo que ha cambiado un poco, porque antes que se le ofrendara a la virgen, se le ofrendaba al venado, los cazadores se iban a ver si lograban casar algún venado, uno o dos venados según la promesa del dueño, salían a cazar, se traían venados hasta lo que es la entrada del pueblo, los subían en unas maderas, así los vestían con aretes, con collares, con todo, pero ahorita ya no hay ofrecimiento al venado.*

Aludiendo, al mismo elemento constitutivo de la identidad maya, recuperamos un fragmento de la entrevista realizada a la maestra María:

*Yo vengo de una familia de padres y abuelos maya hablantes de Tzucacab y Santa María, Yaxcabá. Mis abuelos y tíos festejaban mucho lo que son las tradiciones del pueblo, siempre forman parte de lo que son los gremios. O sea, que se encargan de las tareas de la celebración de las fiestas religiosas, que tengan que ver con el patrono del pueblo. Estas fiestas son diferentes porque son parte de las comunidades indígenas. Cuando hay fiesta, el pueblo se prepara para asistir, está organizada la comida, los gastos, la vaquería<sup>17</sup>, hasta el carnaval, la gente del pueblo es más solidaria, entre nosotros nos invitamos a la fiesta participa toda la gente, como que hay más solidaridad entre todos, esto nos identifica, porque no sé, sí en México, se celebre igual.*

En este sentido la organización y la práctica de festividades de orden religioso- ceremonial, son parte fundamental de la organización social de los mayas yucatecos. Además de ser acontecimientos colectivos cuya producción está arraigada en la tradición; celebraciones

---

de los tiempos anteriores a la conquista, si bien ahora dedicada a los organizadores de la próxima celebración del santo patrono del lugar, sustituto de las deidades mayas (...) existen indicios de que antiguamente la cabeza que se ofrecía era de venado. (Pinkus, 2005:61)

<sup>17</sup>La tradicional fiesta regional que llamamos “vaquería” no es prehispánica y surgió en la vida social de Yucatán, como motivo de fiesta popular, en los pueblos del estado, en ocasión en los aniversarios religiosos de origen cristiano que promovieron los curas o frailes en honor del santo patrono del lugar. La “vaquería”, pues, representa por sí misma una típica fiesta del pueblo y para el pueblo, surgida y fomentada en sus principios por quienes ejercían el ministerio religioso-cristiano en villas y pueblos, con fines de sustituir las festividades paganas autóctonas (Pinkus, 2005:50).

fijadas al ritmo del ciclo de agrícola o el calendario religioso, en donde la unidad doméstica de vida y trabajo se reproduce en la unidad de la familia (Pinkus, 2005:27).

La identificación étnica de los mayas yucatecos, se relaciona con la tradición oral, que recupera la memoria viva, los mitos y creencias, sobre las historias de animales, mismas que cobran sentido, cuando estas son transmitidas generacionalmente, siempre aludiendo a la vinculación y transformación de animales y humanos, ya sea de manera mítica (gatos, perros, tigres, lobos, jaguares, pájaros, murciélagos) o de la manera que son presentados, en una relación inseparable entre el hombre y la naturaleza.

En la entrevista realizada al maestro Chí asegura lo siguiente:

*Yo decía, que es muy difícil escuchar que los mayas develen sus conocimientos; sería muy peligroso, que caiga en manos de irresponsables. Últimamente, sea ha leído en los diarios sobre la mujer loba, la prensa estuvo muy atenta; nunca tuvo un final, siempre quedo en suspenso ya que los informantes no son personas que tienen esos conocimientos y los que los tienen, no lo dicen. Son historias y son parte de la cosmovisión del pueblo maya, que sí sabe cómo es que el hombre se convierte en gato, el hombre que se convierte en perro o en un pájaro; quizás parezca fantasía ¿cómo se va a convertir una persona en un gato? el hombre tiene muchos secretos y los mayas conocen algunos; por ejemplo mujeres que se convierten en cochinos en la noche. Esto si existe, lo más fácil es negarlo porque son entidades que no son comunes y se presentan en lugares lejanos, en donde todavía hay monte, animales y creencia. Y donde hay monte, animales y creencia, también existe una idea común en cuestión del hierbatero y el sacerdote maya-j'men- por ser quienes poseen y resguardan los conocimientos de los mayas, por ser los principales hombres de respeto entre las comunidades indígenas. Las tradiciones, son parte de la cosmovisión del pueblo maya, el ser humano tiene muchos secretos, que quizás en oriente algunos se conozcan, pero también en la cosmovisión maya. Sí, hay lo que pasa que son tabúes, que no se develan, incluso tal vez yo te pueda decirle el proceso, pero son cosas que no se develan porque a veces caen en manos de gente irresponsable, cómo matan a una persona sin llegar al delito, el hierbatero lo sabe y así enemigos políticos, pagan que asesinen a otros, y al cabo de un tiempo ya es cadáver. Si existe, pero son conocimientos que no se develan por esa cuestión, que tal si se cae en manos irresponsables, es como dejar una arma en la calle, ¡no!, dejar un cuerno de chivo pasa un chamaco, pasa y ya, entonces por eso no se develan los conocimientos hay muchos tradiciones usos y costumbres.*

El sacerdote-maya, es importante dentro de las comunidades del pueblo maya, puesto que este personaje mítico-mágico, conoce el destino de las personas, a través del bautismo maya, o a través del conocimiento del tiempo cíclico, que opera no de forma lineal, sino en una forma circular que se repite subsecuentemente, haciendo factible la predicción del futuro, tomando como base la experiencia de los ciclos pasados y un conjunto de conocimientos especializados de carácter religioso y astronómico.(Bracamonte y Sosa,2012: 241).

De acuerdo al maestro Chí, un ejemplo vivo en el que participa el sacerdote-maya es el siguiente:

*Después de que bautizan al bebe en la iglesia católica, también lo bautizan al estilo maya. En maya le dicen- hetsmek', toman al bebe en horcadas y giran, alrededor nueve veces en la dirección de las manecillas del reloj, y nueve veces invertido, al contrario del movimiento de las manecillas del reloj. Durante esas nueve veces le están dando al bebe en su boquita, cositas, a veces pedacitos de pepita, pedacitos de dulce, pedacitos muy chicos, porque él bebe también esta chico. Entonces, allí durante esa ceremonia, hay pláticas, hay alegría, hay comida, es un bautizo, también, nada más que ya no es al estilo del cura, porque es el bautismo maya y son pocas veces la que se ve. En esta ceremonia el sacerdote maya ve su futuro y pide para que el niño camine rápido, para que su destino sea bueno, para que prenda a trabajar, para que se habrá su pensamiento y aprenda bien su habla y tenga vida buena. Después, sigue la comida, sigue **el pasa día**, nosotros le llamamos el pasa día, al momento que estamos reunidos el momento que estamos platicando.*

Si bien, se consideraron algunos elementos constitutivos de la identidad maya, con el objetivo de visibilizar su presencia, consideramos que existen otros elementos que estuvieron fuera de nuestro alcance, pero también sabemos que existen, en una relación de apropiación de lo social, en la dimensión subjetiva, en las pautas de significado, dentro del espacio y territorio vivido, habitado y por habitar en la expresión manifiesta en que el pueblo indígena maya, percibe, siente, piensa y está en el mundo.

Pero subrayamos, que un espacio de apropiación de lo social, es –el espacio educativo, pedagógico y escolar–, articulado a la complejidad de las relaciones histórico- sociales, que giran alrededor de las identidades étnicas y las negociaciones que los sujetos desarrollan dentro de la región. Por tanto, se abre un espacio intencional para abordar el tema sobre la situación actual de la lengua maya e impartición de educación y escolarización indígena en la región. Con el propósito de comprender los siguientes capítulos que se centran en los procesos socioeducativos, experiencias de escolaridades y trayectorias de formación profesional, de las y los indígenas mayas desde su historicidad en el Estado de Yucatán.

## **2.5 Situación actual de la lengua maya y educación indígena en Yucatán**

El contexto regional peninsular adquiere significado e importancia en temas educativos y pedagógicos, debido a la alta presencia poblacional indígena y su inserción en todos los niveles educativos desde preescolar hasta el nivel de educación superior, sin dejar de mencionar la inserción de la enseñanza de la lengua indígena maya a diversos contextos educativos. Y como resultado, en el ámbito educativo los profesionistas indígenas, promueven el avance del bilingüismo y practica en las escuelas de educación básica; ya que existe el empeño por impulsar proyectos educativos escolares e implementar modelos educativos para indígenas en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua maya de manera oral y escrita, tanto para los maya-hablantes como para los que no lo son.

Por tanto, la escuela y sus docentes particularmente indígenas, tienen un papel importante en la vida escolar y son quienes están optando estratégicamente por mantener viva la lengua materna. En este sentido, las reflexiones pedagógicas a valorar residen en el grado de

bilingüismo de las y los alumnos que comprenden, entienden y se expresan en la lengua maya al igual que en castellano; así como el papel que han desempeñado concretamente las y los maestras y maestros indígenas en las escuelas dentro de la región, para que este acontecimiento, tenga lugar.

Aún y a pesar del desplazamiento de la lengua maya, proceso histórico de larga duración, enmarcamos tres etapas, la primera data desde la colonización española operando bajo su propio sistema de castellanización con la finalidad de evangelizar a los indios, la segunda enmarcada como el proceso de integracionismo indigenista y castellanización del siglo XX, y la tercera el papel del sistema educativo nacional que ha tenido injerencia para la silenciosa y acelerada pérdida de la lengua indígena hasta nuestros días.

Durante la colonia española y “...una vez realizada la conquista, en gran parte del territorio conocido como Nueva España se dio principio a la fundación de escuelas destinadas a la evangelización de los indios. Dotar a los menores las verdades cristianas fue la preocupación de estos establecimientos a lo largo de los dos primeros siglos de la Colonia. En Yucatán, para la primera, mitad del siglo XVII, las escuelas de indios ya se habían extendido por toda la geografía, y en que cada barrio o pueblo un fiscal de doctrinase encargaba de reunir a los mentores y llevarlos a recibir instrucción. La iglesia mantenía el control no sólo de los contenidos impartidos sino de los asistentes hasta mediados del siglo XVIII. (Lizama, 2008:97), la enseñanza de la doctrina cristiana fue perdiendo lugar para dar paso a la castellanización de los indios y la enseñanza de la lectoescritura.

Para el siglo veinte, en cuestiones de bilingüismo a decir de Bracamonte y Lizama "... Los grandes esfuerzos desplegados durante el siglo XX en Yucatán para la castellanización de los mayas si bien lograron invertir el orden, de una entidad de mayoría maya-hablante a una de mayoría castellana el proceso resultó tanto incompleto como injusto" (Bracamonte y Lizama, 2004: 24). Resulta fragmentario e injusto porque los mayas de distintas edades, no pueden leer un texto completo en su lengua; ni mucho escribirla, pero si hablarla y en algunos casos los mayas que modificaron su lengua materna por el castellano tampoco la leen y mucho menos la escriben, cuyos resultados son: *a)* un significativo porcentaje de monolingües con cierto grado de "analfabetismo" en ambas lenguas, *b)* el desplazamiento de la lengua maya para dar prioridad al castellano como idioma principal y dominante, restando así su importancia comunicativa.

En esta misma dirección Lizama observa que "...el bilingüismo es un proceso que se ha desarrollado con mayor fuerza en las últimas décadas, teniendo en la escuela un vehículo primordial para su expansión. La existencia del bilingüismo en las localidades mayas es indicador de procesos bastantes complejos, ya que se observa un bilingüismo diglósico; es decir, un proceso en el que una lengua obtiene mayor prestigio que la otra, propiciando que una utilice de forma oficial en los asuntos oficiales en los asuntos importantes, mientras la otra quede relegada y marginada a las relaciones interpersonales al ámbito comunitario y familiar. (Lizama, 2008:105).

No podría de ser de manera distinta, al precisar que el aprendizaje del lenguaje y la cultura no son procesos separados "sino que aprender a hablar implica aprender conocimientos socioculturales", entonces resulta obvio que la castellanización obligada resulta destructiva

del complejo de la lengua y la cultura maya. (Bracamonte y Sosa, 2007:159). En ese sentido, un dato a valorar es el detrimento de personas que hablan la lengua maya en la región, según datos estadísticos lanzados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año de 2004.

La distribución porcentual es la siguiente:

**Distribución porcentual de la población hablante de lengua Indígena  
Según principales lenguas, 1990 y 2000**

Lengua indígena	2000 %	1990 %
Náhuatl	24.0	22.7
Maya	13.2	13.5
Lenguas zapotecas	7.5	7.6
Lenguas mixtecas	7.4	7.3
Tzotzil	4.9	4.3
Otomí	4.8	5.3
Tzeltal	4.7	4.9
Totonaca	4.0	3.9
Mazateco	3.5	3.2
Chol	2.7	2.4
Huasteco	2.5	2.3
Mazahua	2.2	2.4
Purépecha	2.0	1.8
Mixe	2.0	1.8
Tarahumara	1.3	1.0
Otras lenguas	8.0	7.8

FUENTE: INEGI. XI Censo General de Población y Vivienda 1990  
XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

Estos datos se obtuvieron con los totales de la población de 1990 y 2000, además el porcentaje está calculado por cada 100 personas que hablan la lengua. La lengua indígena

maya se encuentra dentro las principales lenguas mayoritarias habladas, en la región sureste. El cálculo muestra que de cada 100 personas que hablan una lengua en la región 13 hablan maya.

En el año de 2010, según datos emitidos por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). Sugieren que de 537 516 personas mayores de 5 años hablan alguna lengua, que representan el 30% de la población de la entidad. En Yucatán treinta de cada cien personas de cinco años en adelante habla un idioma indígena, mientras que diez años antes lo hablaban poco más de 44 de cada cien.

Las lenguas indígenas más habladas en el estado de Yucatán son:

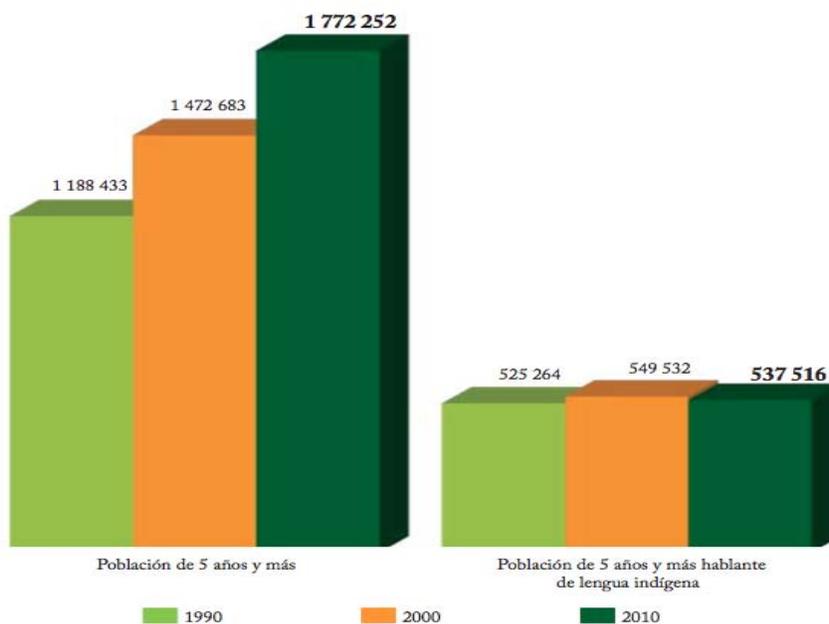
<b>Lengua indígena</b>	<b>Número de hablantes (año 2010)</b>
Maya	537 618
Chol	1 059
Tzeltal	558
Mixe	340

FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

No obstante las cifras a la baja, hay todavía una fuerte presencia de maya hablantes en municipios del centro y este del estado, en donde hablan el idioma nativo 99 de cada 100 personas. Asimismo, el 62.7% de la población de tres años y más se considera indígena, lo que coloca a Yucatán como el estado con la mayor proporción en este rubro. La lengua maya tiene más presencia en poblaciones con 15,000 habitantes (70.3% hombres y 68.3% mujeres) mientras que en Mérida sólo hablan maya diez de cada 100 hombres y 11 de cada 100 mujeres.

El Censo 2010, arrojó que 29.6% de la población de tres años y más habla alguna lengua indígena pero en un puñado de municipios la mayoría es apabullante. En Tahdziú, por ejemplo, hablan maya 99 de cada cien, y en Mayapán, Chikindzonot y Chacsinkín la hablan más de 95 de cada cien. (elchilam: 20)

**Población de 5 años y más y población hablante de lengua indígena, 1990, 2000 y 2010**



Fuente: <http://elchilambalam.com/>

Estos datos en sí mismos, son totalmente cuestionables en tanto que se contraponen con los resultados básicos de la Encuesta sobre marginalidad, pobreza e identidad del pueblo maya de Yucatán (EMPIMAYA, 2004).

“...En Yucatán maya-hablantes y grupo étnico maya no son, como hemos señalado, dos conjuntos que se correspondan en forma exacta, por lo que al aplicar un juicio lingüístico estamos conscientes que se deja de lado un segmento significativo de personas que pueden ser reputadas con esa segunda identidad, la maya (...) Así por ejemplo, muchas personas que conservan los apelativos ya no hablan la lengua del

grupo y personas sin los patronímicos, en cambio, son maya-hablantes. Aún más personas que no habla la lengua ni tienen los apelativos bien pueden adherirse a la identidad étnica por compartir elementos fundamentales de la cultura. (Bracamonte y Lizama, 2004.12)

A razón de esta distinción el maestro Chí comenta lo siguiente:

*En un principio cuando yo crecí, mi padre no hablaban en maya, ni mi madre me habla en maya. Aunque mi madre solo mascaba un poco el español, no quieren que sus hijos aprendan la maya. Pero ahí, hay una disyuntiva aunque mis padres no querían que hablara en maya y sólo me hablaban en español, mis abuelos, tíos, lo que son la familia ellos hablan en maya. A mí me hablaban solo en español, porque querían que yo pudiera andar en la Ciudad, que me supiera defender en los asuntos importantes, pero entre ellos se hablaban en maya. Entonces yo escuchando crecí, hasta los nueve años y no podía hablar una maya fluida, porque no me dejaban practicar, pero si lo escuchaba bien y aprendíamos **estábamos en el contexto es muy importante el contexto, es nuestra cultura.** Sales a la calle tus amigos te hablan en la maya, vas a la tienda están en maya, en la escuela hablan maya. Y así arme mi universo lingüístico.*

Es importante resaltar, el aporte del maestro Chí, en cuanto al proceso de aprendizaje de la lengua maya en el contexto y la pérdida de la misma, en donde los propios padres de familia, también jugaron un papel importante para que las políticas de integración a través de ellas y ellos, sufrieran efecto. Cuestión que hace que las y los maestros indígenas mayas, actualmente sean conscientes de la pérdida de su lengua y estén en proceso de recuperar su vocabulario y mantengan la actitud y compromiso de enseñar a las nuevas generaciones.

Acontecimiento que ha sido demostrado en distintas investigaciones realizadas sobre la región indígena yucateca, las cuales se abocan e interesan en demostrar que las y los indígenas mayas se encuentran escolarizados y sobre todo que están ejerciendo diferentes profesiones, tanto en el ámbito educativo como en otras áreas de conocimiento, en donde destaca la participación de las mujeres. Con base en la información proporcionada por la

Subdirección de Educación Indígena del Estado de Yucatán (2007), se obtuvo que de un universo de 1,115 maya hablantes que alcanzaron el nivel de educación superior el 53.27 % son mujeres y el 46.72 % son hombres. (Cardos, 2008:20).

Como se ha mencionado, en su mayoría las mujeres son las que habitan en la Ciudad de Mérida y en los municipios a diferencia de los varones quienes a temprana edad salen para emplearse y obtener recursos económicos, así enlistándose a la matrícula de rezago educativo que tiene como principal indicador los bajos ingresos económicos que sustentan a las familias indígenas mayas y no pueden sostener los gastos que genera mandar a la escuela a los hijos e hijas de distintas edades.

A lo que se suman, los casos en que las escuelas se encuentran alejadas de las zonas de origen, con lo que desplazarse hacia las comisarias o a la misma ciudad, implica gastos que las familias no pueden costear. Aunque, las condiciones hoy día se han modificado siempre hay un punto de encuentro en todas las generaciones con respecto a esta situación. Sin embargo, la escuela sigue teniendo un lugar privilegiado en las comunidades indígenas yucatecas, ya que se considera que al asistir a ella, las personas mejoran su nivel de vida y pueden acceder a otros espacios en donde históricamente han sido excluidos. Por ello, la educación escolarizada está fuertemente vinculada a los indígenas y sigue siendo una estrategia por acceder a la misma, desde nivel básico hasta el nivel educación superior. Con la finalidad de comprender en extensión los procesos de formación profesional para las y los docentes, contextualizadas social e históricamente en la región indígena del Estado de Yucatán, abrimos el siguiente tercer capítulo.

---

# CAPÍTULO III

---

## EXPERIENCIAS DE ESCOLARIDAD (ES) DE LAS Y LOS INDÍGENAS MAYAS DE YUCATÁN DE LA EDUCACIÓN RURAL E INDIGENISTA A LA FORMACIÓN DE LOS NUEVOS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN

- 3.1 **Huellas de la Escuela Rural en Yucatán.** “Termine la primaria batallando con el viento en tiempo de seca, vientos del sur”.
- 3.1.1 **Escuela Secundaria Federal.** “Estudiar con vela, la luz todavía no había llegado”.
- 3.1.2 **Centros de integración social para ejercer la docencia.** “*Ingrese al internado porque yo no era hijo de rico*”.
- 3.1.3 **Bachilleratos Pedagógicos de Mejoramiento Profesional del Magisterio y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI).** “*Cruzar el camino, nunca volver atrás*”.
- 3.2 **Vivienda y Becas del Instituto Nacional Indigenista (INI).** “*Romper el sueño: ¿Vivir en el campo o ir a la escuela?*”.
- 3.2.1 **Entrar a la Preparatoria para alcanzar la Escuela Normal de Educación Superior.** “*El viaje de ida y vuelta*”.
- 3.3 **Educación Básica, Tierra y Libertad.** “*Entre la hacienda y el fraccionamiento de la Ciudad de Mérida*”.
- 3.3.1 **Estudiar la Preparatoria y en la Facultad de Educación de la UADY.** “*La Formación de las y los Nuevos Profesionales en Educación*”

# CAPÍTULO III

## EXPERIENCIAS DE ESCOLARIDAD (ES) DE LAS Y LOS INDÍGENAS MAYAS DE YUCATÁN *DE LA EDUCACIÓN RURAL E INDIGENISTA A LA FORMACIÓN DE LOS NUEVOS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN*

---

La experiencia se constituye bajo distintas dimensiones; la experiencia como exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra ex/periencia. Ese ex que es el mismo ex/terior, de ex/tranjero, de extrañeza de ex/tasis de ex/ilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien un algo, o un de eso de un acontecimiento en definitiva, que es exterior de mí, que esta fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (Larrosa, 2008:4)

En este tercer capítulo presentamos las experiencias de escolaridades de las y los indígenas mayas peninsulares en plural, reconociendo los procesos socioeducativos y de formación escolar en un cruce de historias vivas que se encarnan en las incisiones generacionales de tres docentes y profesionales mayas yucatecos. Es decir, abrimos las experiencias de las escolaridades en su manifestación más concreta, exponiendo su lugar de enunciación como punto de origen; así la intención es ubicar a los sujetos-persona quienes constituyen e integran acontecimientos vivos en una relación con otros, por condición de género, con la familia, la escuela, el pueblo- lugares y tiempos-, mediados por las estrategias y negociaciones que se desarrollan a través de todo lo vivido o que vivieron y aprendieron en las instituciones escolares, trayecto que las y los condujo a ser docentes, adhesión, marca e influencia, que se comprende a través de sus propias “voces” y del modo cómo expresan sus propias vivencias, permitirnos entender desde su narrativa los contextos, los procesos pedagógicos y formación escolarizada, dirigida a las y los indígenas mayas contemporáneos, que han tenido lugar en el Estado de Yucatán.

### 3.1 Huellas de la escuela rural en Yucatán. “Termine la primaria batallando con el viento en tiempo de seca, vientos del sur”.

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública, se implementaron acciones estratégicas y discursivas para atender a los pueblos indígenas e impulsar una política indigenista y cultura nacionalista. Esta instancia se caracterizó, por ser “la porta voz del cambio, transformación y modernización” de la población mexicana, desde la época posrevolucionaria hasta las últimas décadas del siglo XX. De manera específica Luz Elena Galván advierte:

En la década de los veinte se insistía en que la Secretaría de Educación Pública Federal tenía como principal deber impulsar la cultura nacional. De la necesidad de fundar planteles educativos para el “progreso del país”. Se consideraba que la prosperidad de la nación debía vincularse a la industria agrícola y que precisamente, era la escuela rural la institución que mejor respondía a aquella aspiración nacional. Se veía la necesidad de formar a un profesorado rural idóneo, a quien se le pudiera “encomendar confiadamente la educación del campesino” se hacía hincapié en la necesidad de crear centros especiales de “cultura popular”, donde obreros y campesinos recibieran un mayor número de habilidades que les permitieran convertirse en miembros efectivos de “cooperación y de progreso” (Galván, 2006:40)

Para lograr dichas aspiraciones, desde esta lógica se implementaron políticas educativas, que incidieran en las poblaciones indígenas y no indígenas de todos los estados de la República Mexicana. Para dicho proceso, se fomentaron: la escuela rural, las misiones culturales, las campañas de alfabetización, la creación de la casa del estudiante indígena, el proceso de formar maestros misioneros, la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) entre otras acciones relevantes<sup>18</sup>, las cuales se convertirían en tareas precisas, para lograr dichos objetivos, durante el periodo que corresponde de 1921-1950.

---

<sup>18</sup> 1921 Fundación de la SEP, 1922 Creación de las primeras escuelas rurales; 1923 Establecimiento de la primera Misión Cultural en Zacualtipán, Hidalgo; 1923 En algunas escuelas rurales, “Casas del Pueblo”, se imparten conocimientos agrícolas y prácticos; 1923 Creación de la primera Normal Rural en Tacámbaro, Michoacán; 1925 Fundación de la Dirección de Misiones Culturales a cargo de Elena Torres; 1925 Los antiguos maestros

En esta investigación, resulta primordial rastrear las experiencias de escolaridad (*es*) de las y los indígenas docentes, a partir de los años 60's, para comprender las principales propuestas político-educativas de carácter institucional que enmarcan el desarrollo de la educación indígena en las últimas cuatro décadas en México, y que redefinen sus horizontes hacia procesos interculturales. En ese sentido, es relevante ubicar las huellas que dejó el modelo de la escuela rural, en el estado de Yucatán a través de sus interlocutores:

El maestro Chí Pech empezó a estudiar la primaria en el año de 1959...

*Nací en 1952, cumplidos los siete años empieza mi escolaridad en los años de 1959. En ese entonces, estaban las huellas de la escuela rural, yo fui a una escuela primaria rural, había en muchos pueblos de la región. Ahí, estude el cuarto año, lo repetí como unas tres veces porque no había más, entonces el maestro de grupo le decía a mi padre mándalo otra vez, en otras palabras, si tu no lo mandas a la escuela, que va a ser de él, se va ir al campo, va a ganar dinero y se acabó, lo que se podría hacer de él. Entonces, mi padre me mandaba a repetir, el año, el curso en los años de 1962, 1963, 1964.*

Una característica importante, que menciona el maestro Chí, es su ingreso a la educación primaria escolarizada a la edad de siete años, y las huellas de la Escuela Rural que brindaba servicio hasta el cuarto grado de primaria, por lo cual repitió tres veces el último grado. Durante este periodo, el maestro Chí advierte en qué consistió la enseñanza de educación primaria y cuáles fueron los aprendizajes adquiridos:

*En una primaria federal de las antiguas, la enseñanza giraba básicamente en torno a matemáticas y español, las operaciones de matemáticas, era todo. Era aprender*

---

misioneros son sustituidos por instructores agrícolas y de arte y oficios; 1925 Redefinición de los propósitos de las misiones culturales; 1932 Creación de las Escuelas Centrales Agrícolas; 1934 Lázaro Cárdenas; 1934 Reforma al Artículo 3°. Constitucional que establece la educación socialista; 1935 "Bases para la pronta y eficaz fundación de las escuelas Artículo 123" entran en vigor; 1936 Las escuelas normales rurales se transforman en escuelas regionales campesinas;; 1942 Unificación de los planes de estudio de las normales rurales y urbanas; 1942 Ley Orgánica de Educación socialista: le quita su contenido radical; 1943 Años de persecución violenta a los maestros por parte de fanáticos religiosos; 1944 Nace el Instituto de Capacitación del Magisterio; 1944 Ley de Emergencia para la Campaña Nacional contra el analfabetismo; 1946 Reforma al Artículo 3° constitucional que suprime la educación socialista; 1948 Creación del Instituto Nacional Indigenista.

*a escribir, leer con fluidez en español, quizás no comprender lo que leemos, pero si leíamos con fluidez, y si le agarrábamos algo pues estaba bien, un maestro en su currícula pensará, a dónde se va a dirigir esa persona cuando termine su cuarto año, adónde se va a ir al campo, entonces quiere decir que no necesita de una currícula muy rica, porque no se va a seguir. También pues el sí sabe leer algo, y escribir.*

A decir, de este proceso Tovar menciona: “Durante los siguientes años (60’s) se optó, en las escuelas indígenas, por alfabetizar en lengua materna sólo como medio instrumental que facilitaría de algún modo la enseñanza definitiva del español. Era una especie de concesión pero el currículo escolar era uno y nacional”. (Tovar, 2004: 271-272).

Termine la primaria en el año de 1965. Batallando con el viento en tiempo de seca, vientos del sur...

*Después de haber repetido tantas veces el cuarto grado. Llego un ingeniero a construir la carretera y le empezó a sugerir a mi señor padre, que me enviara a la escuela. Entonces, mi padre se convenció, de quizás como yo era el primer hijo y era varón, -me compraron una bicicleta-. Por fin, fui a Tekoh me hicieron un examen de evaluación con el director y dijeron que sí, claro ya estudie el cuarto, tres veces, y comencé a viajar para estudiar el quinto y el sexto año, un nuevo contexto, nuevos maestros. En el año de 1964 y 1965 iba yo en bicicleta a Tekoh, ya estaba la carretera ya había llegado a Telchaquillo. Yo utilizaba esa carretera para viajar aunque en realidad había que tener una convicción para avanzar en el camino de la vida. Yo tenía, que batallar con el viento en tiempo de seca, vientos del sur.*

La experiencia de evocar, el proceso de conclusión de la primaria, remite a establecer otra serie de acontecimientos, en el contexto como historia viva, en una relación con otros, con la familia, por condición de género; es decir, la relación del ingeniero quien dirigía las obras para construir la carretera y su padre, determinaron la decisión de enviarlo a la escuela por ser “el hijo varón mayor”, y por conectarlo a manera de metáfora entre el proceso de la escolarización y avanzar en el camino de la vida. Así, el maestro Chí fue enviado a otra escuela y culmina la primaria a la edad de 15 años.

### 3.1.1 Escuela secundaria federal. “Estudiar con vela, la luz todavía no había llegado”.

Para realizar la secundaria, el maestro Chí tuvo que seguir trabajando en el campo y asistir a una Escuela Federal, la cual termina en el año de 1968, cuando iniciaban los juegos olímpicos. Su padre lo enviaba en bicicleta desde su comunidad hasta otros poblados, para que pudiera llegar a la secundaria en Mérida, lo cual le implicaba realizar un esfuerzo importante porque es lo único que su padre le podría brindar y no otros estudios. En la secundaria, tomó el taller de radio, el cual años más tarde le serviría como medio para transmitir conocimientos y tratar temas propios de las comunidades y sus pobladores, mismos que intentan no desaparecer en la región maya:

*Yo estudié la secundaria con vela, la luz todavía no había llegado... Era una Secundaria Federal, la No. 1 "Santiago Burgos Brito" acá en Mérida. Tome un taller de electricidad, en el primer año, y en el segundo y en el tercero un taller de radio. A veces, el pobre es tan pobre en sus ideas...que no me fui a un taller más específico, pero que de esos que había no me podía buscar un trabajo, los otros muchachos se fueron a los talleres de mecánica, de herrería o carpintería, y si se buscaron trabajo después. En mi perspectiva esos talleres no cabían, ¿pues no! Pero además mi contexto no es la ciudad, porque no soy ahí, el campo, es el único que tiene los brazos abiertos, para quedarnos, y no hubo más remedio que seguir trabajando en el campo, para ayudar a la casa, a ver qué hacer, porque no hay alternativas, no había oportunidades de Cancún, no había oportunidades de la Riviera Maya, no había oportunidades en los grandes hoteles, porque el contexto es un lugar muy importante, juega un lugar muy importante, al igual que la lengua.*

Los conocimientos relevantes, que adquiere el maestro Chí en la secundaria son los siguientes:

*Ahí sí desarrolle mucho el español, las matemáticas, desarrolle lo que es la biología, maestros que sí me enseñaron, estuve en el taller de radio. La verdad, uno nunca sabe para qué le va a servir, ahora también trabajo en el radio para revivir las historias de nuestro pasado y presente maya, él cómo se hacían ciertas actividades que nos dan presencia. En la actualidad, por ej. Recordamos en el radio como se bautizaban los niños y el abuelo se acuerda de que si, de que así es.*

“...La educación en el estado de Yucatán en la década de los sesenta recibió el impulso del llamado Plan de once Años, instrumentado en 1959. El número de escuelas, de maestros y alumnos, fue rápidamente incrementando en el área rural. La SEP, con el presupuesto federal, sobrepasó en influencia a las escuelas que el gobierno del estado mantenía (...) En el sistema de secundarias, el presupuesto estatal cubrió en esa década un campo más extenso en Yucatán que el federal. En 1960, además de las tres conocidas secundarias de Mérida: Adolfo Cisneros, Agustín Vadillo y Eduardo Urzáis, el estado sostenía secundarias en Valladolid, Motul, Izamal, Itzimin, Ticul, Progreso, Tekax, Espita, Oxcuttzcab y Tekantó. En 1962 se habían abierto 5 secundarias más; en 1968 eran más de 20 y cuatro años más tarde llegaron a 32”. (Echeverría, 1993:155)

### **3.1.2 Centros de integración social para ejercer la docencia.** *“Ingrese al internado porque yo no era hijo de rico”.*

A partir de los años setenta la educación indígena comienza a experimentar un fuerte impulso, las diversas organizaciones indígenas emergentes en este periodo realizan distintos planteamientos y demandan el derecho de participación de los grupos étnicos en el diseño y programación de los contenidos educativos (...) Surge así, el indigenismo de participación que propone involucrar a los grupos indígenas y sus representantes en la elaboración de acciones indigenistas emprendidas por el Estado. Al mismo tiempo, el marco de acción institucional en educación indígena se extiende, incrementándose tanto los espacios educativos escolarizados como las alternativas extraescolares de apoyo a la educación y comunidad indígena en general; se crean las Brigadas de desarrollo y Mejoramiento indígena. En este se multiplica la atención a la población indígena en edad escolar con el crecimiento de las escuelas –albergue; los Centros de Integración Social brindan a los jóvenes mayores de catorce años, que no cubrieron su educación primaria, una alternativa educativa de primaria. (Tello, 1994:37).

Cabe señalar que antes de la desaparición del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), se crea por decreto presidencial en 1971 la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) cuyas funciones específicas serían:

“...1). Organizar, dirigir y administrar, desarrollar y vigilar en el medio indígena: a) La alfabetización por promotores bilingües, b) Los planes tendientes a elevar el nivel económico y cultural de las comunidades indígenas, c) Las brigadas de mejoramiento indígena, d) Las procuradurías de asuntos indígenas y e) La educación de las comunidades indígenas por maestros bilingües. 2). La formación de promotores y maestros bilingües en Centros de Integración Social”. (Hernández; 2000:181).

Durante el curso de inducción, los estudiantes indígenas eran capacitados para promotores culturales bilingües en los Centros de Integración Social (CIS) Una década después, de haber concluido la secundaria el maestro Chí comenta la experiencia de ingresar al (CIS), tomar los cursos de inducción para ejercer la docencia:

*Fui a presentar el examen, que para mí no tenía nada de difícil en ningún momento. Es más del examen, creo que una prueba lo termino a mi perfil en ocho a diez veinte minutos y es todo lo que soy pero tengo la suficiente seguridad de lo que hago, lo aprobé y me llamaron después para que yo fuera a ir Balantum, al Centro de Integración Social de Balantum, que ahora está remodelado, otra experiencia de lo que lo decía, otra experiencia con otra gente, muchos de mis amigos compañeros de Balantum estaban trabajando en el CONAFE, ellos ya tenían noción a lo que van, pero yo no, estando con la secundaria, nada más y enfrentarse a ese examen para la inducción, pero no hay de otra hacemos cuentas, hacemos balances, yo era trabajador del campo del henequén y lo que hacíamos ya nos dejaba dinero. Yo pensaba, es una oportunidad o de plano sumir a mi familia, otra vez en el mundo de la miseria, de la pobreza y con una preparación previa, que esas alturas de los sesentas a los ochentas la educación secundaria, casi viene siendo lo máximo en la zona henequera.*

Con la intención de asegurar una plaza laboral, en el ámbito educativo, el maestro Chi ingresa al internado para convertirse en promotor bilingüe, su experiencia es la siguiente:

*En Balantum en el año del 1979, con la educación secundaria en esa época, era como la leva, a cualquier joven que buscaban lo llamábamos soldado. Entonces, en esa época también a cualquiera que tuviera secundaria lo estaban ayudando para tenga un contrato de promotor. Entonces, todos los muchachos que salían de la secundaria pasaban al de inducción y salían con plaza sea muchacho o sea muchacha, entonces era un ventaja ir al internado a estudiar porque salían con plaza. Así lograron mucha gente obtener una plaza de maestro. Yo entre al internado de cuatro meses **porque yo no soy hijo de rico**, la tentación de escaparme del internado, estaba muy latente, porque el internado, era estricto, era muy estricto.*

El maestro, resalta un acto formativo y coercitivo dentro del internado, que lo marco en este proceso escolar inductivo:

*El internado esta estricto, el señor director, las formas de cómo nos disciplinaron. Había unos muchachos en Balantum, unos muchachos de tercero de secundaria que fueron a bañarse a un tanque.*

- *Cuando regreso el vaquero había huellas, en la orilla del tanque mojadas. Inocentemente, vino a decírselo al Director de que fueron unos muchachos a bañarse sin permiso, y no vaya a ser que de que uno se ahogue.*
- *Gracias no volverá a suceder dijo el señor director.*

*En la tarde nos daban las reuniones estilo militarizado como lo dice el diario, exactamente así era, era estricto. Los muchachos ya habían llamado a sus papás, y frente a ellos el director les pregunto que si estaban conscientes de que habían cometido una falta. Los papás tenían la intención de darles azotes como en tiempos pasados, ya traían las naranjas, la sal y un rollo de sogá vaquera, que donde pega raja. Los iban a castigar con azotes en la espalda, la sal y la naranja para salar la espalda después de que se raja.*

- *El director dijo: Se van acordar de mi toda su vida, porque si les damos con la sogá vaquera en cinco minutos ya dejo de doler. Y no tiene caso, entonces van a hacer una hectárea de tumba, y maíz es lo que van a entregar en la dirección.*

*Los papás no pusieron objeción ¡claro! el papá está recordando, de que es una plaza lo que está de por medio, si no aceptan el castigo el muchacho pierde una plaza. En otro contexto, esos muchachos hubieran escapado, pero sabiendo que iban a tener una plaza no lo hicieron, hicieron bien, hicieron lo correcto. Y así fue una de las experiencias muy significativas para mí, en ese internado era estricta la entrada, la salida. En enero me ubican en un centro de trabajo para fundar la nueva escuela, el centro de preescolar.*

A partir de esta aportación, brindada por el maestro Chí, ubicamos los mecanismos de disciplinamiento de los cuerpos, a través de regular de la actividad escolar, al establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición, definir horarios y utilizar en forma exhaustiva el tiempo. El ejercicio de la autoridad, y la normalización hacia el castigo para el indígena, a través de la subordinación y dominación manifestación latente en todo mecanismo de regulación del poder. Condicionamiento, que poco se aborda en los temas referidos a los internados de inducción para el magisterio.

“...Este internado, funciono bajo las mismas reglas de organización y operación del Departamento de Escuelas Rurales y Primarias Foráneas, que establecía de un modo general las reglas para la organización de los centros, su interpretación y aplicación quedaba “discrecionalmente” a cargo de los directores e inspectores de las zonas respectivas y de los directos de los internados. La idea del trabajo productivo en términos económicos parecía obsesionar a las autoridades. (Loyo, 1999:53).

No obstante, los datos refieren a que durante el periodo que comprendió: De 1978 a 1982 se incrementó la cantidad de profesores indígenas incorporados al subsistema de educación indígena (subsistema compuesto por personal de la DGEI y el INI) de pendiente de la SEP. De acuerdo con Nahmad (1980, p.20), para 1970 se tiene un personal docente de 3,815 promotores y maestros bilingües y que al finalizar el periodo escolar de 1979 la SEP contrató a 2,000 castellanizadores (así fueron denominados los promotores culturales bilingües encargados de los dos llamados grupos preparatorios, de preescolar) que sumados a la planta ya existente de 1,232 vinieron a construir una planta de 3,032 castellanizadores encargados de operar el preescolar indígena. (Rebolledo, 2014: 37).

En ese mismo, sentido “...las promotorías culturales y el magisterio bilingüe cuadriplican su personal; finalmente, la educación indígena logra sus autonomía administrativa-presupuestal al separarse de la educación rural y crearse la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena”. (Tello, 1994:37). Durante este periodo el impulso para fomentar el sistema educativo de preescolar en las regiones indígenas, determino el proceso y experiencia escolar de las y los indígenas en distintas regiones del país, incluida la región Sur- Sureste del país.

### **3.1.3 Entre los Bachilleratos pedagógicos De Mejoramiento Profesional del Magisterio y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). “Cruzar el camino, nunca volver atrás”.**

Entre las funciones primordiales, de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio (DGCMM) era formar y actualizar a los profesores reclutados por el INI y por la naciente DGEI. Esta instancia atendió el bachillerato pedagógico, dirigido a educación indígena; primaria CONAFE, Primaria Bilingüe-Bicultural, Preescolar Bilingüe-Bicultural, Primaria General y el Programa de Formación de Directores de Educación Primaria, entre otros.

*El maestro Chí ingresa al Bachillerato Pedagógico de Mejoramiento Profesional...*

*Cuando entre a trabajar ya existían las normales de tres años, pero me daba cuenta que los currículos no eran lo que yo quería, casi que me regalen el título. Quería un poquito más. Se abre el bachillerato de mejoramiento profesional y fui la primera generación del bachillerato pedagógico, y al término haciendo esfuerzos sumamente difíciles. En el año de 1986, ingrese a un bachillerato pedagógico, que ofrecía mejoramiento profesional. Tenía sus oficinas, en el ex sindicato de la 61, ahí pero daban clases en otra escuela, los días sábados. Para nosotros, la escuela para era cada sábado y cada sábado, y para julio y agosto había que ir escolarizado. Pero si ya tienes una meta, si ya está claro a dónde quieres ir no importa, no importa el tiempo, no importa el costo, los medios no importan el fin*

*que se persigue, que es el ser bachiller, pues ser bachiller pues es un logro la gran mayoría en mi pueblo ya tenían la secundaria, ya andaba alcanzando la secundaria y el fin último era rebasarlos, como lo hice, el fin último era rebasarlos, ya terminando las preparatoria fuimos la primera generación, que bueno, que alegría, pero que vamos a ser con la preparatoria, seguimos siendo bachilleres, seguimos siendo promotores, no nos daban la clave 89, cómo maestros, para que nos den la clave 89, como maestros teníamos que titularnos teníamos que tener la licenciatura, tres años pero todavía, nos faltan cuatro, para tener el título y ser maestros y tener la clave 89 de preescolar, es un reto grande, cuatro años. Con criaturas y con familia, juro que no es muy accesible, pero vuelvo a decir, hay metas que no se pueden mover, pero si no hay que seguir y seguir, esa fue la vida en la preparatoria.*

Dentro de la experiencia escolar del maestro Chí, se conjugaron los factores de formación profesional para maestros indígenas en servicio, esta particularidad le extendió opciones formativas, pero también exigencia en su proceso escolar y laboral. Por tanto, de ahí estudio la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional – Unidad- Mérida.

*Se abre la posibilidad a los bachilleres en la gloria Universidad Pedagógica Nacional, para estudiar la nueva carrera que es LEPEPMI (Plan de 1990). Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, ya que para nosotros estuvieron vetados el plan 85 y el plan 79. Solo entraban ahí, los que tenían normal. Se abre esa rendija y todavía tenía la visión de superarme y me voy a la licenciatura de cuatro años.*

Son variadas las visiones, misiones y propósitos que presenta la oferta educativa de la licenciatura de LEPEMI<sup>19</sup>, en las distintas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, entre ellas destaca por su precisión en de la UPN- Veracruz: “Las Licenciaturas en Educación

---

<sup>19</sup> Este plan de estudios se nutrió desde diferentes disciplinas como la antropología, lingüística, pedagogía, sociología, psicología y etnología para la construcción de la educación indígena bilingüe e intercultural; en este sentido el plan de estudios de este año estuvo orientado hacia la idea de “brindar una formación universitaria al maestro-estudiante indígena para que sea capaz de responder a las necesidades que en materia de investigación, diseño, y evaluación de proyectos, administración, currículum y elaboración de materiales, le demande el subsistema de educación indígena. Este plan de estudios hace un mayor acercamiento a la especificidad de la problemática de la educación indígena, en particular a la introducción fuerte de la educación intercultural como parte de la política de gobierno hacia estos grupos diferenciados. (López, 2005,323).

Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990, son programas dirigidos a los docentes en servicio que laboran en comunidades rurales con población indígena que están atendiendo niños de educación inicial preescolar y primaria, así como en albergues escolares, son planes de carácter nacional ya que se ofertan en casi la totalidad de la República Mexicana”. (UPN-Veracruz). Aun cuando la Unidad-Mérida retoma de su planteamiento constitutivo e institucional su propósito de plan de estudios:

El propósito de este plan de estudios es contribuir al proceso de formación del estudiante-maestro, a partir de la reflexión de su quehacer. la intención es que conozca sus saberes y que, apoyado en referentes teóricos que la propuesta curricular le aporta, cuestione qué hace, cómo y para qué lo hace; este proceso le permite elaborar y producir propuestas pedagógicas que lleguen a transformar su práctica docente.(UPN-Mérida).

El maestro menciona como fue su experiencia de inserción...

*Entre en 1990, porque terminando el bachillerato pedagógico, me metí a la licenciatura, porque era nada más salir y me metí, porque las oportunidades se están gastando, es más vine acá y me faltaba un documento, y me decía la compañera que está en la barra, de que apúrate porque hay tres más que no están completos sus papeles pero solamente hay un lugar, si tú te vas en camión te van a ganar, muévete en un taxi, saca la copia y me lo traes, hay situaciones en que y también hay personas que no les importa lo que les cueste un poco como son los fines, el fin es el que buscan, los medios, que importan, si hay un costo económico, lo que se busca es el fin, porque si yo no entraba esa vez, me iba a trazar un año, por diez o quince pesos o cincuenta pesos, que me atrase un año como que no justifica, fui a sacar una copia aquí, por el plan de Anaya y el taxi me espero y fui el ultimo.*

Y finalmente, se le presenta la experiencia de estudiar un posgrado en la Maestría en Educación en el Campo de Desarrollo Curricular en la misma UPN-Mérida...

*El estudio de la maestría implicaba una beca, allí me di cuenta de que carecemos de muchas cosas, sí somos buenos pero qué tanto, no tengo computadora en la casa, no tengo internet, no tengo fuentes de información más que la biblioteca de la gloriosa institución (se refiere a la Universidad Pedagógica Nacional–Unidad Mérida). Transportame, venirme, significaba un gran despilfarro de dinero, pero*

*ya estamos. Y... lo único que se podría decir es seguir adelante, nada más el seguir adelante. Es como la novela de la persona que se metió debajo de la pirámide y le dijeron que su único fin es cruzarlo, nunca volver atrás, porque no puede, así estaba, yo y así logré terminar la maestría.*

Así, la experiencia y proceso escolar y del maestro Chí, estuvieron marcados por la exigencia institucional en la formación docente y por procesos de apropiación y perseverancia ante su condición de vida, sus limitaciones y alcances comunitarios.

### **3.2 Vivienda y becas del Instituto Nacional Indigenista (INI). “Romper el sueño: ¿Vivir en el campo o ir a la escuela?”**

Un corte generacional importante lo encontramos en la maestra Landy, mujer maya, quien se identifica ampliamente con su pueblo:

*Yo allí nací, ahí crecí, y la verdad nunca me ha dado por decir voy a dejar mi pueblo y me vengo a la ciudad a vivir, la verdad que no, la ciudad tiene como muchos atractivos, pero no son los atractivos que me gustan, además el pueblo, te liga con todo, no sé, todavía hay costumbres en el pueblo que se mantienen, y que siento que si me voy del pueblo, cómo me voy a separar de ellas. Tengo la esperanza de que mi hijo aprenda maya igual que yo, pues no sé por qué pensar en maya es de una forma y pensar en español también es de otra, lo sé desde a muy temprana edad por la experiencia de los albergues escolares.*

Su primer acercamiento a la escuela, en el año de 1975, no fue tan fortuito: ella inicia su proceso escolar en su comunidad, donde una maestra impartía las clases en español, en el cuartel del Palacio Municipal.

La maestra Landy menciona:

*Las dos veces anteriores fueron un fracaso y mandarme con la muchacha, no me gustaba, no quería yo ir, no me gustaba ir a la escuela. Recuerdo que la maestra hablaba y no le entendía, escuchaba como ruidos nada más, no entendía lo que estaba diciendo, yo me preguntaba ¿qué estará diciendo? y luego veía que todos*

*hacían la tarea y yo no la podía hacer, no me gustaba escribir. Me ponía una palomita nada más, y me acuerdo que había como mucho ruido en el salón, no entendía de lo que hacían.*

El sonido que la maestra percibía como ruido, eran indicaciones y palabras en español que ella, no comprendía. Ante esta situación, ella no asiste más a las clases. Hay que recordar que los planteamientos educativos, en este periodo se encuentran francamente establecidos en español, particularmente con la intención de integrar a toda la población indígena. De ahí, que las demandas de los pueblos indígenas empiecen a cobrar sentido, en tanto que: “En cuanto a su especificidad étnica exigen el respeto a la autodeterminación y personalidad de los pueblos indígenas, y en cuanto al tipo de educación recibida se demanda la utilización de métodos bilingües; empieza entonces a manifestarse la necesidad de trabajar y desarrollar los contenidos biculturales (...) Se dan los primeros pasos para demandar una educación bilingüe y bicultural, ya no sólo la utilización de métodos bilingües como paso intermedio en la castellanización y homogenización cultural, sino como cultura específica, orientada a fortalecer lengua y cultura indígena. Posteriormente, aparecerán claramente como demanda los contenidos educativos biculturales de la ANPIBAC y en los planteamientos de distintas organizaciones independientes”. (Tello, 1994: 34).

Es importante rescatar el testimonio de la maestra Landy:

*Mi papá y mamá ya habían planeado la vida del rancho y la vida del campo, y nosotros ahí íbamos a crecer, pero pues mi mamá pensaba que sería bueno que fuéramos a la escuela, entonces tuvieron que romper ese sueño. Sólo nos quedábamos unos días en el rancho que esta como a dos leguas del pueblo en donde vivimos actualmente. Mi mamá, decía que como íbamos a vivir aislados que mejor al pueblo para que estudien.*

La maestra Landy ingresa formalmente a la escuela primaria a la edad de ocho años. Su maestra era una mujer anciana e indígena y con ella aprende a leer y a escribir, y así logra concluir la primaria en el año de 1983. De manera significativa, recuerda lo siguiente:

*En la primaria nos enseñaban todo en español, en maya, no. Todas las maestras básicamente eran de la ciudad. Eran ajenas al pueblo, y la maestra que me enseñó a leer y a escribir era una maestra ya grande, ya era una anciana, como me dio gusto trabajar con ella, no sé si porque puso orden en el salón, o ya tenía la edad para aprender, o porque ya dominaba más el español, y nos hablaba en los dos idiomas, y así aprendí a leer y a escribir súper rápido.*

Un dato relevante que aporta la maestra Landy es tener la experiencia de vivir en los albergues escolares del Instituto Nacional Indigenista. Ahí vivió y creció con la convicción de estar ahí, lo cual le permitió concluir su primaria y conseguir alguna ayuda económica para su familia y así subsistir, mientras ella estudiaba.

Cabe señalar que los albergues escolares indígenas (AEI) se crearon, en el año de 1972. Esta iniciativa auspiciada por la SEP, tenía con el propósito de facilitar el acceso a la educación primaria a niños indígenas procedentes de comunidades indígenas, brindando alimentación y hospedaje de lunes a viernes a niños indígenas, en colaboración y tutela del Instituto Nacional Indigenista.

Recuperamos el testimonio de la maestra Landy sobre el Albergue escolar:

*Yo estuve muchos años en el albergue escolar, allá le decían “INI”. El Instituto Nacional Indigenista fundo un albergue en donde iban niños de escasos recursos, venían de diferentes comunidades de alrededor de Telchaquillo, de ahí se concentraron de ese albergue. El albergue comenzó mucho antes de que yo comenzara la primaria, como cuando mi hermana estaba en la primaria, comenzó. Ya cuando llegue a la primaria, yo quería ir al albergue, era así como mi deseo de*

*ir. No, porque no me pudieran mantenerme mi papá. En ese tiempo, mi papá llegó a tener CONASUPO, mi mamá vendía frutas, como que en ese tiempo estábamos económicamente bien. Ya teníamos para ese tiempo una pieza de mampostería, porque antes teníamos una casa de paja. Había suficiente trabajo y teníamos para comer, pero yo quería irme al albergue. Entonces, el albergue ya estaba establecido en un terreno que había comprado mi mamá, lo presto. Mientras construían el edificio y entonces todos nos trasladamos para allá, cuando se hizo ese cambio recuerdo que yo me quería ir, no sé en qué tiempos estábamos viviendo, pero mi mamá me dijo que sí. Me fui al albergue me quedaba de lunes a viernes, extrañaba a mi mamá, pero yo quería estar, me acuerdo que los grandes siempre nos pegaban, nos amolaban a los más chicos, pero nunca pensé en quitarme y volver a mi casa.*

En el periodo 1978-1982, el Instituto Nacional Indigenista, a través del programa productivo en escuelas-albergue, propone un nuevo enfoque complementario a la educación indígena. Mediante el desarrollo de diversos programas productivos de carácter agropecuario en las escuelas- albergue, se intentó capacitar técnicamente a los educandos en la áreas productivas características de cada región técnica y fomentar el arraigo de los educandos en sus comunidades de origen, dando respuesta a la queja de las mismas comunidades respecto al rechazo de las actividades agrícolas que generaba la educación escolarizada entre los niños indígenas.

El esquema de albergues productivos cumplía así múltiples objetivos: vinculación de la educación con la producción; arraigo al medio rural; complementación de la dieta alimenticia de la población infantil interna, y fomento de las formas de organización para el trabajo, acorde a las tradiciones del grupo étnico particular. (Tello, 1994: 43)

A razón de lo anterior, recuperamos el siguiente fragmento de la maestra Landy:

*El albergue escolar funcionaba de lunes a viernes, nada más los fines de semana te regresas a tu casa, te daban tu detergente para lavar ropa. Llegaba a mi casa fascinada con mi cantidad de dinero que nos daban y mi detergente, mi mamá me lavaba la ropa el fin de semana. Y el lunes, otra vez cargaba mi sabucán, mi bolsa*

*de nylon. A veces sino me iba pronto porque las clases eran en la tarde, iban a buscarme mis amiguitas me preguntaban:*

*- ¿Vas a venir Landy? Ya es bien tarde ¿No vas a ir? Entonces no vas a ir.*

*- ¡Hay! ¡No sé!*

*- ¡Vamos, vamos!*

*- Ah, está bien.*

*Entonces metía mis cosas y me cargaba la bolsa y nos íbamos al albergue, era como una casa aparte. Ahí jugábamos y todo era muy independiente. En la mañana nos dividían el trabajo, a unos era limpieza, a otros les tocaba ir a ver a las abejas, otros las gallinas, otros regar las plantas, otros a cuidar la hortaliza. Nos paraban en las mañanas y a cada quién nos designaban las tareas o por equipo.*

Así, la experiencia escolar de la maestra Landy, se encuentran en la memoria, como adhesión en su recorrido, por recibir una formación educativa escolarizada. Frente a quedarse en su casa o vivir en el albergue escolar para cursar la primaria.

*Del albergue a la primaria, sí. El albergue es donde vivía, era el lugar en donde vivíamos y la primaria estaba al ladito, del albergue nos quitábamos para irnos a la primaria. Así estuve de segundo a sexto grado de primaria. Finalmente, en el año de 1983, concluí la Primaria en la Escuela Rural Federal Mayapan. Así, se llama por las ruinas del Mayapan, que están muy cerca del pueblo.*

Para cursar y culminar la secundaria, permanece en el programa del Instituto Nacional Indigenista, que le otorgaban una beca económica para seguir estudiando durante el periodo de 1983 a 1987:

*Seguí estudiando, porque había becas igual que el INI estaba dando para los estudiantes entonces igual a mí me seguían becando en la secundaria, pero de por sí yo tenía que seguir la secundaria. El apoyo familiar fue determinante para seguir los estudios y seguir una formación escolar. Para entonces mi papá era henequenero, era ejidatario. Le daban una cantidad de dinero como ayuda, pero llega un momento en que el henequén ya no se vende, ya no se compra y al campo llegó también un momento que ya no se le daba importancia, hubo una época difícil para nosotros, pero de las más difíciles de las que creo he vivido; mi papá se iba a buscar trabajos a otros lugares, y pues con eso nos ayudábamos.*

Es prescindible, mencionar que durante la etapa que corresponde entre 1980 a 1990, la población Yucateca, respondió al desarrollo de la agricultura tradicional (maíz) y de la exportación del henequén. (...) Para 1980 únicamente aportaba 25.6% del valor de la producción y brindaba ocupación a 14.7% de la fuerza de trabajo del sector industrial. En el renglón de la producción agrícola, pasó de 59.6% de la producción en 1976 a 18.3% en 1983 y solamente 9.8% en 1990. En consecuencia la actividad henequenera bajó su participación en el PIB de la entidad de 13.4% en 1970 a 5.9% en 1983. El henequén tiende a desaparecer físicamente, pero ha dejado un saldo de alta concentración poblacional. Deprimida ya en forma crónica la agricultura comercial y bajo el influjo de una crisis económica a escala nacional, durante la década de los ochenta la economía del Estado cambio de eje apuntando entonces hacia el comercio, los servicios y otras actividades industriales; cuando la actividad henequenera en su conjunto se vio drásticamente reducida y el grueso de la inversión federal se reorientó hacia otros sectores no-agrícolas: el turismo y las maquiladoras. (Baños, 2003: 70).

Comprender el contexto histórico-económico, como factor implícito en la experiencia escolar de la maestra Landy, resulta fundamental y determinante en el proceso formativo para continuar sus estudios en Secundaria.

*Era una época muy difícil para nosotros económicamente, tan difícil que la verdad hasta la comida de un día era mínimo lo que teníamos. Mi mamá decía que teníamos que seguir, me dieron una beca en la secundaria, pero era una cantidad mínima, seguía estudiando en la técnica. Mi papá se vino a la ciudad a trabajar, o se iba a Carrillo Puerto o a Cozumel, a buscar trabajos para ayudarse porque con el campo, ya no, nos alcanzaba para mantenernos. Hubo una época difícil para nosotros, pero de las más difíciles de las que creo he vivido, fue un momento en la vida de crisis económica que se reflejó en nuestra familia. Mi papá se levantaba a las tres de la mañana para irse al campo a trabajar y yo tenía que aprovechar que me estaban dando la oportunidad de ir a la secundaria, como no iba a provecharlo si era como un regalo para mí.*

Ante estas condiciones adversas la maestra Landy, menciona como su experiencia escolar de inserción a la Secundaria Técnica Agropecuaria, cuyo auge de las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias (ETA), se acentúa en los años setentas con la intención de tecnificar el campo mexicano, bajo la Dirección General de Educación Tecnología Agropecuaria (D G E T A).

*Era una Secundaria Técnica Agropecuaria, era también donde nos tocaba por grado como que si te cae la suerte del grupo “A” y el “B”, el “A” atiende a los animales y el “B” se dedicaba a la agricultura, yo estaba en el “A” y me toco en el de animales, todo lo que es pecuario. Entonces al finalizar nos daban un certificado como técnico agropecuario, era como un título aparte, yo no sabía que tenía validez, hasta que vine a la ciudad.*

Los conocimientos relevantes que determinan su formación son los siguientes:

*En la técnica yo estudie pecuarias, ahí aprendí el cuidado de las aves, de los pollos hasta que se iban al mercado, te enseñan todo el proceso de vacunación, el proceso de calor que necesitan para su crecimiento, aprendí en general como cuidar animales. La ETA, como se le decía era áulica, tenían mucho alumnado. Los maestros también tenían la función de ser nuestros asesores, con ellos aprendimos a hacer jardines, sembrar plantas, realizar y mantenerlos era nuestra responsabilidad. Así como realizar conservación de alimentos.*

Finalmente, la maestra concluye los estudios de Secundaria en el año de 1986, con intenciones de continuar y estudiar el bachillerato para especializarse en Ciencias Naturales o Biología. Nuevamente se encuentra en la disyuntiva entre ¿Vivir en el campo o ir a la escuela? A partir de ciertas opciones educativas ofrecidas en la ciudad de Mérida.

### **3.2.1 Entrar a la preparatoria para alcanzar la Escuela Normal de Educación Superior. “El viaje de ida y vuelta”.**

En el siguiente nivel educativo, la maestra Landy quería ingresar a estudiar en la preparatoria vinculada a la Universidad Autónoma de Yucatán, para así lograr un espacio de ingreso a la Facultad Ciencias en la Ciudad. Sin embargo, por condiciones de financiamiento y lejanía

no ingresa a la preparatoria de Mérida, sino a una preparatoria más cercana a su comunidad, lo cual le permitiría realizar el viaje de ida y vuelta y más adelante culminar la preparatoria, en dónde de la misma manera, con la beca otorgada por la Secretaría de Educación Pública para realizar dichos estudios, logra culminar y con ello, afianzar un lugar en la Normal Superior, para rápidamente colocarse al ámbito laboral, una vez otorgada la plaza para ejercer la docencia.

*A mí me interesaba venir a la ciudad a estudiar, pero como no tenía familia, ni parientes, ni casa, ni recursos, entonces me preguntaba ¿Cómo me voy? ¿Cómo vuelvo? y además era menor de edad, para mis papás era imposible, no tenía donde quedarme. Yo quería estudiar Ciencias Naturales o Derecho, Contador Público. Esas eran mis opciones, pero una cosa es lo que quieres y otra la que puedes hacer. Tenía mis limitaciones de vivienda, de casa. Entonces se abre la preparatoria de Acanceh uno o dos años antes de que yo ingresara, mi hermano me animo. Me dijo, el documento que te van a dar en Mérida, te lo van a dar en Acanceh son los mismos libros, están incorporados en la Universidad Autónoma de Yucatán. Los libros que van a llevar en la prepa 1 y 2, son los mismos libros que vas a llevar en la preparatoria de Acanceh. Está más cerca, es menos pasaje. Entraba a las dos de la tarde y salía las siete de la noche, me daba tiempo de volver a mi casa y por eso tomé en primer momento esa opción y curse tres años.*

Las preparatorias 1 y 2 se encuentran incorporadas a la Universidad Autónoma de Yucatán. Institución de Estudios Superiores en el Estado, que tiene origen desde muy a principios del siglo XVII. A partir del siglo XX se dio prioridad a la formación del estudiantado en la áreas de Ciencias Biológicas, Ciencias Jurídicas, Ciencias Matemáticas y Ciencias Físico Químicas, Etimologías, Introducción a la Sociología y Economía, Ética, Aritmética y Álgebra, Español, Biología, Geometría, Cosmografía, Fenómenos Sociales Contemporáneos, Filosofía y Psicología. Además de la impartición de idiomas optativos.

La experiencia de haber cursado la preparatoria de la maestra Landy, se entremezcla con factores implícitos, al modelo de preparatoria en donde realizó sus estudios. Para ella, la

preparatoria implicó enfrentarse a textos especializados, nuevas formas de evaluación, de enseñanza y rupturas entre sus deseos de especializarse en un área de conocimiento en Ciencias naturales y Biológicas.

*La preparatoria era otro rollo, era como más dura, más textos. Así como de calificaciones, hay perdón si estudiaste bien, si no, ni modo. Te va mal. Cuando entre quería estudiar Ciencias Naturales y especializarme en esa área. Pero en la preparatoria mataron todos mis deseos, de estudiar algo así. Mi maestro de Biología hablaba con el pizarrón, el maestro de Química igual. Nunca se volteaban ni nos daban, un espacio para ver lo que estaban escribiendo, era muy difícil ver lo que estaban escribiendo y con eso mato todos mis deseos de estudiar ciencias. Todos los maestros de allá, ninguno era maestros por vocación, todos eran estudiantes que estaban trabajando allá en la preparatoria, muchos eran estudiantes de Ingeniería, de Medicina, pasantes de la Normal Superior, y no habían terminado la carrera y estaban trabajando como docentes en la preparatoria. Juro que fue muy pesado, pero termine en el año de 1993. Mis hermanos pensaron en que podía entrar a trabajar como maestra de educación indígena, y luego que la misma institución financiara los estudios de Licenciatura.*

Al cerrarse, la posibilidad de estudiar Derecho o Biología, su hermano mayor le plantea la opción de estudiar en la Escuela Normal y su familia apoya esa posibilidad que se le presentaba.

*Me parecía bien, pero yo estaba muy jovencita tenía dieciocho años y mi mamá decía que casi ese era mi destino. Mi hermano mayor decía, sabes que tienes una posibilidad la Normal, si quieres ir a la de preescolar o a la primaria puedes ir. Igual fui a la Facultad de Educación, igual las clases eran por la tarde y creo que salían a las ocho de la noche y el último autobús, que regresa a mi pueblo sale a las ocho de la noche de la terminal y decía no, no alcanzo, y tenía la limitación, no tenía otra posibilidad.*

La maestra Landy, continúa su proceso formativo enfrentándose a diferentes adversidades para lograr estudiar una carrera profesional...

*Mi hermana, fue la que me dio para mi pasaje, nunca había andado por las calles, mi hermano me dijo tú sabrás como llegas. Me traslade hasta la Normal, pregunte por todos lados hasta que llegue. Recuerdo que tenía diez pesos. Cuando llegue*

*pregunte qué cuanto costaba la ficha y el maestro que daba las fichas dijo: cuesta ocho pesos. Una secretaria me ayudo, me dijo ¿Con qué vas a regresar a tu pueblo? No, lo había pensado, me dijo te voy a cobrar cinco pesos. Después pagas los otros pesos. Era una cosa tremenda, bárbara. El día que presente el examen pague el dinero faltante. En ese tiempo, me pregunto ¿Cómo fui con poco dinero?, inscribirme y regresar con solo dos pesos a mi casa. Pero había gente buena, me topé con gente buena, quizás otra persona me hubiera dicho no tienes el dinero, pues regresa otro día. Pase el examen.*

Durante este periodo, se enfrenta a la contradicción entre seguir en la Normal o el dilema de haber podido estudiar otra profesión...

*Curse la Normal con muchas dificultades, no me gustaba. No, quería ser maestra, cuando entre por primera vez a la escuela normal, vi a tantos niños. La verdad es que yo seguía con mis sueños. Hubiera ido a la Facultad de Derecho, talvez me hubieran dado una beca, me preguntaba: ¿Por qué no pude entrar? ¿Por qué se me negó la posibilidad de estudiar derecho o medicina? Hubiese sido una gran bióloga...todo se quedó en el sueño. La normal fue la única posibilidad, porque era una escuela de gobierno, yo sentía la necesidad de pedirle a mi padre más, no me sentía feliz, con la Normal. Yo pedía más, puedo hacer más, soñaba con la Universidad.*

La maestra Landy, nos refiere que acepta ingresar a la Normal, al comprender la situación económica familiar y la posibilidad de continuar con los estudios.

*Tuve que aceptar lo que tenía y con lo que podían apoyar mis papás. Lo tomas o lo dejas, una vez que me embarque en la normal. Mis papás tuvieron que decir que estaba bien. Que amor para ellos, el darme la oportunidad de ir a la escuela. Porque fue un sacrificio tan grande, pero tan grande, para ellos. No comían cosas, no se vestían. Porque yo tenía que ir a la Normal, con lo mínimo pero terminé, mis hermanos también apoyaron y así se terminó mi ilusión de estudiar en la Universidad Nacional Autónoma de Yucatán.*

Es así como, obtiene la formación como docente en Educación Primaria, que culmina en el año 1993, logrando así el proceso de formación profesional con Licenciatura. Tratando siempre de mejorar ciertas condiciones de trabajo y de vida, la maestra Landy ingresa de

manera estratégica a estudiar la Maestría en Educación, dentro del campo de desarrollo curricular en la Universidad Pedagógica Nacional-Mérida, en el año de 2007.

### **3.3 Educación Básica, Tierra y Libertad.** *“Entre la hacienda y el fraccionamiento de la ciudad de Mérida”.*

El tercer caso sobre la experiencia escolar de la maestra María, resulta relevante confrontarla directamente, a un proceso formativo escolar por cambio generacional; mismo que se caracteriza por modificar las prácticas y estilo de vida de las familias en Yucatán. La experiencia escolar, se encuentra entrelazada a mecanismos de negación étnica, encubrimiento del conocimiento y uso de la lengua indígena, confrontación y rompimiento con los mecanismos de identificación generacionales, directos con la familia paterna y materna con origen maya. Además de sumar, al proceso de transferencia, otras formas de organización que imprime el crecimiento urbano y la industrialización de la Ciudad, entre los años de 1980 y 1990.

“...La identidad maya sufre una especie de confrontación permanente entre las diversas generaciones de habitantes. Los jóvenes adquieren, principalmente en los momentos en que viven en las ciudades, elementos urbanos y los integran a su forma de vida (...) la forma de hablar y la entonación cambia, hasta la vestimenta. Para algunos la lengua maya “ya no sirve”, el drama se dibuja en la imposibilidad de comunicación entre abuelos y nietos, entre una generación y otra que le sucede. (Lizama, 2007: 16).

La experiencia escolar que nos presenta la maestra María está articulada, a la generación de jóvenes inmersos, al proceso de desprecio y minusvaloración hacia lo indígena, en el entorno social.

*Yo veía que en la escuela que asistía todos hablaban la lengua español, bueno pero ahorita que lo recuerdo, no todos, porque los niños de la hacienda iban a la primaria igual de allá. Entonces sí había, uno que otro niño que eran de la hacienda y allá si hablan mucho maya, pero no iban a mi escuela que está en el fraccionamiento. Yo iba a la tierra y libertad. Los otros niños iban a la escuela de*

*la hacienda que esta pegadita al fraccionamiento, estaban juntos, nada más que uno es la hacienda de Dzincab y otro el fraccionamiento Dzincab. Nosotros ya vivíamos en el fraccionamiento de la Ciudad.*

Al establecer diferencias de convivencia entre y con las y los mayas, dentro de un mismo espacio territorial, a las nuevas generaciones les confiere un proceso de identificación contradictoria y excluyente. Al estar en juego jerarquías, étnico raciales y desigualdades sociales, que se van tejiendo, en un primer plano dentro de la familia. El testimonio de la maestra María, dota de sentido esta aseveración.

*Cuando mi abuelo murió, mi abuela materna se vino a vivir en lo que es Mérida, con mis tías, ella no habla español. De hecho es la parte de la que no logro entender por qué mi abuela habla puro maya. Yo sí, la entiendo y todo, pero no sé, si ella me entiende. Yo le pregunto y ella, no me entiende o no me contesta, a pesar de que mi mamá ya les dijo que si entendemos lo que es la maya. Le digo en maya, siéntate abuela, no se sienta. Pero yo lo asocio con el hecho de que como ellas, ya viven en la Ciudad-Mérida. Ya estudiaron y siguen estudiando, como ya es otra cosa de hecho hasta el trato con nosotras es diferente, nos ven con más respeto, ellos mismos marcan la diferencia, como que tú si tienes estudios, entonces tú ya estas más arriba que nosotros, eso pasa al menos con mis abuelas y mis tías.*

Los desplazamientos internos a la ciudad, implican una lucha de reconfiguración identitaria, aunadas a los procesos de escolaridad que transforma la composición étnico-cultural. Castellanos, menciona que detrás está un ocultamiento de las formas sutiles y abiertas que se expresan prejuicios y discriminación, segregación y violencia, pues las desigualdades estructurales limitan el acceso de indígenas a las escuelas y las mentalidades etnocéntricas, clasistas y racistas no se han transformado. (Castellanos, 2003:68).

Al continuar con el proceso de escolaridad, precisa que estudio en una secundaria federal, que no era para niños indígenas. Impregnando un sello particular a su experiencia al

comparar su proceso con el de su padre quien si se identifica, como parte del pueblo indígena maya.

*Yo tenía una motivación muy particular para seguir estudiando, y sabía la importancia de tener que estudiar, porque mi papá, nació en un pueblo cerca de lo que es Peto. Sólo asistió una vez a la primaria, fue la época de parvulitos, pero no termino. Entonces, cuando nosotros estudiábamos la secundaria, a él le dio por seguir estudiando, en el INEA. Pero por su trabajo, no concluyo. No sabe leer, no sabe escribir en español, no sabe escribir en maya. Y eso, nos ha dado muchos problemas; por ejemplo cuando nosotros estudiábamos en la casa, él se ponía a trabajar en la parte de delante, ponía un montón de piedras; como en la casas de los pueblos, puso un muro de piedras, puso plantas, trajo cochinos, gallinas, y le decíamos papá ya no vivimos en la hacienda, vivimos en el fraccionamiento. Se llevaron los animales, pero las piedras estuvieron como 18 años, hasta que pusieron una pared. Cuando se llevaron las piedras, empezó a estar mal decía, mis piedras, no las quiten se más bonito, así es como se vive en el pueblo. Nosotros, estamos orillando a que progreseemos, por eso nuestra escuela, no era para niños indígenas.*

La maestra María, percibe que el proceso de escolaridad en secundaria y vivir en la ciudad, le otorga, un sentido de distinción frente a sus compañeros. Ella comenta:

*En esa época, me acuerdo que había tres compañeros que venían de lo que es la hacienda, en esa época teníamos once años y uno de los compañeros, tenía como catorce años, era abusado, sacaba buenas calificaciones y lo respetaban. Pero había otra compañera, a la que veían feo, no querían trabajar con ella, y al otro compañero, que estaba con nosotros y también venía de la hacienda, los tenían como los tontos, si había fiesta en casa de alguien, no los invitaban. Había favoritismos, más para los de la ciudad, pero en cuanto lo que es la comunidad indígena, no tanto.*

Aunque, este proceso estuvo enmarcado por procesos de diferenciación entre los y las estudiantes de la hacienda (indígenas) y los de la ciudad, la maestra admite haber adquirido conocimientos que le posibilitaron, el ingreso a estudiar en una instancia de Educación Media Superior, como es la Preparatoria 2, de la Universidad Autónoma de Yucatán. Entre esos conocimientos y aprendizajes adquiridos destacan: Historia del Estado, Culturas indígenas, Actividades económicas y Geografía.

*Nuestros profesores parecían exagerados, nos exigían mucho, las tareas eran muchas. La maestra de historia de Yucatán, hacía que nos aprendiéramos los municipios, por zonas y lo que se producía en la región sur, norte. Las características de tal lugar, pero también salíamos a hacer excursiones, por ej. Visitábamos lo que era un paseo, por lo que es Mérida, lo que es la Catedral, lo que es la Ermita, Santa Lucía, nos hacía hacer ensayos, teníamos que relacionarlos con la cultura, nos hizo revisar el Popol Vuh, muchos datos que ya no, nos querían enseñar, o que creíamos que no eran importantes. Pero al final, esa información me ayudo, para ingresar a la preparatoria, y comprender mejor.*

Finalmente, la experiencia de cursar la secundaria, concluye en el año de 1997. Con la intención de continuar con sus estudios, con el apoyo familiar y principalmente por su madre. Recuperamos de la narrativa de la maestra María, el por qué la madre le brinda el apoyo y condiciones de estudio. A decir, de la propia maestra el proceso de vida de su madre, fue adverso, al pertenecer a una familia indígena, con pocos recursos y oportunidades. Al ser la hija mayor de cinco hermanas y un hermano- el menor de la familia-, tuvo que salir de su pueblo para trabajar en el servicio doméstico, en la ciudad de Mérida. Con el fin, de ayudar con la carga del presupuesto familiar y financiar los estudios, del hermano varón.

*Con lo que respecta con mi mamá, ellas son siete hermanas y mi tío, él es el único hombre. Cuando ellos estuvieron viendo quién iba a estudiar decidieron, que iba a estudiar mi tío. Porque era el más pequeño y porque era hombre. Entonces, mis tías se tenían que quedar a tortear, limpiar la casa, iban por agua al pozo, criaban a los animales, le servían la comida a mi abuelo. Y si mi tío, necesitaba comprar un libro, un cuaderno, mi mamá tenía que apoyar para comprarlo, a mi abuelo no le iba bien, se dedicaba a sacar lo que es el chicle. Pero, al final mi tío tampoco término de estudiar y mis tías se arrepienten, de no haber ido a la escuela, pero como que al final de cuentas, aceptan que no tenían posibilidades, para que pudieran acceder.*

Las experiencias de las tías y su madre (*por ser mujeres*), y no tener acceso a la escuela formal, determinan el apoyo que la maestra María, recibe de su madre, para continuar y concluir, estudios de preparatoria y profesionales.

### 3.3.1. Estudiar la preparatoria y en la Facultad de Educación en la UADY. “La formación de las y los nuevos profesionales en educación”

Una vez concluida la secundaria, la maestra María comparte el proceso que implicó, la decisión para ingresar a la Preparatoria:

*Para ingresar a la preparatoria, solamente asistí a una escuela de inglés, como un mes para la preparación del examen de admisión. Lo que pasa que para entrar a lo de la prepa, fue todo un show en la casa, así como una larga historia no, porque como este como era la prepa. Yo me acuerdo que cuando ibas a salir de la secundaria, así internamente dije ahora a dónde voy a ir. A qué escuela voy a ir y si es que voy a seguir en alguna escuela, a dónde voy a ir. Entonces, me acuerdo que entraron y presentaron a lo que era las escuelas, y yo si escuchaba que un grupo de compañeras estaban hablando de la prepa 2.*

Existía el desconocimiento para ingresar a esa instancia educativa de formación...

*Realmente yo ni conocía la prepa 2 y ni sabía que era de la UADY, en esa época, decían que la prepa 2, era la mejor escuela. Ahí puros nerds entran, es como becados, pero aprendes bien y enseñan bien y todo. Si quieres ir a la prepa, eso si piensas seguir estudiando, porque si piensas entrar a trabajar, pues mejor ándate a una escuela técnica. Entonces decía a lo mejor y la prepa no era para mí porque quizás, yo ni vaya yo a seguir estudiando. En esa época, quizás y ni me pasaba en la mente estar en la maestría, y entonces agarraba y decía entonces la prepa 2 a lo mejor no. Escuchaba las opciones y entonces cuando llegaba a mi casa y me preguntaba mi mamá y nos preguntaba entonces que van a seguir estudiando, y todo mundo nos creyó que teníamos seguir estudiando, mi hermana y mi hermanito: siempre ha sido de que la escuela. Sí, es una parte que la verdad agradezco de mi papá y sobre todo de mi mamá. Porque sé, como se veía ella, y también buscaba dinero, para que sigamos en la escuela, a pesar de que había esa parte de que es mejor que trabajes, pero si tú le decías que querías seguir yendo. Como que había no sé si pena o no sé qué, veía como y entrabas.*

Aunque existía, el desconocimiento de las escuelas preparatorias para ingresar, se generaron expectativas, para adentrarse al mundo escolar de la preparatoria.

*No sé, en que momento me empecé a encaminar a la prepa. Desconocía la magnitud de lo difícil, que es entrar. En esa época, como que no me pasaba por la mente, no conocía las características de la prepa 2. Agarre y le dije, a mi mamá: hay escuelas*

*técnicas de inglés y todo, entonces agarro y me dijo mi mamá, eso estaría bien. Que aprendas hablar el inglés, porque con inglés seguro que te van a empezar a contratar mucho en los trabajos. Pero también está la prepa 2, pero agarro y me dijo: ¿qué es?, no lo sé. Pero solo sé, que esta difícil entrar. Y busque las estrategias para entrar.*

Las estrategias para concursar y lograr un lugar en la escuela....

*Agarre y le dije a mi mamá la única parte que veo difícil, es que viene un examen en inglés. Me mandaron a dos cursos. Y como había mucha demanda para ingresar, me acuerdo que en ese proceso, me tuvieron que acompañar mis papás, les comente que había mucha gente, para ir a buscar la ficha y que teníamos que ir a dormir allá. Mi mamá, me dijo ¿deberás?, le dije sí. Mi papá fue a casa de mi tío y ahí se quedó a dormir, para estar cerca de la puerta de la escuela, y pudiera conseguir una ficha. La verdad que hubo esa ayuda, si hubo apoyo. Se consiguió la ficha, presente el examen. Ese día que presente todos me empezaron a preguntar que como me había ido. Yo les dije, bien. La verdad, estaba muy desencantada al escuchar cuantos eran los que habían presentado, y pensé a lo mejor por esa parte, no me quedo. Solo tuve que esperar los resultados y planear a donde iba a ir sino, me quedaba. Al final, sí me quede y no, tuve que ir a estudiar computación, inglés y trabajar.*

Ahora se le presentaba un nuevo mundo...La Universidad Autónoma de Yucatán, con todo y preparatoria.

*Cuando por fin ingrese, las autoridades me planteaban, que se me presentaba la oportunidad de conocer un “nuevo mundo” que yo iba a ser parte de la Universidad, y fue cuando empecé a escuchar sobre la Universidad Autónoma de Yucatán. Recuerdo que preguntaron ¿Ustedes que saben? Yo no sé nada de la Universidad, decía entre mí, recuerdo haber leído algo de la UADY. En ese momento, fue cuando asocie e hice ese vínculo, entre la prepa y la UADY. Pero ya cuando estaba ahí. En mi experiencia escolar de la preparatoria, quedaron las indicaciones, las tareas, las exigencias de los maestros, la importancia de ser puntual, el reglamento de la escuela, como se justificaban las faltas, las juntas, mis calificaciones. Entonces como que sí, ya era otra cosa, ya estaba en un nivel mayor, fue lo máximo entrar a la prepa y ya con Universidad.*

La maestra María, al estudiar y concluir el proceso formativo de preparatoria ingresa formalmente en el año 2000, a estudiar la Licenciatura de Educación, en el programa de la

Facultad de Educación de la UADY<sup>20</sup>. De acuerdo con Docuing (1997) este modelo de Licenciatura se inscribe en el ámbito específico de la formación docente y como proyecto institucional, puesto en marcha en el año de 1984. “El proyecto de esta licenciatura se generó ante la necesidad de proporcionar una formación sistemática y formal, en el campo de la docencia, a profesores de nivel medio superior que aún carecían de una formación desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para el ejercicio profesional”. (Ducoing, 1997: 258).

Las licenciaturas de Educación y Docencia de la Facultad de Educación en Yucatán, surgen como antesala de la futura formación profesional de los docentes en servicio de distintos niveles educativos del sistema educativo. En la actualidad, a decir de la misma autora “ambos proyectos resuelven el problema de la formación, basándose en una visión fragmentaria y desarticulada del campo educativo y pedagógico, en las que yuxtaponen, sin distinción, dimensiones disciplinarias y niveles de tratamiento diversos, en una adopción del modelo ya cuestionado de los planes de estudio de las escuelas normales superiores”. (Ducoing, 1997: 260).

Sin dejar de mencionar, que surge como necesidad de profesionalizar a los docentes en servicio, problema no resuelto a partir de la tardía formación de docentes, antes mencionado en el análisis del caso del maestro Chi. Y también, profesionalizar a un alto porcentaje de docentes provenientes de escuelas privadas y a los que se suman los egresados de bachillerato, quienes también encontraron una alternativa para continuar con estudios

---

<sup>20</sup> La Facultad de Educación de la UADY, fue implementada en 1984 con el propósito principal de realizar la cobertura de formación de profesores del nivel medio superior y que no tenían una formación universitaria, para ejercer la docencia

profesionales, para posteriormente ejercer la docencia. Al respecto la maestra María menciona:

*Decidí estudiar la licenciatura porque mi hermana estaba también terminando, el bachillerato pero del Colegio de Bachilleres, y empezó a buscar escuelas, dentro de las escuelas estaba la Normal, que tenía la licenciatura de Educación, ella me había platicado de la licenciatura y de su plan de estudios y como lo iban abordando, y dije pues me gusta, lo de dar clases me gusta, en ese tiempo dije sí me gustaría ser maestra. Llego el tiempo de escoger algún lugar, para que vayas a estudiar y tenías que buscar tu ficha, la verdad nunca reflexione en lo que escogí. Nunca medite a donde iba a ir, la única que ya había escuchado era la educación y voy a ir a presentar en educación, hubo un tiempo que cuando entre a la carrera como que no me gusto, tan especializada en una área. Sentí que no terminaba.*

Así este modelo educativo y de formación se convierte en una posibilidad para las y los nuevos profesionales de la educación, que no necesariamente se identificaron con el modelo de formación educativa, tanto de las Normales como otras opciones de formación en Instituciones de Educación Superior, en el estado. Esta posibilidad de inserción articulan, las nuevas políticas de formación docente y de egreso, con las formas de titulación emanados del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. A.C. (CENEVAL).

*En el año 2005, concluí la universidad, mis papás ya empezaban a cuestionar que cuánto tiempo más iba a durar esto. Por esa razón, no alargue el tiempo para realizar tesis, además que tenía que trabajar. Entonces presente el examen de CENEVAL. Y de ahí a trabajar como maestra.*

En el año 2006, realiza estudios de posgrado en la maestría de Investigación Educativa en la UADY. Así la experiencia de escolaridad de la maestra María, concede el análisis del enfoque y modelo de los nuevos profesionales de educación, dirigido por políticas educativas en el estado de Yucatán.

En este tercer capítulo presentamos las experiencia(s) de escolaridad(es) de las y los docentes indígenas de Yucatán, mismos que refieren un recorrido socio-histórico educativo, al que

hemos denominado procesos pedagógicos interculturales. Para redondear el proceso de investigación a continuación presentamos, el último capítulo que aborda el proceso en paralelo de cómo las experiencias escolares, fueron determinantes para conformar las trayectorias profesionales de los maestros en el contexto del Estado de Yucatán.

---

# CAPÍTULO IV

---

## TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL *DE LAS Y LOS DOCENTES INDIGENAS DE YUCATÁN*

*ABRIENDO HISTORIAS MINIMAS...EL PASADO DESDE EL PRESENTE*

- 4.1 **Fui reclutado para ser maestro.** *“Yo, primero fui trabajador del campo”.*
- 4.1.1 **Ya soy maestro y supervisor de Educación Preescolar en el Subsistema de educación Indígena.** *“Ahora se nos presenta la educación intercultural”.*
- 4.2 **Las posibilidades de estudiar se me habían negado.** *“De estudiante a maestra de primaria en servicio”.*
- 4.2.1 **Mirar de nuestro lado para saber quiénes caminaron con nosotros.** *“La transversalidad del enfoque interculturalidad desde los propios sujetos”.*
- 4.3 **Me hice docente en la Universidad.** *“Estudie en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán”.*
- 4.3.1 **De estudiante universitaria a formadora de profesionales en educación indígena e intercultural.** *“Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Peto”.*

---

## CAPITULO IV

---

**TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL  
DE LAS Y LOS DOCENTES INDIGENAS DE YUCATÁN**  
*ABRIENDO HISTORIAS MINIMAS...EL PASADO DESDE EL PRESENTE*

---

¿Cómo olvidar el pasado y vivir en el presente? Deberíamos abrir el pasado desde el presente, para contar una historia, o nuestra historia de cómo nos hicimos maestros.

(Maestro, Indígena, Maya)

En este capítulo se analizan las trayectorias de formación profesional de las y los docentes indígenas mayas, las cuales cobran sentido al presentarlas de manera paralela, con las experiencias escolares. Por tanto, nos propusimos abrir el pasado desde el presente, como si el hoy de ayer, aún no hubiera terminado, bajo el giro de la mirada, que posibilita un cruce analítico de apertura entre las historias mínimas *en y para* la recuperación de los sentidos pedagógicos que con-forman y con-figuran a los sujetos social e históricamente, particularmente en el trayecto y transición de irse haciendo - maestro y maestras indígenas mayas-. Historicidad y trama que se va hilando y tejiendo en procesos formativos y educativos para indígenas, hasta denominarlos interculturales, contextualizados social e históricamente en la región maya yucateca.

**4.1 Fui reclutado para ser maestro.** “Yo, *primero fui trabajador del campo*”.

A continuación presentemos el trayecto de formación profesional de las y el docente, en el contexto del Estado de Yucatán. Iniciando con el maestro Chí, quien hace referencia a su proceso de inserción a la docencia del medio indígena, con relación a actividades previas realizadas como trabajador del henequén, condición que dota de sentido étnico e identitario,

al proceso del cómo se hizo maestro en la región al recuperar su pasado, a través de su relato.

El maestro Chí refiere:

*Yo fui, trabajador del campo, trabaje exclusivamente en el henequén en mi juventud, yo no fui maestro cuando yo comencé en la juventud, entre a los veinte seis años... con la educación secundaria en esa época, era como la leva, a cualquier joven que buscaban lo llamábamos soldado. Entonces, en esa época también a cualquiera que tuviera secundaria lo estaban ayudando apoyando para que tenga un contrato de promotor, yo comencé en la región de Sotuta, en una escuela de preescolar y ahí me asignaron bajo contrato año y medio. Pero, soy trabajador del henequén y eso me costaba muchos problemas porque los amigos son muy fuertes para dejarlos, pero también había que poner en la balanza de que cuál es el más importante los amigos, o yo mismo, en ese tiempo el campo ya no dejaba, para mantener a una familia.*

Con la visión puesta para mejorar las condiciones de vida y obtener un escalafón, el maestro ingresa al Centro de Integración Social (CIS) y con ello logra obtener una plaza como docente con secundaria.

*Entonces, lo que es el Centro de Integración Social de Balantun, que ahora está remodelado, yo estuve ahí cuatro meses de septiembre a diciembre cavilando, reflexionando sobre un tanque de agua, a pensar porque nos daba ganas de abandonar. Porque soy trabajador, cien por ciento, me gustaba mucho el trabajo me ha gustado el dinero, entonces pues lo que yo hacía, ya no me dejaba dinero y la familia me demandaba dinero, mis padres me ayudaron en todo lo queríamos, pero sin embargo no es lo mismo tenerlo en la bolsa y esos fantasmas, me asaltaban día a día hasta que por fin terminamos el curso.*

A partir de esto podemos observar la relación –trabajo- con la necesidad de seguir estudiando, en un contexto en donde el trabajo de la tierra, está presente, durante su trayecto para ser docente.

*Era impresionante lo que yo ganaba en el campo en realidad yo no conocía el dinero porque ganaba yo un promedio de trescientos pesos a la semana y cuando cayó la primera quincena era de 1500 pesos, muchísimo es mucho dinero, pero entonces me comencé a arrepentir de lo que yo estaba planeando hacer dejar o*

*sumir a mi familia otra vez en el mundo de la miseria de la pobreza y con una preparación previa, que en esas alturas de los sesentas a los ochentas la educación secundaria casi, casi, viene siendo lo máximo de la zona henequenera,, porque no había planteles como ahora, hasta lo más recóndito hay una telesecundaria que se le puede dar un certificado, pero quizás, no la preparación, tienen su certificado es cierto; pero para que les sirve si no tienen la preparación adecuada, para enfrentarse a la vida, que es el fin último de la educación prepararlos para la vida.*

El maestro Chi, opta también por estudiar en el estado de Oaxaca y es miembro de la primera generación de bachillerato pedagógico en la Cd. de Mérida...

*Durante mi trabajo como contrato existían las normales de tres años, pero en los currículos me daba cuenta de que no es lo que yo quería, o sea casi que me regalen el título. Quisiera un poquito más. Nos fuimos a Oaxaca, pero en ese año se cierran las Normales, y otra vez deambulando con la secundaria, la amenaza de bajarnos a conserjes y de pronto se abre una preparatoria de mejoramiento profesional. Fui la primera generación del bachillerato pedagógico, y al término haciendo esfuerzos sumamente difíciles. Porque yo no soy de aquí de la Cd. de Mérida. Vivo en una comunidad, vamos a decir no tan marginada, pero donde hay pocos elementos como yo para que se pueda amarrar, entonces lo común de la gente es que no tienen un trabajo específico, un trabajo definido, entonces es difícil convivir en una comunidad con un empleo diferente, pero aun así con el apoyo de mi esposa y de otras personas estudio bachillerato y termino satisfactoriamente para continuar siendo maestro, reitero estaba la amenaza de bajarnos a conserjes. Fuimos la primera generación, que bueno, que alegría, pero que vamos a ser con la preparatoria, seguimos siendo bachilleres, seguimos siendo promotores, no nos daban la clave 89, para obtenerla, teníamos que titularnos teníamos que tener la licenciatura.*

Posteriormente, la intención de continuar el trayecto de formación profesional, el cual se combina con el ingreso de estudios de licenciatura y obtener la clave 89, como profesor en preescolar. Categoría necesaria para continuar en la Docencia.

*Se abre la rendija de estudiar en UPN. Tenía la visión de tres años pero todavía, nos faltan cuatro, para tener el título y ser maestros y tener la clave 89 de preescolar. Es un reto grande, cuatro años. Con criaturas y con familia, juro que no es muy accesible, pero vuelvo a decir, hay metas que no se pueden mover, pero si no hay que seguir y seguir, tenía que superarme y me voy a la licenciatura de cuatro años y poco tiempo después me título como Licenciado en la Educación Preescolar en el Medio Indígena.*

Al concluir los estudios y finalmente logra obtener el título como Licenciado en la Educación Preescolar en el Medio Indígena. Obtiene la Clave 89. El profesor combina estudios y un sistema de mejoramiento en su trayectoria de formación profesional.

De ahí se le presenta la oportunidad de estudiar una Maestría...

*Se presenta una oportunidad en la Maestría en Educación en el campo de Desarrollo Curricular, de UPN. Decimos por ahí que demonios va a hacer un indio, con poco perfil para mí, pues haciendo esfuerzos, junte mis documentos, y los traje. Como que teníamos una visión muy amplia de nuestro que hacer. Y hice lo que es el ¿Por qué quisiera entrar a la maestría?, lo entregue fui candidato, hicimos el ensayo no se me olvida hasta hoy, cuando usaron una palabra no muy común para mí, lo confieso que también no soy muy rico en esas cosas pero tenemos algo de ideas, cuando nos hicieron el título: la utopía en la educación, ¿que era la utopía? ¿Qué era? , reviso mi vocabulario, mi universo lingüístico y es muy poco la información que tengo sobre la utopía y abajo nos ponen fines y muchas cosas de la educación pero lo básico era que era la utopía, había que escribir un ensayo de cuatro o cinco cuartillas, no era nada fácil para mí, aparentemente pero me senté a cavilar como media hora, mientras que mis compañeros por sus referencias algunos tienen la normal superior, algunos tienen otra maestría, algunos egresan de escuelas particulares, en realidad mis oportunidades para mí son pocas, pero sin embargo lo último que se muere es la esperanza.*

El maestro asevera en cuanto al ejercicio de su profesión, en el medio indígena que:

*Actualmente, yo trabajo en subsistema del medio indígena “El patito feo de la educación”, porque le pongo ese título, porque somos los últimos en recibir los apoyos que da la secretaria, somos la clase más marginada, de la secretaria. Haciendo un paréntesis últimamente nos dieron materiales a las escuelas educación indígena, los tuvieron que venir a buscar hasta aquí en Mérida, a 50 o 70 o 100 kilómetros al oriente de Tizimin, tenía que venir un director a buscar esos materiales, no tenían el vehículo, no tenían el dinero a media quincena y con dos días de plazo las autoridades municipales necesitan ocho días para hacer el proceso de autorizar el viaje, pero la subdirección no quería, aun en la sincronización militar, muy difícil en el terreno de los hechos muy difícil en el escritorio sí, porque los maestros ya habían ido con sus vehículos, ya habían hecho los pasajes y les decían que no, porque no la falta de sensibilidad de las autoridades, no estamos cerca de Mérida, y eso es un problema, pero cerramos ese nada más es un ejemplo, de cómo tratan a la educación indígena por la secretaria habiendo camiones, ahí estacionados, que le costaba a la secretaria llevarlos a las jefaturas ó la supervisión de sector, e incluso nosotros dijimos que*

*dábamos la gasolina no, es que no hay camiones, eso es nada más un pequeño panorama de lo que sucede en esos Lares.*

Finalmente, el trayecto del maestro Chí, se concreta cruzando el camino, y nunca volver atrás. Al obtener la dirección de escuelas preescolares y de supervisor de zona, al presentar el puntaje requerido.

*El único fin es cruzar el camino, nunca volver atrás, porque no puede, así estaba yo y así logre terminar la maestría , pero causas ajenas a mi trabajo, a la distancia que estoy, me quede con la carta de pasante, porque mi tiempo es muy difícil para mí estar viniendo, me cuesta tanto , más el tiempo y otros compromisos, que ya lo hacen como insalvable hasta que nosotros bajemos y todo tiene su tiempo, pues así es la trayectoria profesional que he tenido y logre la dirección en escalafón, gracias a la maestría que vale setecientos puntos con carta de pasante, y de la dirección efectiva concurse por una supervisión y si me lo dieron, en esta ocasión concurse por una jefatura lamentablemente hubo movimientos de dinero, movimientos políticos que truncaron que esta persona, sea un jefe de zonas y se le dio a otra persona que no tenía el puntaje requerido pero sin embargo en la política seda cualquier cosa, hay sorpresas que nosotros hasta nos asustan verlas ahora, se nos presenta la educación intercultural.*

Inmerso en la experiencia escolar encarnada y nutrida, en la práctica concreta entre los procesos educativos dirigidos a la población indígena en su región, el maestro Chí, se encuentra ante diferentes disyuntivas, cara al presente, dentro de su trayecto profesional como docente, formar con y bajo el enfoque de educación intercultural. De manera reflexiva nos conduce a la siguiente interrogante y certeza ¿cómo olvidar el pasado y vivir en el presente? deberíamos abrir el pasado desde el presente, para contar una historia, o nuestra historia de cómo nos hicimos maestros. Haciendo alusión y guiándonos a comprender el proceso de *formación escolar y profesional de las y los docentes indígenas mayas*, en Yucatán. Para abrir la comprensión de los procesos educativos, con perspectiva intercultural en la región.

#### **4.1.1 Ya soy maestro y supervisor de educación preescolar en el Subsistema de Educación Indígena. “Ahora se nos presenta la educación intercultural”.**

Abrimos un espacio, que como punto de partida y articulador del planteamiento inicial, entre la experiencia escolar -la cual se sitúa desde una trayectoria socio-política e institucional- y con los sujetos a partir de sus propias historias personales, la cual nos posibilita comprender y establecer, tipos de enunciación del proceso social y coyuntura, al tema referido sobre la interculturalidad en educación, de ahí que la propuesta abriendo historias mínimas del pasado, cobre significado desde el presente. El maestro Chi menciona al respecto

*La educación intercultural para todos en la región es un tema muy espinoso porque implica políticas educativas. En la situación educativa -en la real-, la pregunta es ¿será cierto que es para todos? o es para una elite, los tengan la posibilidad y los que no la tienen, de plano la educación, ya no es para ellos. Por ej. En la educación primaria, el muchacho termina su primaria vamos a decir, en una comunidad en San Pedro Chemax, ahí en lo recóndito de la selva, termina su primaria, además que la escuela es multigrado, un maestro atiende más de un grado, hay escuelas en las que el maestro trabaja de primero a sexto. Esto implica que el maestro tiene que trabajar diario, con niños de diferentes edades y con diferentes necesidades, entonces cuánto tiempo le va a dedicar de primero a sexto, de siete a dos de la tarde, será lo mismo de una escuela de organización completa, con un grado por maestro. No, no lo es. Seguimos, teniendo problemas no resueltos, en la región de inclusión, por decirlo así, y de la lengua misma.*

Al maestro Chi, la experiencia y el trayecto profesional, le confiere el conocimiento de las condiciones y necesidades educativas en la región yucateca. En ese sentido, le resulta poco improbable implementar una educación intercultural para todos, que apele a la inclusión del sector indígena, como lo planteó la política educativa en México. Siguiendo a Dietz:

La correspondiente “educación intercultural para todos”, acuñada por Schmelkes (2003), consiste en aplicar la interculturalidad a todo el sistema educativo, no solamente el subsistema intercultural y bilingüe, y en todos los niveles educativos,

no únicamente en la educación preescolar y primaria. Se trata por tanto de transversalizar un enfoque intercultural, que visibiliza la diversidad, celebra la interacción y promueve actitudes positivas ante la heterogeneidad, y todo ello más allá de cualquier materia o asignatura escolar (Schmelkes, 2004). (Dietz, 2011:141).

En este sentido, la interculturalidad funcional, oculta desigualdades en las estructuras sociales, políticas, económicas, posicionando la diferencia cultural y legitimando, las políticas neo-indigenistas institucionalizadas. La adopción del enfoque, el uso de la misma varía según el maestro Chí:

*Las intencionalidades varían, las políticas interculturales pretenden estar bien enfocadas, trata de trabajar con las dos culturas, sin favorecer ninguna, tampoco perjudicar a otras, tratan de incitar a una convivencia armónica entre las dos, aceptar la importancia de ambas. Cosa que no se está dando, porque realmente la sociedad le da más valor a una cultura que a otra, a veces su movimiento económico, le da más valor. Es decir, el idioma inglés tiene mayor peso que el español, el idioma inglés porque tiene más movimiento económico, es más fuerte y el español se queda en el camino. El español en comparación con la maya, pues la maya se queda, no tiene el mismo valor. Los estudiantes se preguntan ¿cómo para que voy aprender maya? Llegó a Cancún, hay puro gringo, puro gabacho, nada más voy hablar maya con un paisano. El español, ese lo hablan todos y para sacar más dinero, tengo que hablar inglés. Entonces cada persona lo ve, desde su ámbito. La teoría de la educación intercultural quisiera, pero al aterrizarlo, pasa otra cosa.*

El análisis pedagógico-crítico desde la apuesta como procesos interculturales que hemos venido desarrollando, requiere de una mirada más abarcativa que permita enunciar los problemas que subyacen en los espacios educativos, a partir de sus interlocutores, por ello retomamos la experiencia del maestro, que le confiere una trayectoria profesional en temas referidos a su contexto educativo indígena regional y el uso de la lengua indígena.

*Hay recordar que en un principio la educación no era intercultural, poco fue bilingüe y parecía que encajaba más, esa política tardó mucho. La educación era en dos lenguas, en la primaria se tenía la lengua indígena, hay textos en mayapan de primer, segundo y tercer grado. Pero que pasaba el maestro no hablaba maya, hay cosas que no funcionaban, porque la maya es biográfica, es parte de nosotros y aunque no se hable la maya hay otras cosas, que no nos quitan la cultura.*

*Entonces, hemos estado cuestionándonos si la enseñanza de la lengua maya, viendo siendo un escollo para la enseñanza del español. Porque al niño se le dice que lea, que escriba y comprenda en la lengua maya, lo va haciendo desde el primer hasta el sexto grado, y lo logra, pero al hacerlo en español, no lo logra.*

Por consiguiente, y una vez retomado el discurso contextualizado de la interculturalidad, con relación a sus actores, es posible realizar una crítica de las nociones esencializadas de cultura y etnicidad, para reconsiderar el tratamiento institucional de la diversidad y la interculturalidad. Pues el sendero de las diversas propuestas sobre -la interculturalidad-, resultan ser importantes a partir de la posibilidad de comprender el accionar de la desigualdad social frente a los modelos sociales preexistentes y sus proyectos educativos, en este caso de análisis, para la sociedad indígena.

#### **4.2. De estudiante a maestra de primaria en servicio.** *“Las posibilidades de estudiar se me habían negado”.*

Al negarse las posibilidades de estudiar en la Universidad Autónoma de Yucatán, la trayectoria profesional de la maestra Landy, se apega el proceso de inserción a la Normal de maestros, para obtener la Licenciatura en Educación Primaria, la cual culmina en el año de 1993. Con esta modalidad de estudios obtiene una plaza laboral, para ejercer la docencia en escuela primaria.

*Yo obtuve la plaza...cuando era todavía el tiempo, los últimos tiempos en que se asignaban las plazas a los maestros recién egresados, cuando salimos toda había plazas para maestros acá en Yucatán, inmediatamente de ser estudiantes me hice maestra de primaria en servicio.*

A partir de egresar y asignarle una plaza la maestra Landy, inicia su trayectoria profesional como maestra en escuela pública, una particularidad importante, de este caso, es que nos

permite comprender el proceso en que se encontraban los estudiantes normalistas, de generaciones posteriores.

*Desde que salí, fuimos los últimos que nos tocaron plazas, ya después los que egresaron buscaron empleo por su cuenta, y obtuvieron plazas, otorgadas por el sindicato, más que por la Secretaría de Educación Pública. Por ayuda, pero también ya fue por concurso, impusieron la transparencia en el proceso. Además que la población de maestros egresados, se amplió. Salieron Normales por todos lados, Escuelas privadas que tenían licenciaturas en Educación. Entonces se sobre pobló lo que es el magisterio, entonces se intentó regular la asignación de las plazas y actualmente se hace por concurso.*

De acuerdo a los datos de la Organización de los Estados Iberoamericanos en 1992-1993 casi 111 mil estudiantes, estaban matriculados en alguna escuela de educación normal. El 47% de ellos, estudiaba alguna especialidad para ser maestro de educación secundaria; el 26.7% de primaria y el 16.1% de preescolar. Casi las tres cuartas partes de los alumnos estaban inscritos en instituciones públicas. (Mendiola, 1994:2).

El proceso conjunto con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 (ANMEB), y la Ley General de Educación (1993). Establecería la tendencia de la profesionalización y la carrera magisterial, como un instrumento para incentivar la calidad de la educación, bajo parámetros eficientistas y de evaluación que de manera horizontal, voluntaria e individual, y por puntajes permite acceder a niveles de salarios por estímulos, asistencia a cursos de actualización, lo cual incentivaría el desempeño profesional.

Por tanto, la maestra impregnada de esta lógica institucional establece:

*Al ingresar al sistema educativo del nivel básico y para continuar en él debo seguirme preparando, siento que lo que tengo, no es suficiente, la formación que tenía de la normal, es una base. Pero en carrera magisterial, se promueven los*

*cursos, se tienen que ganar los puntos, porque si no los ganas no te promueven, hay unos buenos que te ayudan, hay cursos que son pésimos, pero los tienes que tomar porque si no, no te dan puntos.*

Así la trayectoria profesional de la maestra Landy, se establece bajo el empalme de necesidades de formación con los problemas establecidos en el ámbito laboral, y la práctica docente.

*Yo tengo algunas situaciones que comprender y trabajar sobre intervención curricular, es decir cómo puedo intervenir en el currículo, cómo adaptarlo para impartirlo a los niños en el medio que estoy. Ahorita estoy siguiendo el plan, como viene en los libros, no me he atrevido a adecuarlo. Las situaciones del contexto nos absorbe mucho, las fiestas las escuelas, los carnavales, primavera, y queda poco tiempo para trabajar con el grupo.*

Al que se suma el ausentismo docente en su escuela, situación que le implica repensar su profesión.

*Yo pienso mucho mi profesión, he visto que hay maestros que se quedan uno o dos años en la escuela y se van, veo que la docencia les sirve de trampolín, como que no quieren estar en las comunidades, se les hace muy difícil viajar. A diferencia de los de la ciudad. No sé si soy yo, o veo estas cosas con mis compañeros pero veo las necesidades de los niños, de las comunidades, de los grupos. Los niños me dicen ¿vamos a ver esto maestra?, les digo sí lo vamos a ver, y como es una cuestión obligada, y no veo que tenga sentido, pero hay temas obligados.*

Los temas referidos se articulan con los exámenes de Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) y las exigencias de Carrera Magisterial, así el proceso formativo profesional, se va estableciendo como nueva modalidad, de actualización, capacitación y superación profesional para las y los maestros en servicio, tanto para indígenas como no indígenas. Lo cual, se refleja en el tiempo que le dedica a cursos, para mejorar día a día, y la decisión de estudiar una maestría en la Universidad Pedagógica Nacional- Mérida.

Aunados a la exigencia institucional que le exige obtener y sumar elementos para evaluar su desempeño docente

*Yo tengo la presión de Carrera Magisterial y ENLACE, que viene hacer un examen, a mis alumnos de evaluación y nos preguntamos ¿qué calificación vamos a sacar con eso? Y además esa calificación, me va hacer promoverme a otro nivel, económicamente hablando, hay dinero de por medio, estamos hablando de una cantidad extra, como que te sientes así, como que no sabes por dónde. Pienso en carrera magisterial, necesito una cantidad más, económicamente el estímulo. Pero por otro lado que cosa con los contenidos, habría que repensar, cómo ponerlos y cómo centrarlos otra vez.*

En este proceso de certificaciones y evaluaciones, la maestra Landy establece en su testimonio el tema del curriculum escolar, como el gran pendiente de mirar y mejorar la práctica docente.

*De todo, lo que implican los nuevos enfoques de certificaciones y evaluaciones para nosotros los docentes, el tema obligado es el curriculum, tendría que estudiar qué es el curriculum, como se conforma, lo que gira entorno, creo que es una obligación estudiarlo en verdad. Lo pienso porque una vez que te vas a tu primaria, te dicen este es tu plan y programa aplícalo. Nunca te enteras de que hay de tras de todo esto, cómo se hace, quién lo elabora, con que ideas, con que ideologías, qué políticas, qué psicología, qué didáctica.  
(...)*

*Todo se mete como en una olla, en donde está tu puchero, ahora sírvelo tú y haber como lo comen los alumnos, nunca te enteras de eso simplemente te lo dan y tú lo reproduces, como puedes, como quieres, escoges los contenidos con los que puedes trabajar y sin conciencia de lo que está pasando, yo creo que el curriculum es la base es el esqueleto, valdría revisar cada uno de los puntos. Y ver otras posibilidades, de que otro tipo de curriculum, podría haber y que tipo tenemos en la escuela, para mirar nuevamente nuestra práctica.*

La preocupación por los contenidos y la práctica docente, son una constante en la trayectoria de formación profesional de la maestra Landy, que de manera determinante se ocupa en adecuar contenidos al curriculum escolar, como es la transversalidad con enfoque intercultural.

#### **4.2.1 Mirar de nuestro lado para saber quiénes caminaron con nosotros. “La transversalidad del enfoque intercultural desde los propios sujetos”.**

Un elemento central de este trabajo de investigación se aboca en retomar las consideraciones del cómo repercuten los procesos formativos en las prácticas y concepciones profesionales. En ese sentido, retomamos como elemento central el conocimiento sobre temas referidos a la transversalidad curricular con enfoque intercultural, por parte de las y los docentes. En la narrativa de la maestra Landy establece:

*Interculturalidad es una palabra que tiene mil definiciones y cada quien le pone la que más le gusta o la que más siente que se le acerca más, entonces yo siento que interculturalidad es de todos, no solamente del grupo indígena, muchas veces la noción de interculturalidad, dicen es para los indígenas, para pueblos, para los que viven por allá siempre como que se encajona mucho el término. Pero interculturalidad es de todos, tenemos que participar todos indígenas o no indígenas, mestizos y de cualquier grupo, porque si se encajona mucho el término, solo en los indígenas y los demás, entonces los siguen discriminando, segregando por igual, no hay interculturalidad.*

En este sentido, el discurso reflexivo sobre la polisemia del concepto interculturalidad, que establece la maestra Landy, implica comprender el rompimiento de jerarquizaciones étnicas, establecidas por la propia vivencia, evitando reproducir nociones preestablecidas sobre el término que diferencia de entre los que no lo son. El proceso de apropiación del concepto, le permite reflexionar sobre la experiencia que interpela al conjunto de políticas educativas, culturales y lingüísticas, ampliando el horizonte de los sujetos frente a políticas educativas de carácter compensatorio. Retomamos la experiencia de la maestra al respecto:

*Yo creo que la interculturalidad debe enriquecernos mutuamente, entendernos en nuestros ámbitos, pues uno no corresponde al otro, nunca va a suceder, más para nosotros los indígenas. Debemos tener respeto para cada cual. Yo creo que no puede haber puras escuelas interculturales. En las escuelas por lo menos en Yucatán, no hay solo para mestizos o solo para un tipo de gente, hay indígenas y no indígenas, hay grupos heterogéneos.*

(...)

*Y he escuchado el plan de Fox, que hizo un plan sexenal sobre las políticas emergentes, hizo algo como para todos los grupos, que tenían como ciertas necesidades, y para cubrirlos hizo para los indígenas que tienen necesidades de aprendizaje, programas compensatorios se llaman, a raíz de ese plan sexenal, se hacen programas compensatorios, la interculturalidad está en todas partes. Y también es un punto para cubrir un punto que se le ha exigido mucho al gobierno, a partir de los levantamientos que ha habido de los indígenas, de exigir el lugar que nos corresponde en este país. Exigir el respeto y la atención, como a partir de esto van saliendo programas compensatorios y entre estos está el de educación interculturalidad.*

El seguimiento de la formación profesional, dentro de su trayectoria de la maestra Landy le permite establecer distinciones importantes entre las asignaturas impartidas en la maestría y los programas de intervención con enfoque intercultural, que tiene que adecuar en su práctica docente.

*Hice un trabajo sobre interculturalidad, acá en la UPN. Nos pusieron a investigar sobre lo que es la educación intercultural, era para mí un rollo, eso de la educación intercultural es más las preguntas fueron: ¿Cómo está la implementación de la educación intercultural en México? ¿Con que enfoque se está haciendo? ¿Cómo está llegando esta educación intercultural hasta los pueblos?, a raíz de ese trabajo me puse a investigar y como estoy en la línea de interculturalidad, también me abrí el camino un poquito en eso. Realicé entrevistas me fui a la SEP, a los que están en la Subdirección de Educación Indígena, y mande un cuestionario Silvia Schmelkels, y claro que todos me contestaron desde su perspectiva política.*

Los resultados que interpreta la maestra Landy, se relacionan directamente con la implementación con el enfoque intercultural en la región yucateca. La implementación del enfoque se llevó a cabo, principalmente con la adaptación de la lengua maya, en las primarias y en secundarias de la ciudad, aporte importante en tanto que las comunidades, la adaptación tiene otro sentido.

*Se está llevando la lengua maya en algunas primarias cerca de la ciudad, me topé con mucha discriminación y que aun cuando los maestros indígenas han hecho un enorme esfuerzo, los que no lo son tenían sus libros y tenían todo, lo que tenían que*

*aplicar, lo dejaban a un rincón amontonado y continuaban con su plan y programas. El esfuerzo es mucho, hay resistencia en adoptar el enfoque intercultural, pero también existen muchos esfuerzos por implementar la cultura y la lengua en las escuelas, eso se debe reconocer.*

Aunque existe cierta resistencia por adoptar el enfoque intercultural, en las escuelas, la maestra Landy establece el reconocimiento de diversos grupos y particularmente de docentes indígenas que han implementado e impulsado estrategias, para fomentar el aprendizaje de la lengua y cultura maya en los ámbitos escolares<sup>21</sup>. Como parte central de su trayectoria profesional, la maestra Landy, cree necesario impulsar verdaderos programas con enfoque intercultural, para la enseñanza-aprendizaje con contenido de la lengua maya.

*Para mí la enseñanza de la lengua maya, es importante porque es el pensamiento indígena que está presente y que no se toma en cuenta, por el tipo de cultura del maestro que llega al pueblo y no conoce cómo viven los niños, como piensa la gente del pueblo con sus costumbres, y todo lo que implica ser indígena. No se toma en cuenta y se queda ahí, y las personas no se expresan sus pensamientos, lo que es su ser, y no lo haces porque no se expresa en tu propio idioma. Lo haces en español pero no es el mismo español, es la maya transformada en español.*

Finalmente la maestra Landy establece la necesidad de seguir formándose profesionalmente, para impulsar los saberes y conocimientos indígenas.

*Mi trayectoria de formación profesional, como yo la comprendo y la establezco implica pensar y sistematizar varias cuestiones: ¿Qué nos hacer ser lo que somos como indígenas? ¿Cuáles son los conocimientos que tenemos? Poder decir nuestras costumbres y nuestras tradiciones y la forma de vivir de la gente del pueblo, meterlo en lo que es el curriculum, dar el lugar que se merecen nuestros conocimientos. Creo que se nos han robado mucho a la gente del pueblo, lo que tú sabes no tiene valor, y lo que yo sé, vale porque soy de la Ciudad. Se va creando mucha discriminación, en la escuela te marcan el saber cómo palabra sagrada, aquí eso es lo que se dice, así se dice, tú lo que traes puedes usarlo en tu casa. Pero aquí en*

---

<sup>21</sup> En el trabajo de investigación Intercultural activa, Vamos aprender maya, Patricia Medina establece ampliamente el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua maya del programa Ko'on'ex kanik maaya (Vamos a aprender maya), trabajo que se encuentra publicado desde el año de 2013.

*la escuela, no. En la escuela es así, como que vamos reproduciendo un tipo de pensamiento, de que solo hay una verdad y no muchas verdades.*

El proceso de formación escolar y trayecto profesional de la maestra Landy como indígena maya, nos conduce a comprender que los procesos pedagógicos interculturales se establecen a través del reto de conocer a los indígenas en su contexto, apreciar su palabra, su pensamiento, y vida. Volver a leer la historia, bajo otro lente, no de lo que nos han ofrecido, sobre lo indígena. Retomando de su propia voz... *Mirar a un lado y no solo arriba, a ver quién está. Volver a mirar y distinguir quienes caminaron con nosotros durante tantos años, para saber dónde encontrar todo aquello que nos han nombrado como interculturalidad, no sólo desde la mirada que nos han ensañado a ver.*

#### **4.3 Me hice docente en la Universidad.** *“Estudie en la facultad de educación de la universidad autónoma de Yucatán”.*

La experiencia escolar de la Maestra María, ejemplifica de manera particular el proceso de formación profesional y la tendencia de los nuevos perfiles profesionales para ejercer la docencia en el ámbito educativo en el Estado de Yucatán. Proceso que se refleja en su trayecto profesional, es decir que la condición de estudiante y las diversas circunstancias que giraron en torno a la decisión de estudiar en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Autónoma de Yucatán, son factores determinantes en la percepción que tenía sobre sí misma, en tanto identidad de género y la elección de ejercer la docencia, lo cual es altamente significativo, al establecerse una transformación durante su formación.

*Nunca pensé que iba a desempeñarme como docente, de hecho cuando estaba en la secundaria, de pronto pensé que a esta edad, ya iba a estar casada y con hijos, en una casa, con mi esposo y que me mantuviera. Ya durante la preparatoria me di cuenta de otra realidad de lo que yo no quería, era casarme, ni tener a alguien a mi lado, ni a nadie que me mantenga. Yo quería terminar de estudiar y quizás llegar a*

*tener un Doctorado, al estudiar en la FEUADY, gire esa expectativa. En la facultad se fomenta mucho lo de seguir con tu formación académica, seguir con una maestría, un doctorado, sino en el propio estado de Yucatán en otro lado, pues a lo mejor en otro lugar, y fue ahí de que como quedo la idea de quiero seguir estudiando una maestría.*

La culminación de estudios de Licenciatura le confiere una oportunidad importante para ejercer la docencia con un perfil inicial, en el Centro de Alto Rendimiento Deportivo (CARD) del Estado de Yucatán.

*Yo me hice docente en la Universidad, durante mi formación inicial básicamente lo que hacía era ser asesora de grupo, con tres horas a las semana. Inicie mi trabajo en lo de prepa abierta que es una dependencia de la SEP, específicamente en el Centro de Alto Rendimiento Deportivo (CARD), que creo lo que es el Instituto del Deporte del Estado de Yucatán. Para fomentar lo que es el deporte, como una manera integral para que los deportistas, puedan continuar con sus estudios. Esa opción de prepa abierta, también me abrió la posibilidad de iniciar mi carrera como docente, con asesorías en el sistema semi-escolarizado. Inicé una vez concluida la carrera y en eso me mantuve por tres años.*

La maestra María establece vínculos entre la enseñanza y la práctica educativa conjuntamente acompañada al ejercicio profesional de su hermana mayor.

*Un hecho fundamental en mi trayectoria profesional es que mi hermana, también estudio en la UADY, ella colabora en un proyecto de investigación del CINVESTAV. Con trabajo comunitario, lo que hace es básicamente es dar los talleres, igual lo que el cuidado del medio ambiente, está en el departamento de ecología. Ella en Sacrisanto que es un área protegida acá en Yucatán, se está sensibilizando a que los ejidatarios permitan, mejorar los ingresos de las mujeres, particularmente. Entonces, además de hacer esos talleres, también es maestra en comunidades, como que siento que esa parte que me compartió, mi hermana sus inquietudes, sus aprendizajes, sus becas, hicieron que me interesara por ciertos temas, como es la formación y la enseñanza.*

De manera sustancial la maestra María, infiere la *formación* en su trayectoria, es un requerimiento, indicando lo que para ella significa:

*La formación requiere tener habilidades, herramientas necesarias para enfrentarte al mundo que está cambiando, como parte de la formación de valores, actitudes, sobre todo actitudes de acuerdo al contexto que estás viviendo, o sea como algo integral, no solamente en lo que debería si no en lo que ser humano, quiere ser, o se lo que tu deseas, pero siempre y cuando respetando lo que otros, vayan haciendo. Eso entiendo en mi formación, tanto en la escuela, para el trabajo, para las relaciones sociales, serían las cuatro.*

La visión centrada sobre su formación y el desarrollo de su trayectoria profesional, la vislumbra en una vertiente institucional, bajo la lógica de la certificación.

*Mi formación profesional, yo la veo reflejada en mi trayectoria a lo largo y mediano plazo, como parte de un sector de maestros, con directivos de escuelas, que los cursos que vayas teniendo, al final se vean constatados por un documento y que avalen, mi inserción formal a la docencia.*

El conocimiento especializado, adquiere un componente central en el desarrollo de su formación para llevarlo a cabo en el ámbito educativo y en las comunidades indígenas.

*Yo creo que no debo echar a la borda lo que mi formación ha implicado, me han preparado para el trabajo, me ha dado las herramientas necesarias para diseñar y desarrollar un currículo, el proceso de evaluación o de acreditación en una institución. Considero que me han formado para adecuarme a lo que será el trabajo y me servirá para la vida, y lo que se vive en mi contexto. Claro que lo que es en la Facultad, hace un poco más contacto con lo que son las comunidades indígenas, o sea que debes prepararte para las características de una comunidad. Sin embargo, creo que la realidad rebasa porque sí, en las prácticas profesionales coinciden con que tienes que ir a una comunidad, que suerte. Pero si no, ahí se queda nada más. A mí me faltó ir en ese sentido a comunidad, pero contradictoriamente, la comunidad es en dónde viven mis antepasados.*

De manera contradictoria, la maestra María reestablece la necesidad de retorno, a las comunidades indígenas. Cuya relación se encuentra establecida, por tener descendencia indígena maya de forma directa. De ahí la necesidad de retomar elementos culturales, que observa directamente de las comunidades y como necesidades educativas a implementarse;

en ese sentido, también retoma en su trayecto profesional el tema de la interculturalidad, como proceso formativo:

*En las comunidades creo que se tiene que contemplar mucho lo que es lenguaje, de que los libros de texto sean adecuados, que los ejemplos y ejercicios sean con lo que ellos viven normalmente, en una comunidad indígena. Que los maestros, sepan hablar maya, porque hay a veces gente que sí sabe hablar maya, y va a la comunidad indígena pero enseña en español. Entonces si sabes maya también debes de enseñarla, claro también el español. La formación docente es fundamental, enseñarles a los maestros de que no solamente es que aprendas maya para que te contraten y vayas a una comunidad. También hacerles ver a los padres de familia que también el maya, les va a servir a sus hijos en algún momento de su vida, que se integre todo lo relacionado con la historia de Yucatán, implementar que lo particular, no está del todo mal.*

Así la maestra María, en un corto periodo ingresa al ámbito académico y de investigación, colaborando de manera directa en proyectos de investigación, (CONACYT), lo cual le permite concretar un perfil profesional, para desempeñarse como docente en la Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Peto, desde el año 2009.

#### **4.3.1 De estudiante universitaria a formadora de profesionales en educación indígena e intercultural. “Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Peto”.**

La maestra María durante el trayecto de formación como estudiante universitaria, va absorbiendo conocimientos, actitudes, y habilidades, correspondientes al modelo y perfil de egreso, establecido en el plan curricular de la Licenciatura en Educación (Plan 92). Al incorporarse a la Maestría en Investigación Educativa, adquiere experiencia en campos temáticos especializados, correspondientes ambos programas ofrecidos por la Facultad de Educación de la UADY.

Cabe señalar que el perfil de formación del Plan 92 de la Licenciatura en Educación, de la FEUADY, tenía tres propósitos básicos:

a ) Formar profesionales de la educación que sean capaces de resolver problemas educativos presentes dentro de su propio contexto académico que abarque aspectos tales como: docencia a nivel medio superior, orientación vocacional, planificación y administración educativa; b) Propiciar la elevación de la calidad académica de los planes educativos, de manera que esto repercuta en un incremento de la calidad del egresado de las escuelas universitarias; c) Preparar a los futuros profesiones de la ciencia básica para las facultades y escuelas de la Universidad.(Ducoing,1997:284).

En ese sentido, el proceso de formación profesional de la maestra Landy, se ve reflejado en el ámbito laboral desempeñándose como docente en el Colegio de Bachilleres, en Tixkokob, durante un período de tres años. Para finalmente ingresar como formadora de profesionales en educación indígena e intercultural, en la Universidad Pedagógica. Unidad Peto, desde el año 2009. El modelo de formación universitario de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, desde su inicio cumple con su función institucionalizada, de formar bachilleres bajo una misma línea histórica, establecida en la región de Yucatán. Pero distinguiéndose de ser “La Universidad formadora en Educación”, a diferencia de las Escuelas Normales que formar “maestros normalistas” y de UPN- Mérida, que profesionaliza maestros en servicio.

En este sentido, se corrobora la apreciación de yuxtaposición, sobre la formación profesional universitaria de la FE – UADY, que señala Ducoing:

- 1) La formación de bachilleres desde una cierta tradición normalista
- 2) La relativa formación de un pedagogo o licenciado en educación a desempeñarse en prácticas diferentes a la docencia, tales como la orientación profesional y la administrativa.
- 3) La asignación relativa a la formación multidisciplinaria en las ciencias básicas para la docencia en el Nivel Superior. (Ducoing, 1997: 285).

A modo de que la maestra María ingresa a la Universidad Pedagógica Nacional, en corto tiempo, se convierte en la Coordinadora Administrativa de la misma, Unidad-Peto,

conjuntado la impartición de las asignaturas en la Licenciatura de Intervención Educativa, Género e interculturalidad, Ambientes de aprendizaje, Evaluación educativa y Diagnóstico socioeducativo, Análisis de la práctica docente, educación indígena e identidad étnica.

El trayecto profesional de la maestra María, aunque incipiente, se encuentra articulado al proceso mismo de configuración institucional de la Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Peto. En la LEPEPMI – Plan 90, se distingue por impartir básicamente los cursos de análisis de la práctica docente e identidad étnica y educación indígena. La maestra María, establece la importancia de retomar estos temas, en un previo, cuando aún era estudiante de la maestría en la UADY, y no maneja a profundidad los temas referentes a educación intercultural. La maestra menciona que entiende por educación intercultural:

*Retomar los temas sobre educación indígena e interculturalidad es importante, yo no conozco los programas con enfoque intercultural, que se están dando en Yucatán. Yo ubico como ejemplo, que si estoy en un salón en maya y en español, que si hablo maya que los alumnos me puedan entender, y si hablo también en español que los alumnos, también me puedan entender. Ubico la equidad intercultural como el respeto a las características a las comunidades indígenas. Que tienen derecho, a que se expresen en su idioma y según sus necesidades. Educación intercultural, lo ubico más como cultura, entre culturas, ese es el concepto que tengo sobre educación intercultural, pero creo que hay que establecer otra relación con el concepto y adaptarlo adecuadamente a nuestro contexto.*

Así la conceptualización inicial sobre la comprensión del concepto de educación intercultural, se va modificando con respecto al proceso formativo de la maestra María, para establecer que la relación entre la educación e interculturalidad, se establece en: las comunidades, las relaciones de género, las condiciones desiguales y migratorias en la región, y que estas relaciones establecen procesos, en donde la educación juega un papel importante para establecer nuevas posibilidades de formación de los sujetos. Finalmente,

la trayectoria de formación profesional, de la maestra María va tomando forma sobre el proceso mismo, al irse haciendo docente en el nivel superior, por tanto su trayecto sigue en la búsqueda de ser un continuo.

### **Consideraciones finales**

Esta investigación ha sido resultado de un proceso largo de formación en el campo de la investigación educativa, cuya particularidad reside en el área de investigación de la diversidad cultural e interculturalidad. Camino no azaroso sino complejo por la amplitud y rigurosidad que requiere cumplir con los objetivos de la investigación, centrados en la formación escolar y profesional de las y los docentes indígenas en Yucatán; desde los propios sujetos en contexto. Articulados a la comprensión de las principales propuestas político-educativas de carácter institucional, que enmarcaron el desarrollo de la educación indígena en las últimas cuatro décadas en México; las cuales devienen y enmarcamos como procesos pedagógicos interculturales.

Ante este cierre- apertura destacamos en primera instancia la sistematización que refiere a la implementación de la educación intercultural en escenarios educativos, siguiendo a diversos autores y enfoques sobre política y educación indígena, quienes señalan que las nociones de interculturalidad y la educación intercultural, emergen hace tres décadas en Latinoamérica (Véase López ,2001 y Walsh, 2000). Sin embargo, en nuestra indagación retomamos los planteamientos de Aguirre Beltrán (1964) quien propone una definición y realiza una implementación de educación intercultural enfocado hacia las comunidades indígenas, la cual queda establecida dentro sistema escolar mexicano en los años setentas.

Al efectuar el análisis y tomarlo como referente de la época, comprendimos que es el periodo en que la educación dirigida hacia las y los indígenas mayas de Yucatán, toma un giro considerable al apegarse a las políticas educativas nacionales; las cuales se mantienen por cinco décadas bajo un mismo sello configurativo e institucionalizante, con carácter castellanizador, asimilacionista, homogeneizador, integracionista y funcionalista, aun cuando la implementación del modelo educativo intercultural y bilingüe, ha cumplido una década dentro de la política educativa en México, intentando redirigir su visión en el reconocimiento por la diversidad y diferencia cultural y de los pueblos indígenas, a través de distintas acciones denominadas “positivas” en el sistema educativo.

En el escenario del estado de Yucatán, la educación intercultural constituye un campo emergente y en construcción, por ello es importante considerar las experiencias, modos de saber y conocer indígena, bajo una perspectiva crítica, implicando “otras” maneras para su abordaje de ahí el planteamiento propuesto de “volver a mirar la interculturalidad” desde una perspectiva crítica en educación, de donde emergieron procesos histórico-sociales y educativos, el cual devela la complejidad de la configuración y reconfiguración en las relaciones sociales, identitarias, étnicas, de género y generacionales que constituye a los sujetos en de la región.

Para el abordaje de la investigación y en función de la complejidad del tema, no pretendimos emprenderla desde una visión monodisciplinaria, sino que la tarea fue entrelazar perspectivas teóricas críticas, para analizar los fenómenos contemporáneos de interculturalización educativa (Dietz y Mateos, 2011). A modo que fue importante realizar el tejido desde una pedagogía crítica, la cual resultó indispensable para ubicar el contexto de análisis de las

relaciones de poder, saber y conocimiento construidas socialmente, y que por ende configuraron subjetividades.

Además de reconocer que nuestra implicación de análisis versa a partir de generar proyecto político que ilumine el sendero entre el conocimiento, las identidades y el poder, adoptando al mismo tiempo construir posibilidad de encuentro con la interculturalidad crítica en educación, que posibilite "... una mirada de re-conocimiento de los sujetos educativos y escolares desde su historia y sus prácticas sociales, desde su pertenencia a sociedades contemporáneas (Medina, 2009:14).

Que como resultante, entre el encuentro de las pedagogías críticas y la interculturalidad crítica en educación, nos permitió la construcción para la visibilización de los procesos formativos, experiencias escolares y trayectos profesionales de las y los indígenas mayas, del estado de Yucatán. Comprender las rupturas, discontinuidades y contradicciones educativas, que se reafirman en el entramado social y que se construyeron en los recorridos escolares en distintos momentos.

Para tal efecto, fue necesario sistematizar de manera procesual un breve recorrido de acontecimientos históricos, desde la conquista, instauración y extensión colonial hasta la actualidad. Por tanto cabe señalar que las y los indígenas mayas de la región yucateca, se encuentran bajo procesos de invisibilización situada, resultado de la llamada colonialidad -prolongación de las formas de dominación y explotación- mecanismos racistas y discriminatorios, de control y segregación, que afectan la dinámica y organización indígena maya.

Abrir historias mínimas desde el presente para la comprensión del pasado en contexto situado, implico en primera instancia, advertir cómo el pueblo maya en el estado de Yucatán, ha persistido y resistido a pesar de diversos mecanismos de exterminación, fragmentación y dominio tanto territorial como poblacional y lingüístico. Algunos de los aspectos presentados en la investigación sugieren la necesidad de analizar de manera breve los momentos históricos por los que ha transitado el dominio colonizante hacia el pueblo maya, por diversas etapas cada una de ellas caracterizada por imposiciones de carácter cultural, social, político y económico.

La primera abarca desde los primeros años de colonización española que consistió en el despojo territorial, el control y ejercicio de poder afectando la organización y estructura política indígena, utilizando divisiones políticas y poblacionales con la finalidad de aislar y reorganizar al pueblo maya. Este periodo como proceso y periodo de extensión colonial consistió en la demarcación y delimitación de la tierra, correspondiente a cada uno de los pueblos congregados a la colonia, distribución que registraría las bases del sistema colonial hasta nuestros días.

Al tratar de concentrar y reducir a la población maya aun mismo sistema de creencias de carácter religioso (conversión al cristianismo), sumándose una redistribución poblacional, gesta un aparente desprendimiento de las bases sociales y culturales que los definiría como colectividad étnica- indígena, tras la pérdida de la tierra e imposición de nuevas formas de gobierno y modificación de las propias, como sería su estructura de cargos civiles, religiosos y de parentesco. Lo cual daría pauta a grandes cambios organizacionales y culturales, por un lado se establecería y nacerían - alianzas estratégicas- entre mayas y españoles para lograr

mantener la jerarquía de linajes mayas y por otro lado, la separación de los pueblos en resistencia al dominio.

Una segunda etapa corresponde al siglo XVIII hasta ya entrado el siglo XIX, en el cual las condiciones de dominación y control se modifican, tras el desarrollo y ascenso del liberalismo comercial, el desarrollo industrial nacional como internacional, lo cual implicó que la región tuviera y mantuviera un desarrollo agropecuario, y con ello propiciar la recuperación demográfica tanto de la población indígena como no indígena, lo cual conlleva a nuevas formas de apropiación, confrontación por extensión de tierras indígenas, reapropiación, reparto comunal de tierras y uso de agua.

Así la resistencia indígena maya queda establecida en la insurrección y/o sublevación de la llamada “Guerra de Castas” que como factores principales enunciamos la enajenación de terrenos baldíos, la re-instauración de las repúblicas de indígenas, desplazando todo tipo de poder político y al deterioro étnico del gobierno del pueblo maya, el aumento de trabajo explotado, endeudamiento a la iglesia, un sistema franco de esclavitud y peonaje. Así establecemos que este proceso histórico, es el inicio y culminación de una segunda conquista colonizadora al cual el pueblo maya resistió y pervivió, a pesar de la disuasión de la organización indígena en rebelión, la expulsión de indígenas con el descarnado negocio de tráfico a Cuba.

Durante mitad y finales del Siglo XIX, con la república juarista se prohibió la extracción de los indígenas a la península, para optimizar el desequilibrio social y fomentar una lógica de desarrollo de mercado bajo una lógica crediticia. Así las leyes de reforma y liberación

económica, la explotación de trabajo indígena y la usura, influirían en la apertura de una tercera etapa hacia a institucionalización y modernidad, tratando de alejar ciertos “rastros coloniales” al estado de Yucatán.

La tercera etapa de persistencia y resistencia indígena maya en Yucatán, se caracteriza por continuas transformaciones que impactaron en la reconfiguración del tejido social y deterioro de las identidades territoriales, tradicionales y agrícolas del orden social. En las que influyeron en gran medida la integración a nuevas formas de organización del trabajo, tras el auge henequero con proceso industrial de explotación, así como la proliferación de nuevas ideologías religiosas, políticas y educativas.

Destacándose las organizaciones laborales denominadas ahora campesinas-indígenas, las ligas de resistencia feministas campesinas, la creación de las escuelas rurales y las misiones culturales, sin dejar de mencionar la importante participación de Carrillo Puerto, con el proyecto de escuela nueva y racionalista, producto de los Congresos Pedagógico, Congreso Obrero Socialista y Feminista. Ante estas transformaciones cabe resaltar y mencionar que en Yucatán, se da una importancia relevante a las cuestiones educativas a través de importantes pedagogos como: José Inés Novelo, Agustín Franco Villanueva, Manuel Alcalá Martín, José de la luz Mena Alcocer, Rodolfo Menéndez de la Peña, con ello se reconoce la multiplicidad de pensamientos destacando el papel e influencia de todos los sujetos involucrados, y que condicionan el ámbito de lo educativo, desde finales del siglo XIX y posterior a la Revolución Mexicana en Yucatán.

Sin embargo, señalamos que es a partir que la instauración de los gobiernos emanados de la Revolución mexicana, que dará paso a las políticas institucionales indigenistas de integración, proceso que de manera fehaciente configuro un complejo sistema de relaciones sociales que impacto en las todas las formas de organización social. Sumándose el declive en la producción henequenera en que propone la regionalización de la producción para el desarrollo del Estado. Así en las décadas subsiguientes, se alentó un denso proceso migratorio interno y externo en el estado de Yucatán, dando cabida al repoblamiento en la región sureste dando prioridad al desarrollo del megaproyecto turístico denominado Cancún, al desarrollo de las hidroeléctricas y posteriormente a la extracción petrolera.

El pueblo maya adquirió nuevos matices de “adaptación” a los nuevos desafíos modernizantes que exigía la región, colocados en la más baja posición de la división social, en el ámbito laboral, educativo y de la toma de decisiones, las familias diseñaron estrategias de sobrevivencia involucrando una diversidad de actividades, de acuerdo con la edad y el género. Tras la sistematización del breve recorrido histórico comprendimos que existen mecanismos des articuladores en la vida de los indígenas mayas producto de un largo deveniren la configuración y reconfiguración del sistema de relaciones interétnicas, dentro del contexto histórico de la región peninsular yucateca en donde los mayas han sobrevivido a diversos avatares, históricos, políticos económicos y socio-culturales.

En la actualidad las y los indígenas mayas del estado de Yucatán ocupan por el segundo lugar de indígenas hablantes de una lengua indígena, situación que nos permite precisar su permanencia y transcendencia sociocultural con un pasado y presente que las y los ubica identitariamente como pueblo étnico. Para garantizar la subsistencia o mejorar sus

condiciones de vida las mujeres se han trasladado a complejos turísticos, a zonas maquiladoras, los varones son empleados como peones, albañiles dentro y fuera de la región.

Así como se ha empezado un fenómeno de migración emergente a la que se le ha denominado “la nueva región expulsora de emigrantes” a ciudades norteamericanas. Derivando una fuerte cantidad de remesas económicas al estado, principalmente inyectados en los municipios con población mayoritariamente indígena. Ante este panorama de manera concluyente consideramos que la península se encuentra suspendida e invadida por el espacio urbano turístico convirtiendo a los pequeños pueblos mayas en la exotividad turística. Lo cual, resulta atractivo para la inversión de tierras y la creación de nuevos complejos habitacionales en donde la población nacional y extranjera empieza a re-habitar y extender el número poblacional en el Estado, reduciendo así los números en tanto población indígena maya.

Por tanto, no es ingenuo mencionar que los indígenas mayas nieguen su identidad, sus prácticas o sean utilizados de manera estratégica para sobrevivir, de ahí que se nos haya permitido establecer nuevamente a través de la propuesta volver a mirar la presencia y persistencia y continuidad de y desde las y los propios mayas contemporáneos. Mirada que se centra en su capacidad de reconfiguración étnica en la región yucateca, expresada en una triple identidad en construcción como isla ubicada al extremo oriente mexicano, como región de frontera con el caribe y con una fuerte presencia indígena.

Por ello, evocamos algunas manifestaciones de la reconstrucción del pasado vivido y experimentado, para realizar una aproximación a los elementos constitutivos de la identidad étnica maya, a través de los propios sujetos y de la narración permanente de los recuerdos

conmemoraciones, que resguardan acontecimientos del pasado para la reconstrucción del presente, en y para la transmisión generacional de los propios saberes y conocimiento indígena en la región.

Así la persistencia del indígena maya en Yucatán, se enuncia en el resguardo de pensamiento, la pertenencia a determinada población, a través de su universo lingüístico que se torna biográfico, en la organización y la práctica de festividades, los ciclos agrícolas, religiosos, la tradición oral que recupera la memoria vivida, los mitos, las creencias sobre la relación entre el hombre y la naturaleza, la apropiación de lo social, en la dimensión subjetiva, en las pautas de significado, dentro del espacio y territorio vivido, habitado y por habitar en la expresión manifiesta en que el pueblo indígena maya, percibe, siente y piensa y está en el mundo.

Así mismo, se ha señalado el papel que tiene la lengua indígena maya, por ello es de suma relevancia el papel que tiene la escuela y los docentes indígenas, quienes estratégicamente optan por mantener viva la lengua materna. De ahí, que también sea un indicador importante para reconocer la presencia indígena maya en Yucatán. Así la escuela recobra un papel central en el contexto y sigue teniendo un lugar privilegiado en las comunidades indígenas yucatecas, ya que se considera que al asistir a ella, mejora su nivel de vida y pueden acceder a otros espacios en donde históricamente han sido excluidos.

Así la educación escolarizada está fuertemente vinculada a los indígenas y sigue siendo una estrategia por acceder a la misma, desde el nivel básico hasta el nivel de educación superior. Aseveración que nace tras analizar la educación indigenista a la formación de los nuevos profesionales de educación, ubicando las incisiones generacionales de tres docentes y

profesionales mayas peninsulares, asentamos que las experiencias de escolaridades de las y los indígenas es la manifestación más concreta para la comprensión, de su trayectoria de formación profesional, pues en el proceso se constituyen e integran acontecimientos vivos, a través de la familia, la escuela, el pueblo-lugares y tiempos; mediando estrategias y negociaciones, que se encuentran en la memoria como adhesión en su recorrido, por recibir una formación educativa escolarizada.

## REFERENCIAS CONSULTADAS

- Aguirre, Gonzalo. (1992). *Obra Antropológica X. Teoría y práctica de la Educación Indígena*. México: FCE- INI.
- Alliud, Andrea. (2003). *La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional*. Revista Iberoamericana de educación versión digital. Buenos Aires, disponible en: [www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF), consultado Noviembre de 2011.
- Bartolomé, Miguel A. (1992). *La dinámica social de los mayas de Yucatán. Pasado y presente de la situación colonial*. México: CONACULTA-INI.
- Bartolomé, Miguel A. (2005) (Coord.). *Visiones de la Diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual II*. México: INAH.
- Bartolomé Miguel A. (2006). *Procesos Interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Bartolomé, Miguel A. (2006). *Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas*. *Avá*, (9), 28-48, disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S18511694200600010003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18511694200600010003&lng=es&tlng=es), consultado el 24 de marzo de 2016.
- Barreto, Margarita. (2005) *Turismo étnico y tradiciones inventadas*. En Santana Talavera, Agustín; Prats Canals, Llorenç (Coord.). *El encuentro del turismo con el patrimonio cultural: concepciones teóricas y modelos de aplicación*. España: Fundación el Monte.
- Be ramírez, Pedro Antonio. (2010). *Caminantes del Mayab: Construcción de identidades entre migrantes de Telchac pueblo, Yucatán/Oxnard, Ventura, California*. Tesis de Maestría. México. CIESAS, ENAH-CHIHUAHUA.
- Bracamonte, Pedro. (1994) *La memoria enclaustrada. Historia indígena de Yucatán, 1750-1915. Historia de los pueblos indígenas de México*. México: CIESAS- INI.
- Bracamonte y Lizama. (2004). *Tocando fondo. Resultados básicos de la encuesta sobre marginación pobreza e identidad del pueblo maya de Yucatán Mérida, Yucatán, México*: CIESAS.
- Bracamonte y Sosa (2000) *La jurisdicción cuestionada y el despojo agrario en el Yucatán del siglo XIX*. *Revista Mexicana del Caribe*, vol. V, núm. 10, México: Universidad de Quintana Roo.
- Cornejo, Inés y Fortuny P. (2011) *“Corrías sin saber a dónde ibas”*. *Proceso migratorio de mayas yucatecos a San Francisco, California*. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*. Año 5.Vol.núm.10. México: UNAM.

- Castilla Ramos, Beatriz y Beatriz Torres Góngora. (2005) "Modelos de producción y Cultura laboral en la maquila en Yucatán". En Enrique de la Garza (coord.) Modelos de Producción en la maquila de exportación: la crisis del toyotismo precario. México: Universidad Autónoma
- Carbajo y Hernaiz. (2004). Sujeto: De la modernidad a los nuevos sujetos pedagógicos Facultad de Filosofía-Buenos Aires, disponible en: <http://docencia.izt.uam.mx/egt/publicaciones/libros/ModelosProdMaquila/IX.pdf>, consultado el 19 de abril de 2010.
- Cardos, María Paula (2008) Rezago educativo en maya hablantes y estrategias de género utilizadas para abatirlo. Tesis de Maestría. México: UADY.
- Castellanos, Alicia (2005) Exclusión Étnica en Ciudades del Centro y Sureste. En Yanes (Coord.) *Urbi indiano. La larga marcha a la ciudad diversa*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- CENSO GENERAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA, 2010, disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>, consultado el 19 de abril de 2010.
- Chapela, Luz María (2005) "Educación para la Interculturalidad". En Yanes (Coord.) *Urbi indiano. La larga marcha a la ciudad diversa*. México: UACM.
- CONTEO NACIONAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA, 2010, disponible en: [http://www.inegi.org.mx/lib/Olap/consulta/general\\_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=cpv05\\_pt](http://www.inegi.org.mx/lib/Olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=cpv05_pt), consultado el 15 de Noviembre de 2011.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (1992), disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_151\\_14ago01\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_151_14ago01_ima.pdf), consultado el 16 de marzo de 2010.
- Cornejo Portugal, Inés; Bellon Cárdenas, Elizabeth "Cuando alguien habla la maya, se nota que son pobres" *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 3, 2010, España: Universidad de Granada Granada, España. pp. 6-22
- Cornejo, Inés y Fortuny P. (2011) "Corrías sin saber a dónde ibas". Proceso migratorio de mayas yucatecos a San Francisco, California. En *Revista Cultura y Representaciones Sociales*. UNAM. Año 5.Vol.Núm.10, disponible en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/issue/view/1735/showToc>.
- COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE (2010), disponible en: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/la-cgeib>, consultado el 19 Octubre de 2010.

- De la peña, Guillermo (2002) La educación indígena. Consideraciones críticas. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 20, enero-junio, 2002, pp. 46-53. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Lella, Cayetano (1999). Modelos de la Formación Docente. Organización de los Estados Iberoamericanos. Lima Perú, disponible en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>, consultado el Octubre de 2010.
- Díaz, Raúl y Alonso (Coord) (2004) Construcción de espacios interculturales. Argentina: Miño y Dávila.
- Díaz, Raúl y Diez, Thisted. (2009) Educación e Igualdad: la cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica. Una contribución para el proceso de revisión de Durban. Brasil: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).
- Dietz, G. (2008). Del multiculturalismo a la interculturalidad: Un movimiento social entre el discurso disidente y la praxis institucional. En Javier de Prado Rodríguez (ed.): Diversidad cultural, identidad y ciudadanía, pp 17-71. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “Interculturalización” de la educación superior en México. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(2), pp. 55-75.
- Dietz, G y Matos (2011) Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: CGEIB-SEP.
- Dietz, G. (2012) Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación México. FCE.
- Dubet y Martuccelli (1998) En la escuela: Sociología de la experiencia escolar. España: Losada.
- Ducoing, Watty, P. (Coord.) (1997) La formación universitaria en educación I. Universidades del sureste. México: UNAM/CESU.
- Ducoing, Watty, P (2000) Sobre la formación y la formación de profesores, En Matute y Romo (2000). Diversas perspectivas sobre la formación docente. México: U de G.
- Durin, Séverine (2007) ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. Frontera Norte, Vol. 19, Núm. 38, Julio-Diciembre, disponible en: [http://www2.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN38/3f38\\_Educacion\\_indigena\\_inter\\_cultural\\_para\\_la\\_ciudad.pdf](http://www2.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN38/3f38_Educacion_indigena_inter_cultural_para_la_ciudad.pdf), consultado el 23 de marzo de 2009.

- Echeverría, Pedro (1993) Educación Pública: México y Yucatán, México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- \_\_\_\_\_ (1994) La Universidad de Yucatán. (Interpretación Histórico- Crítica).México: Ed. Autogestión. Mérida, Yucatán.
- Ferry, Gilles (1997) Pedagogía de la formación. Argentina: UBA Ediciones Novedades Educativas.
- Gilles, Ferry (1997) Acerca del concepto de la formación. En Pedagogía de la Formación. Facultad de Filosofía y Letras. Argentina: UBA. Ediciones Novedades Educativas.
- Giménez, Gilberto (2008) Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas, disponible en: <http://aplicaciones.colef.mx:8080/fronteranorte/articulos/FN41/1-f41.pdf>, consultado el 14 de Octubre de 2011.
- Giroux, Henry (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. México: Paidós.
- Giroux, Henry y Flecha (1992) Igualdad Educativa y Diferencia Cultural. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.
- Giroux, Henry (2004) “Pedagogía y política de la esperanza”. Argentina: Amorrortu
- Gutiérrez Estévez, Manuel (1992).Mayas y mayeros: los antepasados como otros. En León Portilla. De palabra y Obra en el Nuevo mundo, vol.1.Imágenes interétnicas. Madrid: Siglo XXI.
- Gutiérrez Estévez, Manuel. Cosmovisión Dualista de los mayas yucatecos actuales, disponible en: <http://www.etnologiamericana.org/view/download/1%20M.%20G.%20E.,%20Dualismo%20maya%20yucateco.pdf>, consultado el 3 de octubre de 2010.
- Gonzalbo, Pilar (Coord.) (1999). Educación Rural e Indígena en Iberoamérica. México: COLMEX.
- González, Sergio (2002) Turismo beneficio para todos. México: Siglo XXI, Universidad de Quintana Roo.
- González Casanova, P. (2003) “Colonialismo Interno (una redefinición)”. Disponible en: [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/412trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/412trabajo.pdf), consultado el 20 de abril de 2016.
- González Casanova, P. (2009) De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI / Pablo González Casanova; compilador Marcos Roitman Rosenmann. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso.

- Güemez, Miguel Ángel (Marzo de 2003). Consideraciones sobre la lengua maya en Yucatán, disponible en: <http://www.mayas.uady.mx/articulos/consideraciones.html>, consultado el 19 de julio de 2011.
- Gutiérrez, Natividad (2001) Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano. México: CONACULTA, Plaza y Valdés.
- Gutiérrez y Balslev (Coord.)(2008) Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad. México: El Colegio de Sonora y Siglo XXI.
- Halbwachs, Maurice. Memoria Colectiva y Memoria Histórica. Traducción de un fragmento del capítulo II de *La mémoire collective*, Parías, PUF, 1968, disponible en: [www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Rioux.pdf](http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Rioux.pdf), consultado el 14 Septiembre de 2011.
- Hernández, Sampieri (et.al) (2004) Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- INDEMAYA (2014). Situación histórica y actual del pueblo maya. Diagnóstico del instituto para el desarrollo de la cultura maya del estado de Yucatán, disponible en: [www.indemaya.gob.mx/descargas/.../diagnostico-del-pueblo-maya.pdf](http://www.indemaya.gob.mx/descargas/.../diagnostico-del-pueblo-maya.pdf)
- Jorda, Jani (2009) Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuestas de cambio. México: Programa Universitario México Nación Multicultural. UNAM y Secretaria de asuntos indígenas del gobierno del Estado de Guerrero
- León, María del Carmen y Ruz. (et. al) (1992) Del Katún al Siglo. Tiempos de Colonialismo y Resistencia entre los mayas. México: CONACULTA.
- Lepe, Luz María. La política de educación indigenista en México y la respuesta desde lo indio, disponible en: [http://www.revistauricha.org/Articulos/Uaricha\\_11\\_100-108.pdf](http://www.revistauricha.org/Articulos/Uaricha_11_100-108.pdf), consultado el 4 de Octubre de 2010.
- Levy, Juliette. (s/d)Una cuestión de intereses: entre Benito, Maximiliano y Porfirio. Una reforma liberal y la liberación de tasas de interés en Yucatán, 1850-1900. *Am. Lat. Hist.* 2012, vol.19, n.1, pp. 157-177.
- Lizama, Jesús (Coord.)(2008) Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas. México: CIESAS.
- Lizama, Jesús (2010). Ser Maya en Yucatán. Apuntes sobre la dinámica identitaria. En el pueblo maya la Sociedad Regional. México: CIESAS- UNO
- Lizama, Jesús J. (Coord.) (2013) Entre irse y quedarse... Estructura agraria y migraciones internas en la Península de Yucatán. México: Letra Antigua.

- López, Luis Enrique (2001) “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. En UNESCO. Santiago. Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC.
- López, Eustacio (2005) Formación de docentes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. Contextos y líneas de reflexión sobre la identidad profesional y étnica. Tesis para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- López, Marcos E. (2005) Procesos de inserción y formación de docentes indígenas en dos licenciaturas de la UPN. En Medina, P. (coord.) Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional. México: UPN-Porrúa.
- Loyo, Engracia (1999) Los centros de Educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940). En Gonzalbo, Pilar.(coord.) Educación Rural e Indígena en Iberoamérica. México: El COLMEX.
- Martínez, Carlos (1986) Los Lunes rojos. La educación racionalista en México: SEP- El Caballito.
- McLaren, Peter (2005) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI.
- Mato, Daniel (2005): “Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas”. Alceu, vol.6, N°11, pp.120-138. Brasil: Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Medina, Patricia. (1994) El análisis y el problema teórico de los relatos de vida. México: .Memorias del Primer Simposio de Educación CIESAS. Colecc. Miguel Othón de Mendizábal.
- Medina, Patricia (2005). (Coord.) Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional. México: UPN-Porrúa
- Medina, Patricia (2009) Repensar la educación intercultural en nuestras Américas. México: DECISIO- CREFAL
- Medina, Patricia. (2013). Interculturalidad Activa. Vamos a prender maya. UPN. Versión digital, disponible en: <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria-paulo-freire/libros-version-digital?download=2287%3Ainterculturalidad-activa-vamos-a-aprender-maya&start=30>
- M. Farriss, Nancy (1984). La sociedad maya bajo el dominio colonial. Madrid: Alianza Americana.
- Montemayor, Carlos (1996) El cuento indígena de tradición oral. Notas sobre sus fuentes y clasificaciones. México: CIESAS- Oaxaca.

- Montemayor, Carlos (2000) Los pueblos indios de México hoy. México: Editorial Planeta Mexicana
- Montero, Ma. Del Carmen (2006) Trabajo y profesión docente en la escuela primaria pública en México. Una construcción teórica e histórica (Desde la época colonial hasta 1980). Tesis para obtener el grado en Sociología. México: UNAM.
- Montes de Oca, Elvia (2004) La escuela racionalista. Una propuesta teórica metodológica para la escuela mexicana de los años veinte del siglo pasado. En Revista. L a Colmena. Núm.41. México: UAEM.
- M. Farriss, Nancy (1984). La sociedad maya bajo el dominio colonial.. Madrid: Alianza Americana
- Moya, Ruth (1998) Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. En: Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas. Mayo-Agosto. No. 17:105-187. Madrid: OEI.
- Navarrete, Federico (2004). Mestizos e indios en el México contemporáneo. En Las relaciones interétnicas en México. México: UNAM.
- Olmos de Montanez, Oly. La pedagogía crítica y la interdiscipliniedad en la formación del docente. Caso venezolano. SAPIENS. jun. 2008, vol.9, no.1, disponible en:<[http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S13175815200800100009&lng=es&nrm=iso](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S13175815200800100009&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1317-5815, consultado el 23 Septiembre 2011.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2007). “El problemático carácter de lo étnico”, Revista CUHSO: Cultura/ Hombre y Sociedad, núm. 13, del Centro de Estudios Socioculturales, de la
- Pérez Ruiz, Maya Lorena. 2011. “Ser joven entre los mayas de Yucatán. Diferencia y desigualdad en la globalización“. En: Sociedad y discurso, núm. 20, pp. 79-102.
- Pinkus, Manuel Jesús (et.al) (2011) Las poblaciones rurales de Mérida y sus relaciones Interétnicas con esta ciudad capital de la entidad yucateca de México. Revista pueblos y fronteras digitales. V.6n.12, diciembre 2011-mayo 2012. Págs. 236-267.
- Quezada, Sergio (1997) Los pies de la Republica. Los indios peninsulares 1550-1750. México: CIESAS.
- \_\_\_\_\_ (2011) La colonización de los mayas peninsulares. México: Gobierno del Estado de Yucatán.
- Ramírez Carrillo, L. A. (2008) “Impacto de la globalización en los mayas yucatecos” centro de investigaciones regionales DR. Hideyo Noguchi, Universidad Autónoma de Yucatán, disponible en:<http://132.248.101.214/html-docs/cult-maya/27/carrillo2.pdf>, consultado el 04 de febrero del 2010.

- Ramírez, Beatriz (2010) Procesos identitarios en torno a la formación de estudiantes indígenas en la UNAM en el tránsito del bachillerato a la licenciatura: sujetos y prácticas institucionales. Mimeo. Tesis para obtener el grado. México
- Ramírez, Luis (2006) (Coord.) Perder el paraíso. Globalización, espacio urbano y empresariado en Mérida, México: M.A. Porrúa. UADY.
- Ramírez, Luis Alfonso (2006) Impacto de la Globalización en los mayas yucatecos. Revista de Estudios Mayas. Vol.27. México: UNAM.
- Rebolledo, Nicanor (2003) Antropología y educación intercultural. Perspectivas interdisciplinarias en México, disponible en: <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/20033%20165188%20nicador%20rebolledo.pdf>, consultado el 2 de Septiembre de 2011.
- Rebolledo, Nicanor. La formación de profesores indígenas bilingües en México, disponible en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/075/075004.pdf>, consultado el 1 de septiembre de 2011.
- Reyes y Jiménez, Ana Victoria. (2000) Sembradoras de Futuros., pp 9-13, México: Memoria de la Unión Nacional de Mujeres Mexicanas, A.C.
- Rivas, Ignacio (et.al) (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar .Escenarios, sujetos y regulaciones. Revista en Educación, disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_07.pdf), consultado el 12 Noviembre de 2011.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., Núñez, C. (2012). Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas, J., (et, al) La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. Revista de educación, disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_07.pdf), consultado el 14 de marzo de 2016.
- Rodríguez, Javier (1990). Guerra de castas. La venta de indios mayas a Cuba, 1848-1861. México: CONACULTA
- Rodríguez, Javier (1990). Guerra de castas. La venta de indios mayas a Cuba, 1848-1861. México: CONACULTA.
- Saldívar, Emiko (2008) Prácticas Cotidianas del Estado. Una etnografía del Indigenismo. Plaza y Valdés. Universidad Iberoamericana.
- Sarlo, Beatriz (2006) Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. México: S.XXI

- Scanlon, Arlene Patricia y Lezama Morfin, Juan (1982), *Hacia un México pluricultural, de la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*, México: Porrúa.
- Schmelkes, Sylvia. (2004) *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. En Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo encuentro regional*. México: SEP; CGEIB, UNESCO.
- Scott, Joan (2003) *El género: Una categoría útil para el análisis histórico*. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, 265-302p
- Serna de la Garza, José Ma. (2013) *Influencia de la constitución de Cádiz en México*. Sitio web: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/8/3525/21.pdf>
- Shrimpton, Margaret (2002) *Relecturas de la narrativa yucateca en el contexto del Caribe*. En *Revista Mexicana del Caribe*. Año /Vol. VII. Núm. 013. Universidad de Quintana Roo. Pp.99-123.
- Sistema Educativo Nacional de México: 1994 / Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos; [informe realizado por Germán Álvarez Mendiola. (et. al.)].- México D. F., México ,1994
- Skliar, Carlos (2005) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- \_\_\_\_\_ y Téllez (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Solís Lizama, Mirian (2008). “La dimensión cultural de las remesas colectivas: la experiencia de los clubes de migrantes de Kiní y Ucí, Yucatán, en Los Ángeles, California”, Tesis de Maestría en Desarrollo Regional, Tijuana, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte.
- Sousa, Santos, Boaventura (2005) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Editorial Trotta.
- Sautu, Ruth (et.al) (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Argentina: CLACSO.
- Stavenhagen y Margarita Nolasco (Coords.).(1988) *Política cultural para un país multiétnico*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Cultura, Dirección General de Culturas Populares. El Colegio de México: Universidad de las Naciones Unidas
- Tanck, Dorothy (2000) *Pueblos indios y Educación en el México Colonial, 1750-1821*. México: El COLMEX.

- Tarrés, María Luisa. (Coord.)(2013) Observar escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: FLACSO- El Colegio de México.
- Taylor y Bogdan (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós.
- Tello, Martha (1994) El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras. México: CONACULTA.
- Vaillant, Denise (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Revista Pensamiento Educativo, Vol. 41, N° 2. Chile.
- Walsh, Catherine (2000) “Políticas y Significados conflictivos”, en Revista Nueva Sociedad, No. 165, Enero-Febrero 2000.
- \_\_\_\_\_ (2004) Interculturalidad, conocimientos (De) colonialidad. En Política e interculturalidad en educación. México: Memoria del II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural CEFIA- UIC. CGEIB.
- \_\_\_\_\_ (2002) (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/walsch.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2007) Interculturalidad Crítica/ Pedagogía De- colonial. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”, Bogotá.

## ANEXOS

### Anexo 1.

#### Selección de informantes Distintivos Generacionales

Edad, Género, Adscripción étnica, Actividad laboral

	Entrevista Maestro Chí	Entrevista Maestra Landy	Entrevista Maestra María
Edad			
Género			
Adscripción Étnica			
Actividad Laboral			

### Anexo 2.

#### Guion de Entrevista

Nombre del Informante: Fecha de realización: Lugar de realización: Institución de Educativa:	Entrevistador:  Tiempo de duración de la entrevista:
<b><u>Datos Básicos</u></b>	
1. ¿Cuál es su lugar de nacimiento 2. ¿En qué fecha nació 3. ¿Con cual lugar se identifica a) la ciudad, a) barrio, b) familia, permanecer en esta ciudad? 4. ¿Se identifica con algún pueblo indígena? 5. ¿Habla alguna lengua indígena?	
<b><u>Procesos de Escolaridad</u></b>	
6. ¿Cómo inicio su proceso de escolaridad? 7. ¿Durante qué año curso la primaria? 8. ¿Qué tipo de primaria era? 9. ¿Cuáles fueron los conocimientos relevantes en este proceso formativo? 10. ¿Del lugar donde usted vivía tuvo que ir a otro lugar para realizar sus estudios? 11. En qué año estamos hablando.	

12. ¿En qué año concluye la primaria completa?
13. ¿Durante qué año curso la secundaria?
14. ¿Qué tipo de secundaria era?
15. ¿Cuáles fueron los conocimientos relevantes en este proceso formativo?
16. ¿Del lugar donde usted vivía tuvo que ir a otro lugar para realizar sus estudios?
17. ¿En qué año estamos hablando?
18. ¿En qué año concluye la secundaria completa?
19. ¿Cuándo curso la preparatoria? ¿Qué tipo de preparatoria?
20. ¿Cuáles fueron los conocimientos relevantes en este proceso formativo?
21. ¿Cuándo ingreso a realizar estudios de licenciatura?
22. ¿En qué año culmino la licenciatura?
23. ¿En qué año hizo la maestría?

**Formación Profesional**

24. ¿Cuál es su concepto de formación?
25. ¿Cuál es su proceso de formación profesional?
26. ¿Cuál es el proceso formativo para indígenas?

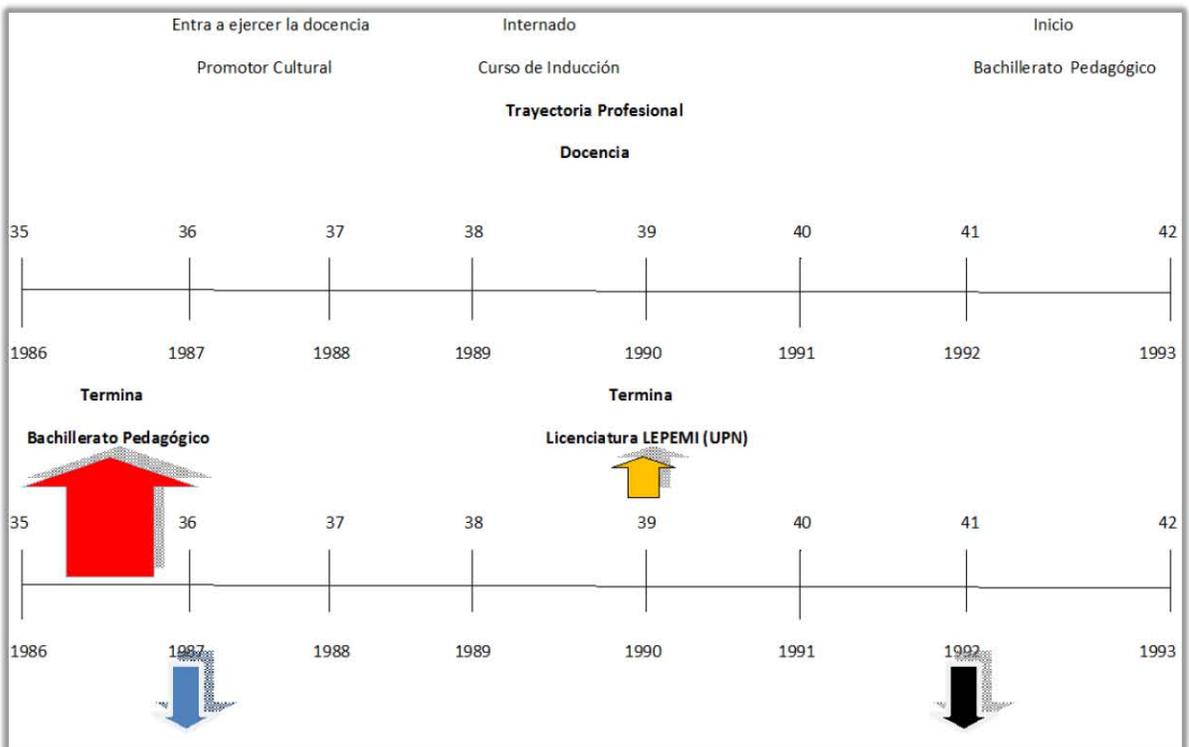
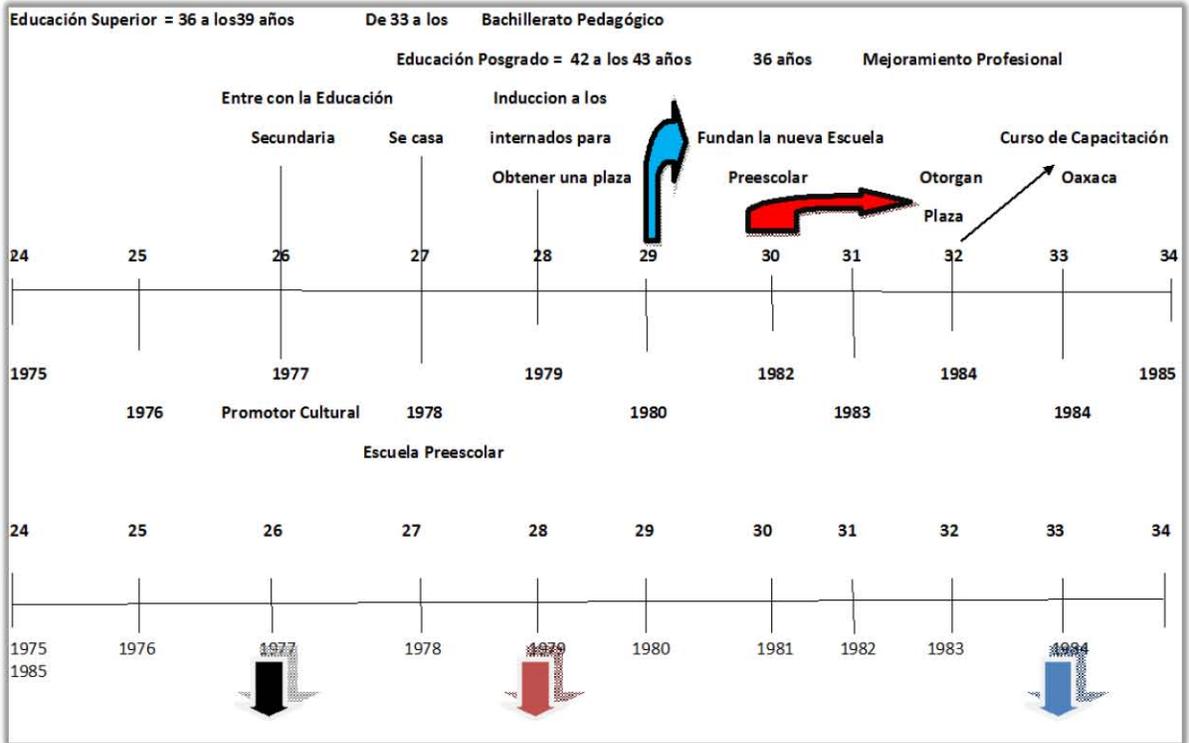
**Interculturalidad**

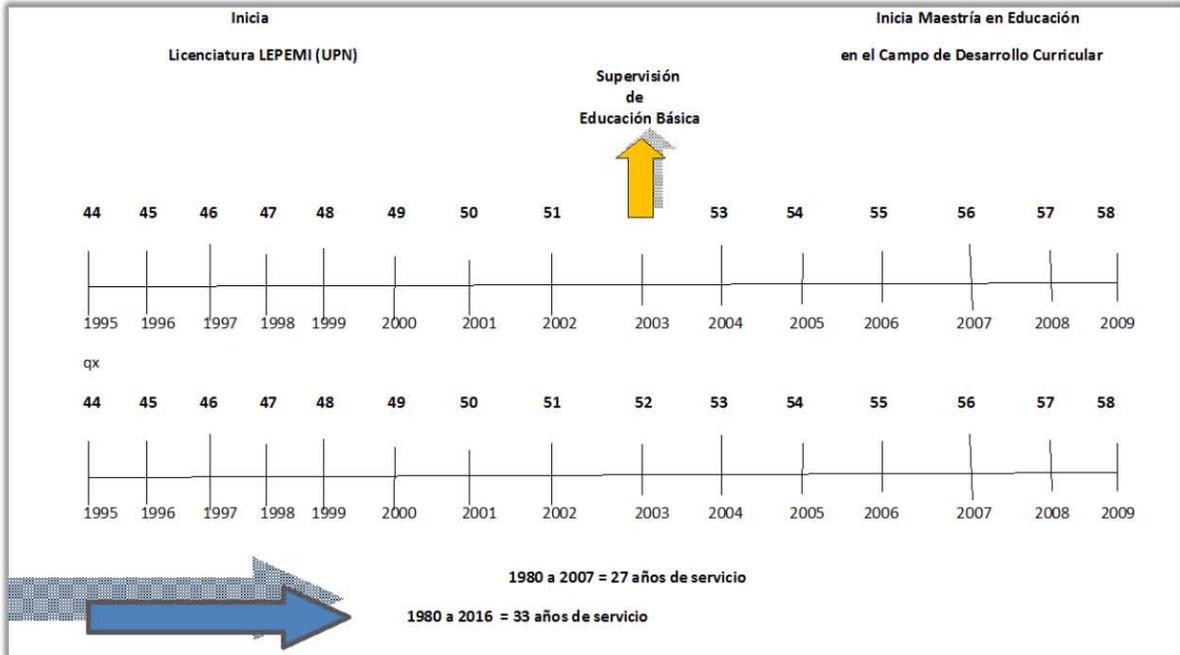
27. ¿Conoce el enfoque, los programas con enfoque intercultural?
28. ¿Cómo es que se plantean?
29. ¿Con qué asocia la educación intercultural?
30. ¿Qué futuro ve para la educación?

**Anexo 3.**

<b>Experiencias de escolarizaciones</b>						
Periodos y Lugares						
<b>Informante</b>	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media Superior	Educación Superior	Posgrado "Maestría"
Maestro Chí						
Maestra Landy						
Maestra María						







**Articulación Cronológica  
Deriva  
en  
Experiencias Educativas y Trayectorias de Formación Profesional**

- Política educativa en materia de formación para los indígenas en México**
- Escuela Rural
- Escuela secundaria (Secundaria Federal)
  - Maestros de secundaria
  - Promotores culturales
  - Internado de Inducción
  - Bachilleratos pedagógicos
- Mejoramiento profesional
- Licenciatura de Educación
- Preescolar y primaria para el medio indígena UPN
- Maestría en Educación
- El Campo de desarrollo curricular)
- Educación Indígena/Indigenismo
  - Educación Bilingüe
  - Educación Intercultural
- Formación desde requerimientos para ejercer la docencia