



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN ANTROPOLOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS

NIÑOS MAYAS DE KANXOC:

***Comunidad emblemática, familia, escuela y proceso identitario en
contexto intercultural***

T E S I S

PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR EN ANTROPOLOGÍA

P R E S E N T A

JOÃO PAULINO DA SILVA NETO

Director de Tesis:

Dr. GUNTHER DIETZ

Asesores

**Dra. CRISTINA OEHMICHEN BAZÁN
Dr. CARLOS TOPETE BARRERA**



México, D.F., verano del 2012.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

ÍNDICE GENERAL

Contenido

Agradecimientos.....	3
Dedicatoria.....	4
Siglas utilizadas.....	5
Índice de mapas, cuadros e ilustraciones.....	6
1. Introducción.....	7
2. “Ventanas epistemológicas” y andamiaje teórico.....	15
2.1 Antropología social y sus desafíos en contextos de globalización.....	17
2.2 Estudios de la infancia: una revisión bibliográfica.....	24
2.3 Andamiaje teórico: “Antropología de la interculturalidad”.....	33
2.4 El resbaloso concepto de cultura.....	34
2.5 Multiculturalismo e interculturalidad: debate para aterrizar en los procesos identitarios.....	422
2.6 La interculturalidad en las políticas del proceso identitario.....	488
2.7 Interculturalidad en los procesos identitarios.....	60
3. Metodología y heurística de la investigación.....	67
3.1 La etnografía doblemente reflexiva.....	722
3.2 La entrada al escenario.....	777
3.3 El proceso etnográfico con los actores.....	822
3.4 Instrumentos para construcción de datos.....	82
3.5 La observación participante.....	833
3.6 ¿Historia de vida o narrativa testimonial?.....	866
3.7 La entrevista a expertos en interculturalidad.....	866
3.8 La entrevista etnográfica a los padres-madres de familia.....	877
3.9 La entrevista etnográfica a los niños: observé, participé y conversé.....	888
3.10 El curso – taller de metodología: estrategia dialógica hacia la entrevista focal con los profesores.....	899
3.11 Construcción de datos.....	899
3.12 El muestreo.....	911
3.13 El banco de datos.....	911
3.14 La categorización de los datos: Atlas. ti.....	922
3.15 El análisis de los datos.....	933
4. La entrada a la comunidad emblemática de Kanxoc.....	988
4.1 Kanxoc.....	988
4.2 Toponimia de Kanxoc: ¿incógnita o intencionalidad?.....	1044
4.3 La comunidad emblemática de Kanxoc: una revisión sincrónica y diacrónica.....	1055

4.4 Las costumbres, fiestas y tradiciones una tipología	11414
4.5 La economía: milpa y artesanía	1199
4.6 La organización política	12222
4.7 Kanxoc: tesoro escondido y resistencia ante la globalización.....	1255
4.8 Kanxoc a través del Estado.....	1277
5. Entre escuela y comunidad: arena de los procesos interculturales.....	1300
5.1 Escenarios extraescolares	1300
5.1.1 La familia: cuna de los procesos identitarios	1311
5.1.2 Los amigos y la socialización	1400
5.2 La escuela: arena de procesos identitarios.....	1455
5.2.1 Reconocer el racismo invisible.....	1577
5.2.3. Castellanizar <i>ad infinitum</i>	1655
5.2.4 El inglés: signo globalizado y silencioso.....	1711
5.2.4 Lengua maya: vitalidad identitaria	17979
5.3 Los profesores	1844
5.3.1 La pedagogía de los sentimientos.....	1844
5.3.2 El „ <i>hol pop</i> “: la música en el corazón del niño	1900
6. ¿Qué dicen los niños mayas?	193
6.1 El trabajo	1944
6.1.1 Migración: cambio y resignificación.....	2011
6.2 Los niños mayas y las nuevas tecnologías.....	2055
6.2.1. La computadora y el Internet para “desarrollar” mi cerebro	2066
6.2.2 La computadora-Internet "no hablan" maya.....	2122
6.3 El “ser maya”.....	2166
6.3.1 Pese la imposición del Estado-nación con sus signos patrios... ..	2166
6.3.2 Anhelos vocacionales de los niños mayas: “de gran quiero ser”... ..	2211
7. Por una “antropología educativa para la infancia intercultural”.....	23030
8. Anexos.....	2599
Anexo 01. Entrevista a expertos en interculturalidad.....	25961
Anexo 02. Guión de entrevista a experto en interculturalidad.....	261
Anexo 03. Cuadro - adaptación del Plan de Estudio del Posgrado en Antropología - UNAM (2011).	2622
Anexo 04. Biografía de la Mtra. María Isabel Poot.....	2633
Anexo 05. Ley de la Educación del Estado de Yucatán:.....	2666
Anexo 06. Entrevista a los niños	2677
9. Bibliografía.....	2844

Agradecimientos

Cuatro años que me permitieron dialogar conmigo y con cada uno/una de ustedes fueron y son para mí una deuda histórica.

Eternamente agradecido a mi comité tutorial por sus observaciones antropológicas, pedagógicas y lingüísticamente pertinentes.

Formar un doctor en un mundo que opta por el relativismo cultural en detrimento de un compromiso ético profesional no es tarea fácil.

Asesorar, guiar, indicar el camino, alumbrar la vida, es un “creación” académicamente aún posible.

Al Dr. Gunther Dietz, por toda su humildad como profundo conocedor de la antropología intercultural, quiero agradecer entrañablemente por todos y cada uno de los momentos de asesoría presencial como virtual. Para ser director de una tesis es necesario no olvidar que un día fuimos alumnos, y Gunther, como amigablemente nos tratábamos, en su profundo dominio del campo me guió en esta empresa. No hay palabras para agradecerte, sino un eterno agradecimiento.

A la Dra. Cristina Oehmichen, que en momentos muy difíciles me proporcionó su orientación y rigurosidad de antropóloga social. Eterno agradecimiento.

A los lectores la Dra. Laura Mateos, que con su lupa filosófica-antropológica precisaba rumbos epistémicos para una “migración” hacia a los “diálogos de saberes”. ¡Mil gracias! Y especialmente al Dr. Fernando Nava, que a través de una lírica antropológica creyó en el trabajo, lo leyó, comentó y me orientó hacia al camino de la antropología. ¡Gracias!

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, al Posgrado de Antropología (a Luz, Vero, Sra. Hilda y a todo el personal), la Facultad de Filosofía y Letras, al Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, que sin su apoyo económico y logístico no sería posible la realización de esta investigación.

Dedicatoria

En primer lugar, con todo mi amor para mis amores: mi adorable esposa Nitzia y a mi hijo Obed João, quienes me apoyaron y comprendieron todo este tiempo proporcionándome alientos de cariño en los momentos más difíciles del trabajo. Como sus comentarios, opiniones y aportes a mi trabajo, así como su paciencia en las largas ausencias durante el trabajo de campo; ustedes estaban siempre presentes física y emocionalmente. Jamás me olvidaré que una familia debe estar siempre unida y ustedes así me lo demostraron durante los desvelos y los momentos de soledad. ¡Eternas gracias!

A los padres o abuelos, pensamos que educaremos a los niños, pero son los niños mediante su lógica creativa que con su espontaneidad simbólica nos preguntan: ¿cuándo y sobre qué quiere que te aconsejamos?

Dedicado a todos los niños mayas de Kanxoc, a sus padres y abuelos y al niño, *mazorca dorado de maíz*, que llevamos adentro. Así como a todos los profesores que visten la camiseta maya en la gran labor de educar en contextos marginados e interculturales, especialmente al Lic. Eleuterio, Mtro. Bartolomé Caamal, Mtro. Antonio Cutz, a la Mtra. Isabel Poot y al Mtro. Roger por su gran amor a la educación de los niños de Kanxoc y a todos los profesores y profesoras de Kanxoc, ¡mil gracias!

A todos los niños que desarrollan el poder creativo del amor. A mis amigos y familiares de Brasil y de México que estuvieron conmigo en todos los instantes.

Que durante y al final de este trabajo pude dialogar con mi niño interior a través de la gran responsabilidad de ser educador.

Siglas utilizadas

CDI - Comisión para el Desarrollo Indígena.
CORETT- Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra.
CONAFOVI - Comisión Nacional de Fomento a la Vivienda.
DGEI- dirección General de Educación Indígena.
EIB – Educación Intercultural Bilingüe.
FONHAPO- Fondo Nacional de Habitaciones Populares.
FONART - Fondo Nacional para el Fomento a las Artesanías.
INEA - Instituto Nacional para la Educación de Adultos.
INEGI - Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
INDESOL - Instituto Nacional de Desarrollo Social.
PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
SEDESOL - Secretaría de Desarrollo Social.
OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
OEI – Organización de Estados Iberoamericanos.
OIT- Organización Internacional de Trabajo.
UNESCO- Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura.
PETE - Plan Estratégico de Transformación Escolar.

Índice de mapas, cuadros e ilustraciones¹

Mapas:

Mapa 1. República mexicana (Google, 2011).

Mapa 2. Localización Kanxoc (Google earth, 2012).

Mapa 3. Foto satelital Kanxoc (Google earth, 2012).

Cuadros:

Cuadro 1: etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2012).

Cuadro 2. Síntesis de la tesis.

Cuadro 3. Categorías emic/etic

Cuadro 4: Organización del capitulado.

Cuadro 5. Tipología de los procesos identitarios.

Cuadro 6: Aproximación a una “antropología educativa para la infancia intercultural.

Cuadro 7. Exigencias para la formación de un docente intercultural.

Ilustraciones:

Ilustración 1. Recepción por los niños.

Ilustración 2. Observación de clase.

Ilustración 3. Escuela Primaria José María Iturralde Traconis.

Ilustración 4. Niños- entrada a la escuela.

Ilustración 5. Madres de la comunidad en la fiesta de graduación.

Ilustración 6. Graduación de los niños.

Ilustración 7. La familia, dibujo de los niños.

Ilustración 8. Socialización en el recreo escolar.

Ilustración 9. Olimpiadas del conocimiento.

Ilustración 10. Niños cantando en el aula - 5° de primaria.

Ilustración 11. Puesto SEDESOL.

Ilustración 12. Concurso de baile regional, Valladolid.

Ilustración 13. Despedida del trabajo de campo en Kanxoc.

¹ Todas las ilustraciones son fotos de autoría propia excepto el dibujo 11 realizado por los niños.

1. Introducción

“Nadie puede ser esclavo de su identidad cuando surge una posibilidad de cambio, hay que cambiar”.

Elliot Gould

Antes de iniciar la presentación de este trabajo, aclaramos el motivo principal que nos transportó al mismo. “Una de las grandes promesas del progreso y la razón, del bienestar y la fraternidad, de la quintaesencia de la modernidad, fue la infancia, que hoy enfrenta una profunda crisis de la que no acertamos a formular una respuesta convincente que pueda llamarnos a optimismos. Problemas y situaciones que supondríamos haber resuelto con mayor facilidad y mayores márgenes de libertad emergen como expresión de esa crisis y de las transformaciones que supone: violencia, maltrato físico y simbólico, desintegración familiar y abandono, enfermedades y desnutrición, pornografía y explotación sexual, analfabetismo y deserción escolar, indiferencia social y cultural” (Padilla & Arredondo, 2008, pág. 11). “La infancia es la etapa evolutiva más importante de los seres humanos, pues en los primeros años de vida se establecen las bases madurativas y neurológicas del desarrollo. Pocas dudas existen sobre la importancia del desarrollo infantil temprano en el aprendizaje y en el desarrollo social posterior. Las experiencias de los niños en sus primeros años son fundamentales para su progresión posterior. No es extraño por ello que los economistas y los científicos sociales aseguren que los programas que promueven el desarrollo de los niños pequeños son la mejor inversión para lograr el progreso del capital humano y el crecimiento económico” (Marchesi, A. En Palacios, J. y Castañeda, E., 2011, pág. 7).

Después de observar la carencia y el silencio de estudios sobre la niñez en contextos intercultural y marginados simultáneamente, "escogimos al niño como actor principal de nuestro trabajo porque él ha sido, más por descuido imperdonable que por injusticia, el gran ausente en los diversos estudios sobre las culturas indígenas" (Pellicer, 1999, p. 69). En consonancia, "el pensamiento del niño funciona como el nuestro y presenta las mismas funciones especiales de coherencia, clasificación, explicación y relaciones, etc. Pero las estructuras lógicas particulares que rehacen las funciones son susceptibles de desarrollo y variación" (Piaget, 1969, p. 70). Comparando las funciones del adulto, el niño, intenta agenciar su participación en las dimensiones sociales y familiares, pese al predominio del *adultocentrismo*.

Desde finales del siglo XX e inicio del XXI, con los debates sobre etnicidad, la antropología social enfrenta varios giros epistémicos, entre ellos, los estudios interdisciplinarios envolviendo la educación y estudios específicos como la infancia en contexto global e intercultural, para así, "pensar los proyectos de investigación en el contexto de globalización y de un cosmopolitismo emergente" (Appadurai, 1991). "Los actuales debates evidencian que aún el discurso intercultural está lejos todavía de visibilizar el conjunto de la "diversidad de diversidades" presente en la educación pública" (Bertely Busquets y Schmelkes. En Dietz y Mateos Cortés, 2011, p. 141). "Nuevamente es la mirada indigenista , la que constituye el punto de partida de la "interculturalidad para todos", en el sentido de que ahora se presenta, visibiliza y celebra en distintas materias educativas, distintos programas mediáticos y diversos materiales didácticos el patrimonio cultural indígena ya no solamente para la población indígena, sino para el conjunto de la sociedad mexicana. Aunque ello evidentemente contribuya a "interculturalizar" el currículum, lo sigue sesgando en torno a la continuamente etnificada dicotomía indígena *versus* no indígena" (Schmelkes, 2006). Desde esta óptica, realizar etnografía sobre las relaciones etnia-nación vinculada a proceso identitario y políticos cuyas redes complejas del sistema educativo desembocan en una aproximación de la antropología educativa de la infancia en contextos interculturales.

Para compartir este estudio etnográfico, bajo un sesgo interdisciplinario: antropológico–pedagógico de la infancia, se interpretó y analizó los factores que intervinieron en la *habitualización* de los procesos identitarios de los niños maya-yucatecos en contextos de globalización, mediante las viñetas etnográficas que incluyeron la comunidad, la familia, la socialización la escuela, envolviendo el trabajo, lengua maya y español, las nuevas tecnologías y la migración. Problematicando el objeto de estudio: los procesos identitarios de los niños mayas, se inquirió:

- * ¿Cómo se está construyendo los procesos identitarios en los niños maya-yucatecos de Kanxoc en contexto de globalización?
- * ¿Cómo se está transformando la identidad marcadamente local a una nueva identidad influenciada por los procesos globales que impactan en la comunidad?

- * ¿Qué papel juegan las políticas educativas promovidas por el Estado-nación en el fortalecimiento, construcción o adaptación del proceso identitario de los niños?
- * ¿Cómo se está desarrollando la interculturalidad en la Escuela y cómo los niños están asumiéndola en sus vidas?

Guiados por los cuestionamientos anteriores, se escudriñó en los procesos identitarios de los niños mayas en los escenarios escolar y comunitaria, para analizarlos sus resignificados y/o adaptaciones en contexto de globalización. "¿Dónde reside la identidad, con qué medios se le produce y renueva a fines del siglo XX [y XXI]? [...] Si la antropología, la ciencia social que más estudió la formación de identidades, encuentra hoy difícil ocuparse de la transnacionalización y la globalización, es por el hábito de considerar a los miembros de una sociedad como pertenecientes a una sola cultura homogénea y teniendo por lo tanto una única identidad distintiva y coherente. Esa visión singular y unificada, que consagraran tanto las etnografías clásicas como muchos museos nacionales organizados por antropólogos, es capaz de captar situaciones de interculturalidad" (García, V. y Melville, R., 2009, pp. 124-125), pero de forma *monocultural*. Sin embargo, por la complejidad de los procesos identitarios es prudente proceder el análisis más allá del "[...] límite étnico que define al grupo y no el contenido cultural que encierra. Por supuesto, los límites a los cuales debemos dedicar nuestra atención son límites sociales, aunque bien puedan contar con su concomitante territorial. El hecho de que un grupo conserve su identidad. Aunque sus miembros interactúen con otros, nos ofrece normas para determinar la pertinencia al grupo y los medios empleados para indicar afiliación o exclusión. Los grupos étnicos no están basados simple o necesariamente en la ocupación de territorios exclusivos; necesitamos analizar los diferentes medios por los cuales logran conservarse, pues no es sólo mediante un reclutamiento definitivo, sino en virtud de una expresión y una ratificación continuas" (Barth, 1976, pág. 17).

Por esta polisemia sobre identidad, el planteamiento que se hace es desde una mirada holística y interdisciplinaria, ya que se busca analizar desde una dinámica procesual y no esencialista, fija e inmutable, sino mas bien procesual.

La investigación se centra en el debate donde los antropólogos se han dedicado a estudiar el adulto en todas sus dimensiones. Sin embargo, cabría preguntarse: ¿Y los estudios etnográficos con los niños, dónde quedan? Conjuntamente, existen otros

campos de acción que carecen de estudios antropológicos donde la niñez, como protagonista, *e.i.*: los hijos de extranjeros, el tráfico de niños, la pedofilia, la violencia y/o explotación física y sexual, la adopción de los niños, niños de la calle, migración, cuyo impacto emocional repercute fuertemente en la psicología de los niños y en su desarrollo social; dándose así un sin número de preguntas que están abiertas al debate y a la investigación de los antropólogos mexicanos y del mundo sobre la infancia.

Contrastando el estado en cuestión de la antropología mexicana, se detectaron vacíos en la disciplina, en las ciencias sociales a nivel mundial y nacional, todavía hay grandes carencias sobre estudios empíricos de la infancia y específicamente sobre proceso identitario. Por lo mismo, los niños mayas, inmersos en un mosaico de fenómenos complejos de índole político, económico, social, familiar, histórico, lingüístico, cultural, migratorio e ideológico en contexto intercultural.

A su vez, rediseñado por la globalización e interconectado por espacios simbólicos trazados por la interculturalidad nos trasladó al debate de las investigaciones antropológicas en las líneas de la antropología educativa de la infancia intercultural. Asimismo, a los estudios interculturales apoyados en la interdisciplinariedad de la antropología social y pedagogía en la región peninsular de México; para sistematizar e interpretar la calidad de la educación intercultural recibida por los niños maya yucatecos en la comunidad de Kanxoc, y desentrañar cómo el impacto de la globalización está ejerciendo en los procesos identitarios de éstos niños.

La investigación consta de siete partes: la primera contextualizada en la introducción que da a conocer el proyecto de la tesis e introduce el lector al debate de los estudios de la infancia, como algunos aportes, carencia y ausencia antropológica para abordar este tema emergente desde la antropología social.

Para dar paso al marco teórico que sustentó la investigación en el segundo capítulo que luego de recorrer etnográficamente la interacción de los sujetos de estudio en los contextos histórico, comunitario, social y escolar mediante la "Grounded Theory", "*teoría enraizada*" (Strauss, A. & Corbin, J., 2002), emergen las "ventanas epistemológicas" (Schoeppfle & Werner, 1993) para abrirse a la perspectiva teórica "antropología de la interculturalidad" (Dietz, 2003, 2012), cuyo itinerario teórico proponemos y sostenemos que los "estudios interdisciplinarios donde la antropología insiste en extender el concepto de cultura y "culturalizar" [aún canónicamente en pleno siglo XXI] con ello los discursos disciplinarios vecinos, hoy su tarea en el contexto de los estudios interculturales consiste en "vigilar" los usos terminológicos y

sus consecuencias tanto teóricas como metodológicas. El relativismo cultural, magistralmente defendido por Geertz (1984) como recurso heurístico y metódico indispensable para el estudio de la diversidad cultural, que paulatinamente adquiere matices de un recurso ideológico empleado para “camuflar” todo tipo de desigualdades bajo el “manto” de la cultura [esencialista]. Es aquí donde la antropología arranca: insistiendo en la necesidad de definir y delimitar “su” concepto de cultura, pero a la vez, criticando los usos que a este concepto se le confiere sobre todo en el campo de la interculturalidad. [...] Una antropología de la interculturalidad debe renunciar ambas tentaciones” (Dietz, 2012:97-98). Acorde al planteamiento teórico metodológico de la “antropología de la interculturalidad” debemos acercarnos antropológicamente desde el ya “clásico” concepto de cultura de Taylor, pero proponemos dentro de este marco analítico “que una excesiva fijación en este concepto limita la posible aportación antropológica al debate. La interculturalidad y su sustento ideológico, el multiculturalismo, requieren de un análisis de los discursos y de las “políticas de identidad” que interculturalizan, a la vez que intraculturalizan, las prácticas de los miembros de cada uno de los grupos que componen la sociedad contemporánea” (Dietz, 2012:88). Pese el debate “inagotable” sobre cultura sugerimos confrontar Giménez (2006).

El tercer capítulo aborda la ruta metodológica trazada mediante la “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz, 1999, 2003, 2010, 2012), que nos proporcionó herramientas metodológicas y a su vez analíticas para avanzar más allá de una etnografía “romántica” de la educación intercultural donde “aparte de analizar críticamente las nociones esencialistas subyacentes en gran parte del discurso multicultural, la principal aportación que la antropología puede y debe ofrecer al debate contemporáneo sobre multiculturalismo e interculturalidad reside en su potencial etnográfico” (Dietz, 2012:214).

Por lo mismo, entendemos, compartimos y sostenemos “que la etnografía no se reduce ni a un mero instrumento más del abanico de métodos y técnicas de las ciencias sociales ni a una simple arma de “liberación” de los “oprimidos”. Superando la disyuntiva entre academicismo –sea éste de origen positivista o posmoderno- y transformacionismo –conservador, a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* -interna y externa- de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez, desde afuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada” (Dietz, 2012:214).

Conocer, entender y descifrar las contradicciones en las prácticas de los entramados discursivos y su contrastiva praxis habitualizada en contextos a menudo sesgadas de “angelicales” intenciones de un actor institucionalizado el –Estado-nación- y sus “piezas de ajedrez”, los actores sociales minoritarios, “en la educación intercultural, sin embargo, esta concatenación de discursos y praxis transcurre en contextos muy institucionalizados y jerarquizados. Por ello, para evitar caer en reduccionismos simplistas y, en última instancia, apologéticos, una etnografía del quehacer educativo en situaciones interculturales necesariamente habrá de ampliar el horizonte analítico de estas dimensiones discursiva y práctica hacia un tercer eje de análisis: las estructuraciones institucionales específicas, producto del papel que juegan las “pedagogías del otro” en la política de identidad del Estado-nación en cuestión (Dietz, 2012:214).

Por ello, los estudios de corte intercultural e intracultural permeados por híbridos culturales globalizados, migratorios, identitarios, etc., no son posibles si no abordan el objeto-sujeto de estudio desde una perspectiva holística combinando y contemplando estas diferentes perspectivas de investigación dentro de una heurística metodológica que engloban las tres dimensiones por las cuáles se manifiestan, ganan forman y se materializan el pensamiento humano por su “doble articulación” y por la observación del lenguaje y su aterrizar en las prácticas cotidianas compartidas podremos documentar y estudiar por una:

- a) “dimensión „semántica“, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado –sobre todo mediante entrevista etnográficas- desde una perspectiva *emic* y analizada en función de sus estrategias de etnicidad;
- b) una dimensión „pragmática, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada –principalmente a través de observaciones participantes- desde una perspectiva *etic* y analizada tanto en función de su *habitus* intracultural como en sus competencias interculturales y
- c) una dimensión „sintáctica“, centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción, y que es analizada y „condensada“ a partir de las clásicas „ventanas epistemológicas“ (Werner & Schoeppfle, 1987) del trabajo de campo, *i.e.* las contradicciones que surgen al contrastar información etnográfica de tipo *emic versus etic*; dichas contradicciones deben ser interpretadas no como meras incongruencias de datos, sino como aquellas

„inconsistencias coherentes“ (Verlot, 2001, en Dietz, 2012:215). Que reflejan la lógica específica del Estado-nación representado por la institución analizada” (Dietz, 2012:215).

A través del modelo metodológico y analítico de la “etnografía doblemente reflexiva” lo aplicamos a las prácticas comunitarias, sociales y escolares de los niños y niñas mayas de Kanxoc el cual nos permitió en el cuarto capítulo contextualizar la comunidad de estudio, como una comunidad emblemática, por sus raíces históricas y de resistencia ante los impactos promovidos por el Estado-nación nacionalizante de cuño europeo con su lógica (mono) cultural y culturalista neoliberal y utilitaria de esparcir ideologías homogenizadoras y eurocéntricas de una “solo cultura” válida y “las otras” como “bárbaras y tribales” que infiltra e impregna en los imaginarios de los actores sociales de la comunidad marcadamente local, hacia una global mediante “pantallas lingüísticas” nuevos elementos culturales transnacionales. En y desde una perspectiva *emic* se describió las prácticas habitualizadas de los niños mayas kanxoquenses y los signos híbridos, como indicios de etnogénesis interculturales globalizadas, *i.e.* la adquisición de las nuevas tecnologías, la mezcla de atuendos, las costumbres alimentarias etc., que evidencian fronteras interculturales hacia una intraculturalidad étnica.

El en quinto capítulo “entre escuela y comunidad: arena de los procesos interculturales” se relata los escenarios extraescolares a través de la dimensión de la familia como la cuna de la fijación de *habitus* identitarios, los amigos y su importancia dialógica y constitutiva en la socialización de los niños y niñas. Intercambiando, interactuando conflictivamente y conviviendo a través de los escenarios escolares y vistos como contextos de la identidad, la cual, promueve una auto-discriminación. El desafío es reconocer el imaginario racista nutrido sutilmente por una política indigenista, neo-indigenista nacionalizante y antropológica-pedagógicamente impuesta verticalmente por el Estado-nación, cuya política de silencio y de invisibilización consiste y persigue aún en castellanizar *ad infinitum* la diversidad “concebida” como obstáculo para el Estado-nación.

Acaecidos por procesos migratorios y neoliberales surge el inglés: signo globalizado-silencioso que migra a través de “pantallas lingüísticas” de las zonas turísticas hacia la comunidad. Sin embargo, la lengua maya aún persigue como elemento cultural de vitalidad identitaria, mediante el papel de “empoderador” de los profesores a través de la pedagogía de los sentimientos que promueven, rescatan y fortalecen el *habitus*

identitarios como signos indentitarios a través de prácticas culturales ancestrales del “*hol pop*” (el antiguo maestro de música prehispánico). Mediante la música en el corazón del niño lo impregna de elementos culturales ancestrales de los antiguos mayas, de “los antepasados”, cariñosamente nombrado por los modernos mayas.

En el sexto capítulo describimos, analizamos y confrontamos desde la perspectiva *emic y etic* lo que dicen los niños mayas sobre la dimensión del trabajo impulsados por las contradicciones internas y externas entre la identidad mayas históricamente combativa frente a una resistencia del Estado-nación que obligar a los kanxoquenses a migrar temporalmente por trabajo y sobrevivencia- factores que ocasionan cambio y resignificación, migrados por “pantallas lingüísticas” a los niños, a través de las nuevas tecnologías, como la computadora y el internet, que impactan en la “formación” y percepción de los niños al afirmar que éstas “desarrollan” mi cerebro, contrariamente, denuncian los niños: la computadora “no hablan” maya. Y ¿cómo se procesa en la *arena*² identitaria e intercultural el cruce de un porvenir identitario en los niños y niñas? Cruce intercultural hacia una intraculturalidad híbrida que trasciende barreras territoriales y espaciales para conformar otros anhelos vocacionales de los niños mayas. Pese la imposición del Estado-nación con sus signos patrios los nuevos anhelos vocacionales de los niños mayas vaticinan el “de gran quiero ser”... mayas-mexicanos y otras adscripciones. Y el séptimo capítulo transita en algunas conclusiones para una aproximación a la “antropología educativa de la infancia intercultural”, donde surge un diálogo de campos de conocimientos entre ambas disciplinas que se dirigen hacia el debate de los desafíos emergentes proporcionados por la perspectiva intercultural en contextos de globalización.

² Arena intercultural entendida como espacios de lucha, de ambigüedad y de relaciones de poder.

2. “Ventanas epistemológicas” y andamiaje teórico

Este capítulo abre las "ventanas epistemológicas" para contextualizar algunos de los desafíos que la antropología social como disciplina viene atravesando dentro de las ciencias sociales. En el mismo tono, se revisan distintos trabajos y contribuciones teóricas para abrir el andamiaje teórico “antropología de la interculturalidad” y sus dimensiones analíticas para interpretar las diferentes *viñetas* etnográficas proyectadas por el objeto de estudio.

Partiendo de una mirada inductiva, basado en la "Grounded Theory"³, “*teoría enraizada*” (Strauss, A. & Corbin, J., 2002), las “ventanas epistemológicas”, entendidas⁴ como el hilvanar del andamiaje teórico para el análisis que surge después de recorrer todo el trabajo etnográfico, por ello:

"La elaboración teórica no es sólo condición previa para la investigación etnográfica. Dadas sus características particulares, la etnografía es un enfoque óptimo para vincular la investigación empírica al desarrollo teórico. El proceso de conocer una localidad concreta nos obliga a elaborar conceptos y a precisar su relación con los fenómenos observables, lo cual a su vez favorece el avance teórico en el campo temático que se aborda" (Rockwell E. , 2011, p. 121).

Por el anterior, las “ventanas epistemológicas” fueron inspiradas en que: “a cualquier situación que encierre potencialmente, durante el proceso etnográfico, el descubrimiento de nuevas incursiones en el conocimiento cultural de la gente a la cual se está estudiando. [...] Son oportunidades para el descubrimiento que ningún etnógrafo podría permitirse pasar por alto” (Schoepfle, M. & Werner, O., 1993, p. 135). A través de este argumento, una construcción epistemológica empieza dentro de un escudriñamiento del objeto de estudio propuesto. “De este modo cualquier cultura

³ “El enfoque de la teoría fundamentada se basa en un procedimiento de análisis creado con el propósito de generar conceptos y desarrollar teoría a partir del material procedente del estudio de casos. Esta teoría no constituye un método o una técnica específica, sino que es más bien un estilo de hacer análisis cualitativo que incluye una serie de herramientas metodológicas distintivas, como el muestreo teórico y la realización de “comparaciones constantes”. Este enfoque no se restringe a tipos de datos, líneas de investigación o intereses teóricos determinados sino que puede aplicarse a diversos problemas, siempre y cuando éstos admiten un análisis social de tipo cualitativo” (Jones, D. et al., 2007, pág. 48).

⁴ Epistemología entendida y trabajada desde el “estudio de las formas de saber. La teoría de la ciencia es epistemología en la medida en que su objeto de conocimiento es el conjunto de supuestos y procedimientos por medio de los cuales se construye el conocimiento científico. La epistemología del procedimiento etnográfico es el examen reflexivo de las intenciones de conocimiento y las formas de saber que se ponen en juego cuando hacemos etnografía” (Díaz de Rada, 2007:85).

científica debe comenzar, [...] por una cierta catarsis intelectual y afectiva. Queda entonces la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, sustituir el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, *dialectizar* todas las variables experimentales [categorías analíticas]⁵, dar finalmente a la razón motivos para que evoluciones” (Bachelard, 1989, p. 192). A su vez, la "vigilancia epistemológica", debe a menudo caminar atenta al construir nuevos conocimientos, ya que:

"La etnografía y la epistemología deberían ir siempre juntas. Como etnógrafos no podemos estar completamente satisfechos de los fundamentos de nuestra ciencia. Nuestra preocupación por la epistemología ha de venir motivada por el hecho de que nuestra empresa es inevitablemente autorreferencial. Usamos nuestras mentes para estudiar las mentes de los otros. Estas mentes son como las nuestras, pertenecen a la misma especie, poseen la misma complejidad estructural y siguen el mismo ciclo vital, un discurso sobre nosotros mismos. La epistemología nos ayuda a abordar de la mejor manera posible esta difícil situación" (Schoepfle, M. & Werner, O., 1993, p. 113).

Así, la construcción del conocimiento que aquí se propone hilvanar con el objeto de estudio: *el proceso identitario de los niños mayas de Kanxoc*, dentro del campo antropológico y sus desafíos en contextos interculturales y de globalización, contemplan el debate multicultural hacia la interculturalidad traspasando por los ejes conceptuales antropológicos de la triada cultura, procesos identitarios y política educativa para aproximarse interdisciplinariamente desde el campo antropológico al pedagógico hacia una antropología educativa de la infancia en contextos de interculturalidad. Sin embargo, para abrir la discusión epistémica, se hace necesario un vistazo al campo de la antropología y su forma tanto académica como burocrática, a menudo disfrazada y arrinconadas en grupos y/o "tribus académicas" y discriminan la aportación de otros estudios emergentes, ocasionando "epistemicidios" (Santos, 2009), éste autor nos reta a analizar los periodos de transición a través de una mirada a las cosas simples,

"a la capacidad de formular preguntas simples, preguntas que, como Einstein acostumbraba decir, sólo un niño puede hacer pero que, después de hechas, son capaces de trazar una luz nueva a nuestra perplejidad. [...] Hoy, doscientos años transcurridos. [...] perdimos la confianza epistemológica, se instaló en nosotros una sensación de pérdida irreparable tanto más extraña cuanto no sabemos con

⁵ Los corchetes son nuestros.

certeza qué es que está en vías de perder; admitimos también, en otros momentos, que esta sensación de pérdida sea quizá la cortina de humo atrás de la cual se esconden las nuevas riquezas de nuestra vida individual y colectiva. Pero nuevamente vuelve ahí la perplejidad de no saber lo que abundará en nuestra nueva opulencia. [...] De ahí la ambigüedad y complejidad del tiempo científico actual. De ahí también la idea compartida por muchos, de que estamos en una fase de transición. De ahí, finalmente, la urgencia de dar respuesta a preguntas simples, inteligibles. Una pregunta elemental es una pregunta que llega al magma más profundo de nuestra individual y colectiva con la limpieza técnica de un arpón" (Santos, 2009:19-20).

De la ambigüedad generada en nuestras mentes y el quehacer como investigadores en las ciencias sociales, se busca abrir "ventanas epistémicas", que según el autor anterior estrenó Einstein, no se sabe cuándo acabará. Debate que a continuación, se plantea por los nuevos campos emergentes que están en la antesala de las ciencias sociales. A continuación se revisarán algunos desafíos de la antropología social para luego pasar al estado en cuestión.

2.1 Antropología social y sus desafíos en contextos de globalización

"La dinámica contemporánea que conduce hacia la homogeneización y la estandarización cultural y, frente a éste, la recreación de las culturas y la resignificación de las identidades colectivas, constituyen en la actualidad una de las cuestiones centrales en el campo de las ciencias sociales" (Martín, E. & Pujadas, J., 1999). Por ello, e inmersos en este escenario de globalización, entendida ésta como "un proceso de amplias proporciones, que rebasa fronteras geográficas, históricas, culturales y sociales, influyendo feudos y ciudades, naciones y nacionalidades, culturas y civilizaciones" (Ianni, 1999, p. 11). Señalada además, por un "proceso económico, político y cultural que amplió y estrechó las relaciones entre sociedades y países, mediante la apertura de los mercados, el predominio del sector financiero y el aprovechamiento de las tecnologías de comunicación. En su versión *pop* o de sentido común, la globalización responde al impulso natural de la sociedad humana y propende a ampliar las libertades y mejorar las condiciones de vida. Sin embargo, la llamada globalización corresponde a un modelo de sociedad, economía y política favorable a los intereses de un grupo de países (especialmente de la región Noratlántica, con Estados Unidos en el centro) y ha

propiciado la concentración de la riqueza, la desigualdad social y las turbulencias económicas” (Díaz-Polanco, 2009, pp. 81-82). Por otra parte, "la globalización significa los procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios" (Beck U. , 1998, p. 29).

Atrapados en este escenario global que requiere una flexibilidad para estar a la par de las fronteras del conocimiento y “averiguar si la antropología tiene algo para decir sobre los nuevos conflictos interculturales es necesario, ante todo, admitir que la relación entre cada cultura y un territorio específico, sin desaparecer, está siendo alterada por la deslocalización de enormes masas de migrantes, exilados, turistas y otros viajeros, así como por la creciente interdependencia de cada sociedad con muchas otras, próximas y lejanas” (García Canclini, 2011:105). El reto del análisis antropológico se dilata más allá de las *geopolíticas* y de las *geoculturas*, ya que los desafíos de la antropología⁶ nos llevan a otras conquistas más allá de los viajeros de antaño. “Por primera vez en la historia todas las personas, los grupos étnicos y religiosos y las poblaciones tienen un presente común: cada pueblo se ha convertido en vecino inmediato de otro, y las sacudidas en una parte del globo terrestre se propagan a gran velocidad al conjunto de la población del planeta. Pero este presente fáctico y común ni se basa en un pasado común, ni garantiza de ninguna manera un futuro común. Precisamente porque el mundo está “unido” aún sin quererlo, sin votarlo y sin aprobarlo, de repente las contradicciones entre las culturas, los pasados, las distintas posturas y las religiones se hacen patentes. Ni los sueños de los humanistas ni las ideas de los filósofos, ni aún la actividad política han llevado a esta “unión” de la humanidad. En esta comunidad de vecinos que compartimos todos mezclados, los vecinos se ven a sí mismos extraños, incomprendidos y amenazados” (Beck U. , 2006, p. s/p).

Una de las más fuertes contradicciones que engendra el actual proceso de globalización económico, social y cultural se presenta desde la concepción de una Antropología emancipadora y crítica, en la persistente tendencia a la homogeneización cultural, vehiculizada por los medios masivos de comunicación, que incitan a la

⁶ Lejos de fundamentalismo intelectual, sino a la par del análisis desde otros campos, observamos que la antropología como campo disciplinar necesita abrirse a otros campos formativos e interdisciplinarios para estar a la par del diálogo global que le incita a dejar una estructura decimonónica.

unificación de los hábitos de consumo y a la fusión de los diferentes estilos de vida en el “*American way of life*”. El otro término de la contradicción es la emergencia de grupos sociales que procuran diferenciarse del proceso de masificación exaltando rasgos particularistas. Nos referimos a los movimientos de género, ecologistas, de sexo, religiosos, etc., y sobre todo, al resurgimiento de procesos étnicos identitarios que se constituyen, mediante una marcada dicotomía entre “lo propio” y “lo ajeno”, en movimientos étnicos que suelen exaltar los rasgos de una etnicidad dominada por un fundamentalismo nacionalista y/o religioso y que tienden a fragmentar las “identidades nacionales”.

“El escenario global impulsa las relaciones sociales a cambios paradigmáticos incitados desde el siglo XX y que irrumpe el siglo XXI demandando de las ciencias sociales una mirada perspicaz hacia los problemas antropológicos del mundo posmoderno o de la modernidad tardía. Por la relevancia de la trayectoria antropológica en las ciencias sociales y por su agenda intelectual y académica ambiciosa en estudiar la permanencia y cambios de los fenómenos socioculturales, por ende se ocupa de conocer y analizar la humanidad entera” (García & Melville 2009:10). Atisbos como la “Antropología del mundo” (Lins, 2009) promueve el debate de la expansión antropológica hacia a la „aldea global“, abriendo certámenes antropológicos provocadores en nuevos contextos de colonialismos donde: “la vorágine de transformaciones que convulsiona nuestros tiempos avanza en la configuración de un mundo que hoy nos muestra una geopolítica sin estados, estados sin fronteras, capitalismo sin ciudadanía, mercado sin límites, comunicación uniforme, universidades-empresa, cultura de desesperanza, un mundo que tiene por consigna “modernizaos y todos se os dará por añadidura” (Wing-Ching Sandí, 2000, p. 155).

Provocaciones que incitan a los antropólogos construir como *deconstruir* sus propias edificaciones científicas y epistémicas. Desde su genealogía, la historia de la antropología en su compleja tarea de conocer, esclarecer, comprender, explicar e interpretar las facetas de la vida humana a través de diversas formas teórica-metodológicas. Entre el pasado y el presente”, la historia no tiene principio. Tampoco la antropología. Pero los historiadores de la antropología „empiezan“ con Taylor - o Helvetius o Aristóteles-. El principio de la antropología es muy similar al comienzo de la misma humanidad [...]. Existe un mito que la antropología es una «ciencia joven».

No lo es. Los problemas que preocupan a los antropólogos actualmente han existido durante mucho tiempo. [...] De los relatos de los viajeros, misioneros, oficiales coloniales y museos recientemente establecidos surgió un tema nuevo al que se le dio el viejo nombre de antropología. (Aristóteles usó ya esta palabra y Kant escribió un libro corto con este nombre, pero corresponde con lo que hoy entendemos por antropología” (Bohannon, 2007, pp. xii-xxiv).

Aunque oficialmente “Sir James George Frazer (1854-1941) fue nombrado primer profesor (honorario) de antropología social en 1907 (en la Universidad de Liverpool), y en su conferencia inaugural de 1908 definió la disciplina como la rama de la sociología que se ocupa de los pueblos primitivos” (Wyatt, 2007), definición que, desde el principio del siglo diecinueve, generó prácticas academicistas y aún genera ambigüedades y sesgos políticos muy delicados en la disciplina antropológica caracterizándola como “estrategia colonialista”, hecho que actualmente reclama del quehacer antropológico la necesidad de replantear su praxis epistémica. “Desde los sesenta, la antropología a igual que las ciencias sociales, entra en un periodo de confusión y de desorientación que la coloca en una crítica situación. [...] La antropología se ve obligada a reestructurar su objeto específico de estudio, las culturas primitivas, como su metodología, especialmente en lo referente a su carácter científico o positivo” (Azcona, 1989, pp. 113-175).

El desafío de la antropología social lo enmarcamos desde la pluralidad cultural y lejos de „fundamentalismos culturales“ hacia un „diálogo de saberes“ en contextos de globalización, de crisis económicas y de incertezas epistémicas en todo el mundo, para este debate invocamos un reflexión sobre la “La antropología y la desmonopolización del pensamiento social” en Mary Louise Pratt, que nos plantea el siguiente reto: ¿Es posible que la antropología se convierta en agente de la desmonopolización del espacio intelectual y deje de ser cómplice del mentiroso monopolio occidentalista? ¿La antropología está “irremediabilmente arraigada” en la Ilustración, es decir, *hopelessly* encerrada en el corral que la separa del espacio intelectual común? ¿Puede dejar de funcionar como corral para convertirse en canal o puente por el cual llegan a la mesa las propuestas sociales alternativas? (Pratt, 2011, pp. 49-60). La misma Pratt expone un ejemplo que le sorprendió sobre la formación arraigada de uno de los ilustres pensadores actuales, Ulrich Beck, que en una conferencia expone “Llego a mi

conclusión, y es casi superfluo anunciarla, porque estoy irremediabilmente arraigado (*hopelessly rooted*) en la tradición ilustrada” (Beck, 2002). Acotación que hace reflexionar a Pratt y a nosotros de que en palabras de Gaya Chakravorty Spvak al describir el proyecto de las humanidades como “la reorganización voluntaria del deseo” y de posturas en el quehacer de las ciencias sociales.

Deseo que, desde el desafío de la antropología social y de una „epistemología del sur” o de la emergencia de diversas “epistemologías antropológicas” la antropología social ¿Para dónde seguirá su rumbo? ¿Cómo formará antropólogos para el contexto multicultural hacia un „diálogo intercultural” en un mundo de crisis global? ¿Seguirá invocando los principios de la „Ilustración” para una antropología colonialista en la academia y en la praxis antropológica? o ¿La academia invocará el diálogo epistémico antropológico para la pluralidad inclusiva cultural de saberes diversos? “El lugar crucial de la mirada, de los ojos poderosos, en esa hechura de la alteridad. Esa relación entre saber y poder, la mirada y las palabras, nos confrontó con los alcances y las traducciones del imperialismo político en las instituciones académicas y el campo intelectual. Las afirmaciones de Said nos interpelan por el lugar que ocupa la antropología en la (re)producción de esta y otras formas históricas de las relaciones asimétricas y las desigualdades. Dicho de otro modo: ¿Es la antropología una ciencia de la dominación? ¿Si lo fue o puede ser alguna otra cosa?” (Grimson, A. et al., 2011, p. 17).

Sería prudente escuchar a Foucault sobre lo que subyace en el papel de una disciplina que fue motor de los imperios y de quienes las utilizamos y nos servimos de ella, y repensar nuestro papel de antropólogos y el para qué ser antropólogo hoy: “que el poder está «siempre ahí», que no se está nunca «afuera», que no hay «márgenes» para la pirueta de los que están en ruptura. Pero esto no significa que sea necesario admitir una forma inabarcable de dominación o un privilegio absoluto de la ley. Que no se puede estar «fuera del poder», no quiere decir que se está de todas formas atrapado” (Foucault, 1979, p. 170).

Para descentralizar marcos teórico-metodológicos etnocentristas-fundamentalistas: “en el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco” (Todorov, 1991, p. 21), así como su antagónica políticas de alteridades e interculturalidad, a su vez un planteamiento desafiante para

descolonizar la antropología social y la praxis del quehacer antropológico actual como “un patrón o matriz que organiza y jerarquiza a los seres humanos a partir de su racionalización. La colonialidad, entonces, es un tipo de vínculo específico, que supone una serie de problemáticas entre las cuales se destacan sus efectos „internos“. Entre ellos la “formación de la raza” como signo, es decir, como huella en el cuerpo del pasar de una historia que construyó „raza“ para construir „Europa“ como idea epistémica, económica, tecnológica y jurídica-moral que distribuye valor y significado en nuestro mundo” (Segato, 2007, p. 23).

„Colonialidades“ esparcidas en las academias a través de escuelas antropológicas y de prácticas academicistas mismas que necesitan de un replanteamiento epistémico: “la decolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad (Quijano, 2007). Desafíos epistémicos de la antropología social que nos traslada al paradigma actual del multiculturalismo y de la interculturalidad atados a la emergencia de los pueblos indígenas como nuevos actores sociales y políticos en América Latina y en el mundo⁷.” El rescate del hombre como centro de la vida, planteado en el renacimiento como humanismo, se perdió. El hombre como humano desapareció de la historia, pasando a ser pieza de una maquinaria social. El hombre común o el burgués como individuo, o el proletariado, la clase media, el marginal, pasan a ser categorías objetivas, estructurales, unidireccionales. El hombre desaparece como componente de la reflexión de los propios científicos naturales y sociales, siendo la mayor ironía [y que diría la antropología]. Una ciencia social sin el hombre. Todo reducido al *status*, al *rol*, al comportamiento. El hombre pasa a ser objeto, nunca se consideró como ser integral con necesidades, problemas, aspiraciones, etc. [...] Todo lo anterior empieza a cuestionarse, primero como expresión particular de algunos intelectuales, luego como movimiento y ahora como tendencia social” (Méndez, 2000, p. 520). Desafíos que nos remite al papel de antropología y a reconsiderar su centro de estudio: “el hombre” en contextos de globalización y de planetarización.

Méndez expande el debate epistémico sobre el „banquete“ de la ciencia y discute sobre la concepción de la realidad para la ciencia“. “Que el desarrollo científico tecnológico con su modelo más avanzado como es la sociedad del conocimiento,

⁷ Cf. Bonfil Batalla (1981); Dietz y Mateos Cortés (2008); Stavenhagen (1984), y Walsh (2007).

dejaba a su paso problemáticas que por no enfrentarse se agravaba. La problemática ecológica, las guerras permanentes, la inestabilidad de las naciones, etc. [...] Se empieza a dar nuevas respuestas a viejas preguntas: ¿Qué es la realidad? ¿Qué es el hombre? ¿Qué es la ciencia y cuál es su papel? A nivel epistemológico, empieza a liderar aquellos científicos y filósofos que plantean o retoman la filosofía humanística para la cual el centro es el hombre [que es precisamente el objeto de estudio antropológico]⁸, en su expresión vital. A nivel institucional, la ONU desde 1980, se ha planteado la necesidad de abordar el desarrollo social en términos de desarrollo humano y sustentable”. Méndez en coincidencia con Ilya Prigogine en análisis y cuestionamiento del papel de la física moderno discute: “estamos llegando al final de la ciencia convencional. Ya no podemos seguir hablando únicamente de leyes universales extrahistóricas, sino que además, tenemos que añadir lo temporal y lo local; pero implica apartarse de los ideales de la ciencia tradicional. Siempre pensé que la ciencia era un diálogo con la naturaleza. Como todo genuino diálogo las respuestas suelen ser inesperadas. La nueva ciencia permite que la creatividad humana se vivencie como expresión singular de un rasgo fundamental común en todos los niveles de la naturaleza” (Prigogine 1994, p. 15-63, citado en Méndez 2000:521).

Repensar el papel de la antropología, y de nosotros los antropólogos en la antropología, ante esta nueva praxis epistemológica es una invitación del autor anterior la cual sustentamos. A su vez, „repensar el multiculturalismo“ y la interculturalidad, en un mundo sumamente complejo, así como sus categorías analíticas y respectiva triada: cultura, proceso identitario y política anclados en procesos educativos y su contribución antropológica son debates de una asignatura pendiente. “Si el futuro de la antropología se encuentra en buena medida en la recuperación de su condición de ciencia de la cultura, no menos lo está en la recuperación de su condición de ciencia del hombre” (Velasco H. , 1994, p. 129). Por su importancia en el sostén de la antropología social, la cultura sigue siendo la espina dorsal de la antropología, cuya calidad requiere una „vigilancia epistémica antropológica“ para estar en la salvaguardia de nuestra disciplina, en consonancia:

“[...] la credibilidad pública de los antropólogos se vería mermada se ahora rechazáramos el concepto de cultura, pero aquí no sólo me preocupa la responsabilidad intelectual en un mundo frío y competitivo (aunque esto no

⁸ Los corchetes son nuestros.

parezca por completo de relevancia). Más bien, sostengo que podemos mantener la utilidad del concepto siempre y cuando utilicemos toda autoridad intelectual a nuestra disposición para ejercer de guardianes y alertadores, señalando entre nosotros los argumentos débiles y las suposiciones infundadas y pronunciándonos contra falsas apropiaciones y abusos por parte de otros" (Hannerz, 1996: 43. En Dietz, 2003:78).

2.2 Estudios de la infancia: una revisión bibliográfica

La revisión bibliográfica se efectuó en tres niveles; a saber: mundial, nacional y local, con miras a enmarcar el objeto de estudio.

El libro Historia de la infancia DeMause (1991) realiza un análisis sobre los Derechos de los niños desde 20 de noviembre de 1959 por las Naciones Unidas y su aprobación para los Derechos del Niño. El análisis aborda la no discriminación de raza, sexo, religión, idioma, clase social. El problema de la discriminación no redimía clases sociales, ni en los reyes, ni los hijos de los nobles se libraban del trato vejatorio. En los siglos XV- XVI los niños poseen el mismo reconocimiento social que mujeres y seniles. El segundo Principio abarca las necesidades fundamentales de protección y la normativa legal para la aplicación de las mismas. En este ámbito a lo largo de la historia se legisló sobre el aborto o el asesinato de hijos ilegítimos pero no en sí, por los derechos de los niños. Los Principios cuarto, quinto y sexto tratan sobre el derecho a la sanidad, alimentación, vivienda, tratamiento de las diferencias sociales y el reconocimiento de la obligación del Estado de proteger a los niños sin familia.

Dos años después, en 1961, el historiador francés, Philip Ariès publica. "El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen", el clásico estudio acerca de pinturas, petroglifos, que hacen referencia a la niñez. El trabajo aborda, que antes del siglo XVII, los niños eran considerados adultos en miniatura. Contribución preliminar que añadía al estado de la cuestión sobre la niñez en el mundo.

En 1973, surge explícita e incipientemente el debate hacia una antropología de la infancia con el artículo "*¿Can there be an Anthropology of Children?*" de Charlotte Hardman, pese la duda abordada la autora afirma la existencia de una dimensión particular del niño y su necesidad de superar el sentido común de que nada más es que un receptáculo de los conocimientos que les son transmitidos por las autoridades

adultas. Argumentado aún que los niños conforman a un grupo social que pueden y deben ser estudiados específicamente, por si solos, no por extensión de otros (Silva, 2002:12-13). El origen del concepto de la „antropología de la niñez“ aparece por primera vez:

"Los niños siguen siendo tratados como si fueran un grupo mudo. Es decir, no se toma en cuenta, en serio la noción que los niños tienen del mundo. Los adultos no se han preguntado qué es lo que los niños piensan de la sociedad, cómo clasifican a los animales, las personas y los alimentos y si sus conceptos son diferentes a los de los adultos en cuanto a sistemas de ideas y visión del mundo, y en qué sentido difieren" (Hardman,1973).

Los estudios antropológicos sobre los niños fueron realizados desde los 1920 y 1930 por los antropólogos norteamericanos de la Escuela de Cultura y Personalidad, destacándose a Margaret Mead, psicóloga, antropóloga y alumna de Franz Boas. La Escuela Culturalista fundada por éste, buscaba entender lo que significaba ser niño y adolescente en realidades socioculturales distintas a la norteamericana de la época. Siendo cultura para esta Escuela, lo que es transmitido entre generaciones y aprendido por los miembros de la sociedad. Los antropólogos de esta Escuela se vieron en el problema de delimitar lo que es cultura, particular, natural y por lo tanto universal en el comportamiento humano.

Con esta formación, Mead realiza sus estudios sobre la adolescencia en Samoa, isla norte americana del Pacífico, en su libro de 1928, "*Coming of Age in Samoa*" para verificar si los dilemas y rebeldías vividos por los adolescentes norteamericanos eran universales con este mismo ciclo de vida. Concluyendo que los dilemas y rebeldías de los adolescentes norteamericanos son datos culturales y por lo tanto no explicables por una condición biológica. Entendiendo que la propia tipología adolescente no es universal, cuya definición debe ser estudiada en contextos específicos. Después de una cierta desatención de la antropología social hacia los estudios de la antropología de la infancia, ésta se expande con fuerza para ir ocupando su puesto como una nueva disciplina antropológica a finales del siglo XX.

Provisto por el silencio antropológico hacia a los niños y niñas; descuido que cuesta creer que si no hay estudios sobre los niños no hay futuros adultos para estudiar; la

antropología empieza a incluir los estudios en las décadas de los 80" y 90", que cronológica e históricamente , irrumpe en un nuevo paradigma de investigación acerca de la niñez (Christensen y Prout 2002, James 2007 en Hecht et al 2009, Cohn 2005);que se basa en la concepción de los niños como agentes sociales los cuales "tienen mucho para decir sobre el mundo". Sosteniendo "este mucho que decir" y buscando incluir estas voces en las investigaciones antropológicas:

"Esta "aparición" y reconocimiento de la agencia de estos "nuevos" sujetos sociales habilita ciertas investigaciones que recuperan la mirada de los mismos, y a la vez abre las discusión acerca de la complejidad de tal incorporación y las formas más adecuadas para hacerlo. En otras palabras, este renovado entramado de relaciones entre la niñez y la etnografía nos ubica frente a un debate que merece ser profundizado" (Hecht et al. 2009).

A mediados del siglo XX el particularismo norteamericano, el argumento sobre la infancia en los medios académicos se redujo a un plan secundario (Szulc, 2004). Esta reducción la podemos visualizar:

"El silenciamiento de los niños dentro de las investigaciones antropológicas ha sido particularmente evidente en la línea de investigación conocida como "etología" de la conducta infantil, desarrollada en los EEUU a partir de 1970 (Burton Jones 1975 y 1981, Burton Jones et al. 1994). Desde este enfoque el comportamiento es estudiado a través de observación directa, negando el papel de las interpretaciones que los actores tienen acerca de sus comportamientos y acciones"(Hecht et al. 2009 en Szulc 2007).

Por lo anterior la denuncia de "la antropología ha adolecido de varios inconvenientes (principalmente de índole metodológica) cuando se ha propuesto tener como foco de investigación a los niños y niñas, debido a las implícitas conceptualizaciones sobre la niñez puestas en juego" (Hecht et al., 2009).

La aparición formal en la década de 1990, los niños entran al escenario que contiguamente surgen otras investigaciones sobre socialización, vida familiar y doméstica estudios que surgen con el clásico de *Evans-Pritchard*, "*Los nuer*": como condición esencial de la vida cotidiana "pero mudos e incapaces de enseñarnos algo significativo acerca de la sociedad y la cultura" (Scheperd Hughes y Sargent 1998:14 en Hecht et al. 2009); obra antropológica que no profundiza sobre la niñez.

“El interés por los niños marca la supuesta relación entre mente/pensamiento “infantil” y “primitivo”, sustenta Hardman (1973). En consonancia la infancia es vista como evolucionismo unilineal (Spencer 1882, Tylor 1870), sin embargo Szulc (2004), profundizando la crítica a los estudios de evolución, presuponía que transitaban todas las culturas, como si los “pueblos primitivos” fuesen los representantes contemporáneos de la infancia de la humanidad.

Los textos sobre antropología de la infancia actualmente más estudiada:

LeVine y S. New (2009) en “*Antropología e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*” realiza una antología de la infancia a nivel mundial recopilando últimamente estudios sobre la infancia en diversos contextos culturales desde el Pacífico, África, Asia, América Latina, Asia Oriental, Europa y América del Norte, donde emergen nuevas perspectivas, metodologías y técnicas.

Los editores realizan un bosquejo entre los clásicos de la antropología, con el objeto de realizar un estado del arte de la antropología de la infancia, revisando trabajos de los clásicos como Franz Boas, Margaret Mead, Bronislaw Malinowski, Meyer Fortes, y Ruth Benedict, que dan paso a estudios culturales, lingüísticos, sociolingüísticos, de parentesco, ética y responsabilidad social, y trabajo.

Investigaciones realizadas en el Centro de Estudios Aplicados para la Primera Infancia de la Universidad Tecnológica de Queensland, en Brisbane, Australia y el Departamento de Psicología Educacional de la Universidad de Texas A&M, las investigadoras Susana Grieshaber y Gaile S. Cannella coordinaron en el 2010 el libro “Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidad”, abordando la complejidad e incertidumbre de los rubros culturales, clases, privilegios, diferencias y etnias entre otras dimensiones. Abordando la problemática en la que tanto adultos y niños estamos inmersos en un mundo globalizado, invitándonos a escudriñar el papel del educador ante la relación compleja del humano en un contexto de diversidad de pensamiento y prácticas culturales. En especial, las investigaciones nos proponen observar y debatir el papel de las identidades en la educación temprana, invitándonos a escuchar, a conocer, acompañar y educar a los niños de primera infancia en un mundo multicultural, cambiante y posmoderno. Desde una perspectiva innovadora de formas de

ver, hacer y estar en el mundo, desechan las tradicionales dicotomías de lo apropiado, la oposición niño-adulto, trabajo versus juego. En el debate, las autoras reconstruyen la psicología del desarrollo destacando el papel de la cultura, la etnia, el género y la sexualidad, sin olvidar los aspectos históricos, políticos y del discurso científico.

Siguiendo los pasos de las investigaciones sobre los niños Smith, Taylor y Gollop (2010) que coordinaron el libro “Escuchemos a los niños” antología de trabajos que buscan dar voz a los niños sobre: la familia, sus problemas y sus propios derechos, encaminando al lector hacia una sensibilización sobre la importancia que tiene el sentir de los niños, puntualizando que son *seres* articulados, capaces de expresar sus ideas y emociones.

Desde el recorrido del estado de la cuestión por el mundo, descendemos a México y al Estado de Yucatán, donde en su libro “Los niños mayas de Yucatán” (Llanes, 1983), la autora de origen yucateca, hace un recorrido por las prácticas lúdicas y culturales de los “auténticos niños mayas de Yucatán”, haciendo hincapié en que quizás esas prácticas están desapareciendo, sin embargo nos proporcionan una gama de tradiciones y costumbres que los niños usaban y/o siguen usando en su cotidianidad, aportación para acercarse a la identidad actual de los niños maya yucatecos.

Por otro lado, en su tesis doctoral “Así escriben los niños mayas su lengua materna” (Pellicer, 1999), en un estudio pionero en lenguas amerindias trabajó con el enfoque de la psicogénesis de la lengua escrita. La autora intenta responder los interrogantes vinculados con la adquisición de la lengua escrita por los niños mayas; ¿Si los procesos de adquisición de herramientas culturales son similares en lenguas de tradición escrita con otras tradiciones históricas? Y ¿Los niños que inician su proceso de alfabetización en un lenguaje dominante que no coinciden con la lengua oral original, serán capaces de resolver problemas de escritura de una lengua materna no enseñada? Pellicer (1999:275-282) denuncia como otros muchos autores del problema bilingüe en este México que “las prácticas de la actual educación bilingüe en México continúan arraigadas a viejas políticas de castellanización”. Concluye la autora que: “a pesar de los avances alcanzados en la educación bilingüe hace falta aterrizar y descender de los planos ideológicos y teóricos para arribar a los aspectos más concretos, ligados a la cotidianidad de las interacciones de maestros y alumnos indígenas. Y una de las

apuestas para entrar, es poner atención en la mirada de los niños”. Pellicer nos proporciona un punto de partida: escuchar y dar voz a los niños, para así adentrar, entender y proporcionar un dialogo intercultural; reflexión que haremos más adelante.

En el 2009 Gaskins, desarrolla la investigación “*La vita quotidiana dei bambini tra i maya dello Yucatan*”; donde describe el desarrollo del proceso infantil del niño maya-yucateco en un estudio de macro y microanálisis sobre el proceso del comportamiento del niño mediante un marco teórico socio-histórico (Vygotskij, 1934 y Bourdieu, 1977). La investigación desarrolla la temática del niño-maya yucateco planteando las tareas cotidianas de los niños.

Ramos (2001) “Niños mayas, maestros criollos: rebeldía indígena y educación en los confines del trópico”; describe el proceso histórico y educativo de cómo se inicia la escenificación de los maestros rurales en un contexto inhóspito de la tierras mayas rebeldes, de los herederos de la Cruz Parlante, relatando la acción del Porfiriato en la creación del estado de Quintana Roo en 1902, por la imposibilidad de Yucatán en no poder controlar la “rebeldía” maya, buscando colonizar la costa oriental de Yucatán. Esta tarea iniciaba y marcaba el avance educativo en todo el país. Destacando las ideas de Salvador Alvarado (1915), ideando que para llevar la educación a los mayas debería ser como uno de ellos, es decir, gente de su propia raza, o quien hablara o entendiera la lengua maya. Planteado así, “La Ciudad Escolar de los Mayas”, adiestraba jóvenes indígenas para educar a los niños de las selvas. Este documento nos da pauta para la historicidad de los procesos educativos en sus inicios hacia a los niños mayas.

García (2008) realiza una tesina de maestría donde hace un recorrido por la antropología sociocultural para acercarse a la antropología de la infancia, buscando recuperar los principales aportes antropológicos donde se estudiaron al niño en sus contextos, teniendo dimensiones analíticas tales como: el aprendizaje, la transmisión, la creación y transformación de conocimientos culturales en contextos domésticos y comunitarios; para plantear una propuesta teórica-metodológica, para entender la socialización infantil entre las familias de la ciudad de San Cristóbal de las Casa en el Estado de Chiapas, México donde realizó su estudio.

Otros trabajos sobre la infancia indígena, como la publicación de su tesis de licenciatura, Glockner (2008) “De la montaña a la frontera. Identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero”, investigación antropológica realizada en el municipio de Metlatónoc, Montaña de Guerrero, donde se estudia a los niños que migraran al Estado de Morelos junto con su familia para trabajar en los campos jornaleros, y otros hacia los Estados Unidos. Abordando temas de migración interna e internacional, el trabajo infantil y la transformación identitaria, desde la voz y perspectiva de los niños.

En el 2010, Sosenski publica su tesis doctoral “Niños en acción”. El trabajo infantil en la ciudad de México, 1920-1934”. „Si no trabaja, no come” letrero que se encontraba muy visible en las fábricas mexicanas. Desde la historia social y la historia de la infancia en el siglo XX mexicano, la autora, considera que los niños en la historia de México son considerados como sujetos pasivos, meros objetos de políticas públicas, sin capacidad de acción, a lo largo de la investigación la autora demuestra que los niños trabajadores en la ciudad de México de los años 20 y 30, son participantes del mundo laboral urbano en fábricas, talleres, espacios callejeros y en servicios domésticos, y que forjan relaciones, elaboran respuestas a los proyectos de políticas públicas dirigidas hacia a ellos. Concluyendo que el trabajo infantil en México es una constante y continua en la actualidad del país.

En el libro copilado en el 2010 por Lourdes de León Pasquel: “Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios”, la especialista en lenguaje y socialización infantil, plantea que desde el concepto de „interculturalidad” hay carencia en la investigación y proyectos educativos hacia la población infantil indígena en México.

A partir de la perspectiva antropológica, lingüística, educativa y de la psicología se ofrece un estudio interdisciplinario articulando y explicando la naturaleza de la diversidad cultural y lingüística. El trabajo realiza una recopilación de textos etnográficos de forma rigurosa y propone reflexiones sobre el proceso transcultural e intercultural de las diferencias, de los espacios de interacción, y de la negociación entre lenguas y culturas.

Como último trabajo revisado y publicado en el 2010 sobre la niñez mexicana está el libro: “Transformación posible de la educación para la infancia indígena. Contextos, alianzas y redes”. Publicación de la DGEI que nos propone desde el verbo „transformar“ una idea como propuestas hacia un cambio en la educación infantil indígena. Sin embargo, carece la colección de textos que hacen referencia hacia políticas de libros y textos indígenas, currículo, costumbres y cultura, educación bilingüe, el papel del profesor y contextos de educación indígena además, carece de un marco de antropología educativa de la niñez indígena que deja sin palpar ejes analíticos importantes para la infancia indígena, debatidos y problematizados fuertemente como un campo de estudio por la antropología educativa mexicana.

A nivel local, es decir en la región yucateca, en especial en la comunidad de Kanxoc, Guzmán Medina (2005) “Una nueva mirada hacia los mayas de Yucatán. Identidad, Cultura y Poder”. Tesis doctoral por la Universidad Autónoma de Yucatán. La autora realiza un estudio comparado entre dos comunidades: Kanxoc y Ucí, en especial sobre sus procesos de identidad y de cómo un grupo se asume como grupo, sus referentes para asumirse y en qué medida un proyecto político propio puede reforzar su identidad. Define la identidad como un conjunto de prácticas y acciones simbólicas que la conforman y que son expresión dinámica de la red de relaciones sociales que se dan entre los sujetos sociales. Su estudio se centra en la identidad étnica de los mayas yucatecos a través de sus formas actuales de organización en estas regiones estudiadas.

Analizando las relaciones de poder como determinantes en la conformación de la identidad de los adultos mayas. Este trabajo nos da pauta para seguir el rastreo de la construcción de la identidad maya. Pero ahora, hacia los niños y niñas, hacia la institución escolar y la misma comunidad Kanxoc.

Un segundo trabajo doctoral realizado en la comunidad de Kanxoc, el de Duarte (2006) “Espíritu de lucha: Cuerpo, poder y cambio sociocultural”, tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México. La autora desarrolla un estudio etnográfico en profundidad, documentando densamente los relatos orales y literales del pueblo, penetra en la intimidad de Kanxoc dado las circunstancias y cuestiones históricas, socio-políticas de este pueblo el cual, carga con el estigma de *valiente*. Los kanxoquenses fueron la primera guardia indígena en México, y por

autonomasia, elementos de confianza del gobernador socialista de Yucatán José María Iturralde Traconis, sustituto de Carrillo Puerto por su carácter socialista, y que por ello, la derecha mexicana manipuló y estigmatizó al continuar negando informaciones históricas sobre su origen.

Duarte describe con precisión y pasión antropológica, los discursos, la vida cotidiana y el sujeto político en cuatro niveles de la comunidad: los niños y niñas, el adolescente, los jóvenes y los adultos. Con profundidad narra las costumbres de los casamientos y los cuerpos colectivos, la familia y los hijos. Una gran contribución a la antropología mayense, al profundizar en el Espíritu de lucha de este pueblo y los cambios que están sucediendo socioculturalmente en la comunidad, finalizando su trabajo con la resistencia identitaria que traen consigo los kanxoquenses, secreto de los mayas ante la globalización. En relatos de un milpero de Kanxoc: [...] Aquí en el campo, nosotros decidimos cuando descansar, pero los que trabajan en la ciudad son esclavos. Relato de un milpero de 50 años que fue migrante a Belice (Duarte 2006). La autora documenta que el Espíritu de lucha de los kanxoquenses repercute en la sociedad local, estatal y nacional a pesar de su negación por la sociedad y la Legislación⁹. El trabajo de Duarte nos proporciona elementos antropológicos para dar seguimiento a nuestra investigación, pero ahora desde los niños y niñas como actuales y futuros actores mayas de Kanxoc.

Por otra parte, al revisar la bibliografía sobre la infancia indígena en México se ha detectado una carencia en dichos estudios especialmente en el campo antropológico, sobretodo sobre la infancia de los mayas. En la comunidad de Kanxoc se han trabajado dos tesis doctorales mencionadas anteriormente, enfatizando costumbres e identidades del adulto maya, no obstante el niño maya de esa comunidad todavía no ha sido estudiado. Por esa razón y por la ausencia de sistematización, el objeto de estudio se centrará en: “*los procesos identitarios de los niños mayas de Kanxoc*”. Planteamos desde un marco antropológico y educativo de la infancia, centrado en los procesos identitarios de los niños maya-yucatecos de la comunidad de Kanxoc. El cómo se educa a los niños, su proceso identitario, lengua maya¹⁰ como constructora de significados e

⁹ Esta negación fue documentada etnográficamente a través de observación participante. Tal negación se observó que son estrategias discriminatorias que el Estado utiliza para encubrir el pasado socialista que tuvo la comunidad de Kanxoc.

¹⁰ Se hace aclaración que la dimensión lingüística no será el centro de la investigación, sino una particularidad para explorar la complejidad de los fenómenos que forman el objeto de estudio.

identidad mediante la escuela. Se observará las funciones y usos de los escenarios de la vida cotidiana y escolar en que se circunscribe la interculturalidad, originada por la globalización en la comunidad de Kanxoc, cuyos efectos promueven profundos y complejos cambios manifestados en los imaginarios de los niños y niñas, y se esparcen construyendo y resignificando modos de vida. Este fenómeno promueve cambios para el pueblo maya yucateco como consecuencias en el desarrollo de la identidad de sus niños y niñas mediante estas interacciones.

Sostener el estudio sobre la antropología de la infancia, es un pretexto para conocer en profundidad los cambios que están sutilmente presentes en la comunidad de Kanxoc y cómo afectan e inciden en el proceso identitario de los niños mayas. Además, es abrir un debate que envuelve numerosas dimensiones de análisis y desafíos teórico-metodológicos para nuevos campos emergentes de la antropología social que a continuación se profundizará a través del andamiaje teórico.

2.3 Andamiaje teórico: “Antropología de la interculturalidad”

“La interculturalidad y su sustento ideológico, el multiculturalismo, requieren de un análisis de los discursos y de las „políticas de identidad“ que interculturalizan, a la vez que intraculturalizan, las prácticas de los miembros de cada uno de los grupos que componen la sociedad contemporánea” (Dietz, 2003:78). El modelo analítico, "Antropología de la interculturalidad", se sostiene en experiencias etnográficas previas y comprobadas en trabajos de campo realizados en Michoacán, con los purépechas (Dietz, 1999), en Veracruz, con actores educativos (Mateos Cortés, 2011) y por la presente investigación realizada en Yucatán, con los niños mayas (Da Silva Neto, 2012). Sustentamos que la “antropología de la interculturalidad, es un modelo antropológico que se basa en los ya clásicos conceptos de cultura y etnicidad, sus ejes conceptuales, para analizar los fenómenos contemporáneos de interculturalización educativa” (Dietz, 2003; Mateos Cortés, 2011). Por el mismo, "se sustenta que sólo a partir de una definición contrastiva y mutuamente enlazada de cultura y etnicidad será posible distinguir conceptual y empíricamente entre fenómenos interculturales e intraculturales" (Mateos Cortés L. , 2011, p. 35).

Además, de los dos ejes antropológicos, “cultura y etnicidad, que constituyen el núcleo de la(s) identidad(es)” (Dietz, 2003:79), la propuesta de teorización descansa en los mismos y sus demás desafíos interpretativos. Aunado a estas dimensiones analíticas, es necesario una distinción sincrónica entre cultura e identidad, su praxis habitualizada y su discurso identitario (Bourdieu, 1991; Jiménez Naranjo, 2009 en Mateos Cortés, 2001:35), y una desconstrucción diacrónicamente como producto cultural híbrido de procesos continuos y conectados de etnogénesis y rutinización intracultural, para acercarse a las coincidencias y similitudes que a nivel estructural expresan los nacionalismos hegemónicos y las etnicidades contrahegemónicas (González Apodaca 2008; Dietz,2009 citado en Mateos Cortés, 2011: 36). A continuación los ejes analíticos en donde la “Antropología de la interculturalidad” se apoya para el análisis del objeto de estudio planteado.

2.4 El resbaloso concepto de cultura¹¹

Adentramos al debate de los procesos identitarios de los niños mayas de Kanxoc, que se requiere de un análisis integral. Por ello, la triada relacional entre cultura, proceso identitario y política educativa nos proporcionará un marco analítico más incluyente para la investigación en curso.

Para estudiar de forma integral y minuciosa el proceso identitario de los niños mayas, sostenemos un marco incluyente en tres ejes analíticos: cultura y etnicidad, identidad como proceso y política educativa, hilvanados entendidos como núcleos básicos de la identidad. Para analizar los procesos identitarios se propone una tipología forjada con elementos bio-socio-histórico-afectivos-educativo, sincrónicos y diacrónicos, lengua, medios de comunicación y material didáctico, fijación de hábitos, creencias y costumbres, sedimentándolos y reforzándolos mediante el ejercicio del

¹¹ Lourdes Arizpe como miembro de la comisión de "La Organización de las Naciones Unidas operando en la sede de la UNESCO, creó la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, cuya finalidad era la búsqueda de alguna coherencia conceptual y práctica sobre la cultura, a raíz precisamente de lo que parecería ser un debate totalmente confuso a nivel internacional, sobre todo en cuanto a las prioridades que debería tener la cultura y la relación entre cultura y desarrollo. En el fondo, se trataba por tanto de un importante debate político" (Arizpe, 2006).

poder institucionalizado de políticas educativas y culturales en el ámbito del Estado-nación mexicano.

Estudiar la relación de los procesos identitarios necesariamente se partirá del concepto de cultura. En tanto, sustentamos acorde a “una excesiva fijación en este concepto que limita la posible aportación antropológica al debate. La interculturalidad y su sustento ideológico, el multiculturalismo, requieren de un análisis de los discursos y la “políticas de identidad” que interculturalizan, a la vez que intraculturalizan, las prácticas de los miembros de cada uno de los grupos que componen la sociedad contemporánea” (Dietz, 2003, p. 79). Ya que el resbaloso concepto de cultura nos puede direccionar a caminos polisémicos y abstractos.

La categoría cultura¹², es el objeto de la antropología, mientras las tradiciones académicas hablen de Antropología Social o de Antropología Cultural, para referirse a la misma disciplina evidencia la discrepancia conceptual de cultura. Siendo uno de los ejes de la teoría antropológica, polémica y polisémica, aunada a los cambios globales se vuelve aún más complejo para analizarla. Repensar la finalidad y el uso conceptual de cultura, no con el afán de reestructurarlo o proponer una querrela, sino mas bien, abrir un espacio para el debate del escurridizo concepto y a menudo manejos que ocupa su importancia en el intersticio socio-antropológico, educativo y político hacia una lucha en detrimento de la discriminación, xenofobismo, racismo y ostracismo. Asimismo que, “la globalización acentúe los procesos de exclusión y de marginación; respeto por los derechos humanos y la diversidad; principios de gestión de la diversidad; apertura hacia a otras culturas; adecuada consideración del diálogo entre las culturas” (Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, 2003).

¹² El primero uso antropológico del término cultura por Edward B. Taylor en 1871, que la definió como: “todo complejo que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, derecho, costumbre y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad”. Definición que aún sigue vigente para expresarse cultura en la jerga antropológica, aunque hay cambiado y ampliado en otras definiciones. Se puede seguir utilizando su definición como rasgos humanos aprendidos y aprendibles y que por lo tanto se transmiten social y mentalmente, más que biológicamente. Y luego, cultura en un “todo complejo”.

Entendida la "cultura como un producto histórico y social; resultado de un proceso acumulativo y selectivo que se da a través del tiempo, y del que es protagonista una sociedad específica y no de un hombre [o universalismo] aislado" (Colombes, 1983, p. 111), a la vez, "cultura como universo simbólico, como conjunto de significados compartidos por un grupo social; las categorías preestablecidas en la función de, por ejemplo, la nacionalidad, no nos garantizan en absoluto que las personas que integran esa categoría (grupo social) compartan unos referentes culturales determinados. [...] para evitar la "confusión entre grupo social y referente cultural [etnicidad]" (Aguado, Teresa / Inés Gil / Patricia Mata, 2005, p. 47). Clarificando que, "las culturas no se definen por diferencias de contenido, sino únicamente por sus respectivas formas de „organización de las diferencias internas" (García García, 1991, p. 115). Dilatando la problematización de los usos del concepto de cultura y no confundirlo con etnicidad, esta última, la aclaramos y pactamos que:

"la etnicidad como aquella forma de organización de grupos sociales cuyos mecanismos de delimitación frente a otros grupos con los que se mantiene algún tipo de interacción, son definidos por sus miembros a partir de rasgos considerados distintivos de las culturas que interactúan y que se suelen presentar con un lenguaje biologizante, por ejemplo recurriendo a terminología de parentesco y ascendencia. Esta definición renuncia deliberadamente a distinguir entre „rasgos culturales" y „rasgos fenotípicos", biológicos" (Dietz, 2003:84).

"La problemática consiste en definir la relación significativa entre sociedad y cultura que sirva como herramienta heurística para entender mejor los procesos culturales que ocurren cuando dos grupos con culturas diferentes y identidades contrastivas están vinculadas por relaciones asimétricas -de dominación/subordinación-" (Bonfil Batalla, 1983, p. 79)."Control cultural, entendido como la capacidad de decisión que define al control cultural es también una capacidad social, lo que implica que, aunque las decisiones las tomen individuos, el conjunto social dispone, a su vez, de formas de control sobre ellas".[...]La capacidad de decisión es, un fenómeno cultural, en tanto las decisiones -el ejercicio del control- no se toman en el vacío, sin contexto, ni en un contexto neutro, sino en el seno de un sistema cultural que incluye valores, conocimiento, experiencias, habilidades y capacidades preexistentes" (Bonfil Batalla, 1983:79).

Aunque, existan varios niveles y grados de análisis de la cultura. Acorde al autor anterior "la capacidad de decisión, el control cultural no sólo implica la capacidad

social de usar un determinado elemento cultural, sino -lo que es más importante aún- la capacidad de producirlo y reproducirlo" (Bonfil Batalla, 1983:79), de "imaginar comunidades" (Anderson, 2007).

La producción y decisión cultural, así como la ejecución de un proyecto social, entendido éste como los conectores que recurrió el Estado-nación para *habitualizar* y fijar modelo *identitario*, requiere de la puesta en práctica de elementos culturales, cuyas dimensiones analíticas descansan en " todos recursos de una cultura que resulta necesario para poner en juego, para formular y realizar un propósito social" (Bonfil Batalla, 1983:79). Por ello, la composición de un proyecto educativo *nacionalizante* y/o *interculturalizante*, persuasivo e ideológico, se lo conducen mediante los elementos culturales tipificados en:

- a) Materiales, tanto naturales como los que han sido transformados por el trabajo humano;
- b) De organización, que son las relaciones sociales sistematizadas a través de las cuáles se realizan la participación; se incluyen la magnitud y las condiciones demográficas;
- c) De conocimiento, las experiencias asimiladas y sistematizadas y las capacidades creativas;
- d) Simbólicos: códigos de comunicación y representación, signos y símbolos;
- e) Emotivos: sentimientos, valores y motivaciones compartidas; la subjetividad como recurso (*cf.* Bonfil Batalla, 1983:79-80).

Al trabajar con los niños es menester recordar el papel de la cultura en su proceso identitario por el trascender los límites culturales por su capacidad social, el ser humano va más allá de cárcel conceptual biológica. Analizando las relaciones, contextos y culturas éstas están sujetas a la dinámica de las mismas relaciones en dimensiones sociales, económicas e históricas, además tratándose de niños que se encuentran en etapas de desarrollo y dinámicamente participe en relaciones sociales.

Desde de la antigüedad las ciencias sociales ha se valido de metáforas para acuñar conceptos, y uno de ellos fue la relación „cultivar“ en la jerga agrícola con las facultades sensibles de ser humano, así la relación entre el cultivo agrícola con el cultivo del espíritu, sería por antonomasia una relación del concepto ilustrado a una persona culta, aquella que posee caudales de conocimiento en distintos campos de conocimiento.

Proposición que hasta la fecha nos enclaustró en un embrollo conceptual, de lo que es y no es considerado “culto”.¹³

Sin embargo, la cultura y su potencial trascendente, lo podemos corroborar como un imprescindible instrumento político, "educativo", persuasivo, discriminativo y un simple proyecto ideológico, acorde al sesgo que le conferimos:

"Las clases sociales y el colonialismo cultural -que se manifiesta en el proceso de aculturación- sumen entonces por igual concepto de cultura en un terreno extremadamente equívoco, en el que se irá vaciando de contenidos precisos hasta perder casi todo significado práctico. En ambas situaciones encontramos la voluntad de un grupo que se auto-considera superior de imponer sus valores a otro al que se considera inferior, de asimilarlo a su modelo, porque ello sería la mejor garantía para la reproducción del sistema. Así como la cultura típica de las clases o grupos que sustentan el poder es la que contribuye de un modo u de otro a perpetuar la desigualdad básica, la verdadera cultura de las clases o grupos dominados es la que se opone dialécticamente al proyecto oficial, articulando la resistencia a la asimilación, al proceso de descaracterización que procura anular o desactivar su identidad, reduciéndola a meros remanentes manipulables (Colombres, 1983, pp. 111-112).

Desde la incipiente Antropología del siglo XIX impulsada por los condicionamientos académicos en mantener bajo el paradigma evolucionista entre civilización y cultura, el muy “divinizado concepto de cultura”, transita en los círculos antropológicos la creencia del “monoteísmo cultural” al “politeísmo cultural polisémico”. “Del amplio debate entre las escuelas “culturalistas”, “resulta mucho más problemática la cuestión de la naturaleza de la cultura: dilucidar si estamos ante una realidad mental y subjetiva de carácter psicológico o si, por el contrario, es un fenómeno social que, siguiendo las exigencias de las *Reglas del Método Sociológico* de Durkheim, puede ser tratado como se fuera una cosa, estructurada por sus propias leyes” (García J. L., 2007, p. 50). Partiremos de un debate incluyente y participativo que:

“cualquier planteamiento sobre la «cultura popular» remite a un debate permanente sobre la cultura. [...] para quien haya asumido el principio del

¹³ "El vocablo cultura procede del latín *cultus* que a su vez deriva de la voz *colere* que significa cuidado del campo o del ganado. Hacia el siglo XIII, el término se empleaba para designar una parcela cultivada, y tres siglos más tarde había cambiado su sentido como estado de una cosa, al de la acción: el cultivo de la tierra o el cuidado del ganado" (Cucho, 1999: 10). Por la mitad del siglo XVI, el término adquiere una connotación metafórica, como el cultivo de cualquier facultad. De cualquier manera, la acepción figurativa de cultura no se extenderá hasta el siglo XVII, cuando también aparece en ciertos textos académicos.

relativismo cultural como un modo más que razonable de abarcar el imposible horizonte de la diversidad de las sociedades humanas, muchos de los planteamientos suscitados sobre la «cultura popular» le resultan en el fondo escandalosos. Desde una perspectiva antropológica, [...] cultura es sobre todo lo humano de todos los pueblos (humanos) deberían estar absolutamente de más toda posibilidad de especificación que no se refiera a un sujeto colectivo cuya distintividad es no cuestionable: las sociedades humanas; según un término clásico, los «pueblos» o, si se prefiere en terminología moderna, los «grupos étnicos». Pero la entidad, límites y pertinencia de tales sujetos colectivos es algo históricamente cuestionado y cuestionable. Una fundamental contradicción es posible descubrir en el concepto de «cultura»: con él pretendemos universalidad, pero todos los pueblos proyectan sobre él su diferencia" (Velasco H. , 1992, pp. 7-8).

Así mismo, en una “democrática e inclusiva” aproximación del concepto de cultura por la UNESCO, como:

“conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores y las creencias. La cultura da al hombre la capacidad de reflexión sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. Por ella es como discernimos los valores y realizamos nuestras opciones. Por ella es como el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevos significados y crea obras que lo trascienden” (UNESCO 1982).

Desde una postura relativista el riesgo desembocaría en auto-denominarse culto, erudito, ilustrado y letrado, rebasa la prepotencia en contrasentido de los menos cultos; nos pone en razón y nos regresa a tierra cuando se busca más una vez usar dicotomías; el primer no posee cultura y el segundo es el experto, el científico; sin embargo desde una perspectiva incluyente planteamos esta discusión por la perspectiva *emic-etic*, buscando una rigurosidad epistémica e imparcial, discutir la cultura, es reñir a un aspecto imparcial de inclusión social dentro del debate de la diversidad cultural en la globalización hacia la *habitualización* de los procesos identitarios con miras a homogeneizar las diversidades culturales. Y por ello la “verdad” descansa en cinco pilares específicos y estructurados donde engarzan en una relación sutil y hace prosperar su poderío. “Cinco rasgos históricamente importantes: la «verdad» está centrada en la forma del discurso científico y en las instituciones que la producen; está sometida a una constante incitación económica y política (necesidad de verdad tanto para la producción

económica como para el poder político); es objeto bajo formas diversas de una inmensa difusión y consumo (circula en aparatos de educación o de información cuya extensión es relativamente amplia en el cuerpo social pese a ciertas limitaciones estrictas); es producida y transmitida bajo el control no exclusivo pero si dominante de algunos grandes aparatos políticos o económicos (universidad, ejército, escritura, medios de comunicación); en fin, es el núcleo de la cuestión de todo un debate político y de todo un enfrentamiento social (luchas «ideológicas») (Foucault, 1979, pp. 187-188).

De esta *habitualización* de la “verdad” se plantea el debate, ya que se hace necesario rever algunas posturas antropológicas, dando crédito a los fundadores de la disciplina antropológica, pero también reconociendo que no fueron tan ingenuos e incluyentes con la diversidad cultural. Los antropólogos de antaño y una buena parte de los de hoy, en su mayoría de la corriente colonialista, silenciaron los originarios, los nativos, los "indios", “los sin cultura”, los sin voz, los salvajes, los otros; mediante la formación y sedimentación en la sociedad y en los medios académicos la “verdad” indiscutible desde su óptica hegemónica de poder.

Un planteamiento riguroso nos induce a la reflexión sobre el concepto de cultura en la diversidad. “la palabra *interacción* es muy concreta, y se refiere específicamente a la *copresencia* de personas concretas en un mismo escenario de acción. Esas personas han de estar ahí, con sus cuerpos, sus gestos, sus voces, para poder interactuar. La acción, como la interacción, es puesta en juego por las personas con sus cuerpos vivos. Los muertos no actúan, ni tampoco los libros. [...] No podemos hablar de la influencia mutua entre cultura del mismo modo que hablamos de interacciones entre las personas [...] solamente las personas, y no las culturas, interactúan. Son las personas, y no las culturas quienes viven en el tiempo concreto de la interacción (Díaz de Rada, 2010, pp. 241-243).

El autor anterior propone que para una diversidad cultural la cual estamos inmersos “cualquier enunciado sobre la cultura, incluyendo cualquier enunciado sobre la diversidad cultural, debe hacerse teniendo bien presente estas ideas. Las culturas no son personas, las culturas son producidas por personas. La cultura es una propiedad de la acción de las personas, pero no es una propiedad de las personas. [...] El concepto de cultura, al incluir el concepto de relación social, incluye también, necesariamente, el concepto de comunicación. Y éste, a su vez, es impensable sin el concepto de

diversidad. Pero el concepto de diversidad, siendo fundamental, no es de ninguna manera suficiente” (Díaz de Rada, 2010, p.246).

Es significativo observar “que la perversión que se encierra en la expresión „defender la cultura”, cuando lo que se quiere decir es que hay que defender los derechos de la gente”. “Lo han hecho al preguntarse si es posible „institucionalizar la protección de la cultura” sin deificar, sectorizar y transformar la cultura en un objeto”; en eso, muchos antropólogos han insistido en que se desconfíe de quienes „defiendan su cultura” (Lina Gaski 2002, en Díaz de Rada 2010, p.243). Y irónicamente nos alerta:”si están dispuestos a hacerlo pasando encima del cadáver de quienes están a ponerla en práctica [...]. Al congelar la cultura en el frigorífico de la „identidad” congelan también el circuito de la comunicación humana” (Díaz de Rada 2010, p. 243).

Sostenemos este planteamiento que, el concepto democrático de cultura propuesto por Díaz de Rada, Bonfil Batalla, Colombres, García Canclini, Aguado, Gil, Mata, Aguado, García y Dietz nos darán pauta para entender, entrelazar e interpretar el papel que juega la cultura en los procesos identitarios de los niños mayas, entendida como derecho de las personas. Procesos que se observan en la comunidad de Kanxoc, especialmente en los procesos identitarios de los niños mayas a través de sus discursos sobre las costumbres, adscripciones y cultura actualmente en la comunidad, cuyas perspectivas analíticas estarán presentes a lo largo de esta investigación.

2.5 Multiculturalismo e interculturalidad: debate para aterrizar en los procesos identitarios

La comprensión de los otros es un ideal
contradictorio: nos pide cambiar sin cambiar,
Ser otros sin dejar de ser nosotros mismos.
Octavio Paz

Del multiculturalismo hacia la interculturalidad “se hace necesario emplear un marco conceptual de análisis de los movimientos sociales para recorrer el umbral del multiculturalismo y su impacto en el proceso educativo así como su gradual proceso de institucionalización” (Dietz, 2003, p. 13). A su vez hilvanarlo con la interculturalidad para unirse al análisis de los procesos identitarios de los niños mayas.

Recorrer las perspectivas abordadas por los teóricos del multiculturalismo nos aclarará el claro-oscuro de éste labirinto de informaciones plurales y polisémicas. “Son el ámbito filosófico y sobretodo el epistemológico en los que los movimientos multiculturalistas y su reivindicación de un nueva „política de la diferencia“ encuentra una peculiar aliado académico: el giro „posmoderno“, inicialmente denominado a veces „neoestructuralista“, pero mayormente „posestructuralista“, que ha protagonizado la filosofía francesa de los años setenta y ochentena” (Dietz 2007:250). Será el movimiento feminista que encabezara el análisis en las fileras académicas y políticas el primer cimiento crítico al universalismo y la esencialización presentes en los intersticios sociales del occidente.

La literatura actual sobre el multiculturalismo nos remite a innúmeras perspectivas, entre ellas, la filosófica situada en los autores como Joseph Raz, Fernando Salmerón, Javier Muguerza y Ernesto Garzón Valdés -éstos plantean la postura del pluralismo cultural liberal individualista-, una segunda corriente con Charles Taylor y Luis Villoro- el pluralismo cultural comunitarista- y una tercer Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primo -pluralismo cultural analógico (Beuchot M. , 2009, pp. 124-125). Dentro de la perspectiva pedagógica Peter McLaren -el multiculturalismo revolucionario-. Carlos Alberto Torres- con la perspectiva del multiculturalismo, democracia, educación y ciudadanía- y en la misma perspectiva pedagógica se encuentra Joe L. Kincheloe y

Shirkey R. Steinberg- con la propuesta de “Repensar el multiculturalismo”-. Una última perspectiva que se revisó contempla una compilación de Daniel Gutiérrez Martínez -el multiculturalismo como espíritu y como metáfora de esta época. Se hará un recorrido analítico por estas perspectivas y se tomará el aporte para el objeto de estudio de la presente investigación.

El surgimiento del multiculturalismo en contexto europeo, estadounidense y canadiense son incipiente tentativas de explicación de los movimientos migratorios, en tanto no es distintivo del análisis porque:

"El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como 'países de inmigración', en gran parte de Norteamérica y Oceanía y Europa el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural , entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías autóctonas, inmigradas [...]. En el contexto postcolonial latinoamericano y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías autóctonoas" (Dietz, 2003:9).

Aunque, “el multicultural se entiendo por las sociedades o sistemas que contemplan varias culturas. El multiculturalismo sería la corriente teórica desarrollada en Canadá y Estados Unidos a partir de los años setenta del siglo XX y hoy ampliamente extendida. Postula el respeto a las múltiples expresiones culturales y, para ello, propone políticas que favorezcan a las minorías o grupos diferenciados (llamadas de “acción afirmativa” o “discriminación positiva”). El multiculturalismo asume los postulados liberales y no es favorable a los enfoques que ponen en lo colectivo y procuran la autonomía político-territorial. El multiculturalismo surge en la atmósfera de la globalización y el neoliberalismo, convirtiéndose en uno de su puntales ideológicos” (Díaz-Polanco, 2009, pp. 82-83).

En esto mosaico “la polisemia alrededor del concepto de multiculturalidad lleva la antropología social a conocerla para interpretarla. Desde la apreciación de coexistir y cohesión social de la diferentes culturas del mundo. Asimismo las diferentes políticas voluntaristas sobre procesos no discriminatorios, identitarios y comunitarios” (Dietz y Mateos 2011). Dada esta polisemia conceptual en la arena teórica-metodológica del

terreno del multiculturalismo, se observa que un factor básico ha ocasionado confusiones en la interpretación llevando al *unionismo* hasta al *equivocadme* “de cultura”, cuya raíz se basa la educación multicultural. Asimismo el complejo y esquivo concepto de cultura (*cf.* epígrafe 1.3).

Ya desde el *mítico post sesenta y ocho* se extendía incontables protestas en todo el mundo especialmente en Estados Unidos, Canadá Australia, Reino Unido y Alemania, ésta última con el hecho la caída del muro de Berlín. Las voces propagadas en la sociedad y en las instituciones, pasando por las escuelas, las calles y en comunidades minoritarias, del local al global y viceversa, reivindicando el reconocimiento de sus derechos en general para surgir la propuesta multicultural de reconocimiento de derechos humanos para: “emprender el camino de la institucionalización social, política y académica. Las confluencias programáticas de estos nuevos movimientos sociales – afroamericanos, indígenas, chicanos, feministas, *gay*-lesbianas, „tercermundistas“ etc.- se han dado a conocer a partir de entonces bajo el, a menudo ambiguo, lema de „multiculturalismo“: un heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y- posteriormente-instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la „diferencia“ étnica y/o cultural así como la lucha por la pluralización de dichas sociedades” (Dietz, 2007, pág. 250). Partiendo de la avalancha de la “tercerización de las economías occidentales y la ascensión posindustrial surge la agrupación de movimientos sociales insurrectos desde los actores académicos, sociales, feministas, ecologistas, pacifistas y multiculturalistas caracterizados por atributos: organizaciones flexibles sin jerarquías y liderazgos explícitos, herencia de las manifestaciones estudiantiles basada en la individualización política pasa a ser el lema común; limitaciones temáticas específicas que no abarcan un proyecto *societal* global sino lo articulan con pequeñas manifestaciones de movimientos, cuyos ejes se relacionan con las políticas de identidades de los mismos movimientos. La composición social se caracterizado por ser heterogénea y „multiclasista“, de procedencia de las clases medias, abriendo la disyuntiva analítico de no identificar el „sujeto histórico“ y la consecuencia composición cultural, siendo la constante fenomenológica la tematización de la identidad y la subjetividad” (Dietz 2007:250).

Ante el debate actual en torno al desarrollo de las sociedades humanas, el multiculturalismo mueve la antropología social a invitar a su mesa de reflexiones. A su

vez como vaticinio de nuevos tiempos de innumerables reivindicaciones políticas, sociales, culturales, educativas y económicas. En la primera década de lo que va del siglo XXI las discusiones se aceleran alrededor de las demandas globales. Se procesa en América, Europa, en Oriente, en Asia y en Oceanía reivindicaciones ante el reconocimiento de las minorías desde la sociedad civil, a los movimientos más recónditos, sumándose a éste la academia, y desde ésta la antropología social puede participar a través de sus reflexiones problematizando sobre el fenómeno del multiculturalismo.

“El reto multicultural entendido como la marca propia del espíritu que vive nuestro tiempo y que debe entenderse, no como un concepto, sino como una metáfora, como un signo de esta época, resultado de ese largo proceso de desgaste que tuvo el pensamiento institucional unitario, que trató empeñadamente de desterrar, a través de la promoción racionalista, nuestra parte humana y animal más parecida: el mestizaje e intercambio de valores, de principios, de ideas, de creencias, fusionando culturas y tradiciones, que así como las separa llega a negarlas” (Gutiérrez, 2006, pág. 7). Inmersa en estas impetraciones, la Antropología social mexicana y sus desafíos en la era global es reñida por la nutrida gama de producciones académicas manifestadas por demandas de las minorías emergentes que postulan reivindicaciones incluyentes motivadas por contextos de exclusión y de afonía. Pero multiculturalismo ¿para qué?:

"La diversidad étnica y cultural es una característica de los pueblos del mundo, enraizada en antiguos procesos históricos, y sujeta a constantes modificaciones que se aceleran como resultado de la globalización. Diversidad cultural es un derecho humano que precisa ser cuidado por adecuadas políticas culturales. Vivir libremente la cultura y la identidad propias es uno de los derechos humanos más preciados (e infelizmente más violados a lo largo de la historia)" (Stavenhagen, 2010, pp. 83-88).

Del multiculturalismo hacia la interculturalidad: ¿Qué tendría a decir la antropología sobre los nuevos conflictos interculturales? Ante todo. “Tendríamos que admitir que la relación entre cada cultura y un territorio específico, sin desaparecer, está siendo alterado por la deslocalización de enormes masas de migrantes, exilados, turistas y otros viajeros, así como por la creciente interdependencia de cada sociedad con muchas otras, próximas y lejanas” (García Canclini, 2011). Conflictos y debates que “las demandas y los movimientos indígenas motivan, frente al desorden mundial y la intolerancia, la firma de diversos acuerdos internacionales en materia indígena, como la convención

169 de la OIT, así como reformas en los marcos jurídicos que han regido las relaciones entre los pueblos indígenas, los Estados nacionales y la sociedad envolvente. Acuerdos y reformas que exigen profundizar en las nociones de territorio étnico y pueblo indígena” (Bertely y González, 2003:57). A su vez, el caloroso debate pone en jaque políticas indigenistas con sesgos verticales (cf.cap.5), cuyas evidencias son planteadas por las producciones académicas de las ciencias sociales que:

"[...] estudios en contextos multiculturales, con poblaciones indígenas migrantes involucradas a la vez en prácticas productivas tradicionales, los modernos sistemas tecnológicos agroindustriales y la compleja vida urbana, en los niveles básico, medio-superior y aún superior. Asistimos pues a la emergencia de nuevos objetos de investigación y enfoques teóricos y metodológicos, que se asocian con las transformaciones del entorno político, lingüístico y cultural a nivel nacional, continental y mundial, lo cual cuestiona la vigencia del concepto duro de *identidad*¹⁴ para, en su lugar, optar por la noción *etnicidad*. La convivencia de la alta tecnología agrícola con la economía campesina de autosubsistencia, la intensificación de los procesos migratorios y la *desterritorialización* de las fronteras étnicas, así como una globalización real o imaginaria que contrasta con la pobreza e inequidad que aún padecen los pueblos indígenas parecen gestar, más que cambios identitarios, nuevos *agregados étnicos*, donde la *yuxtaposición* de distintos niveles de organización e identificación social plantean también al diseño del currículum escolar nuevas exigencias" (Bertely, M. y González, E., 2003, pág. 57 ss.).

Debate multicultural hacia una „interculturalidad conflictiva“:“nuestros objetos de análisis cambiaron: pasamos de la diversidad como riqueza a la interculturalidad como desorden. El siglo XXI comienza con preguntas sobre cómo mejorar la convivencia con los otros, y si es posible no sólo admitir las diferencias sino valorarlas o jerarquizarlas sin caer en discriminaciones (García Canclini 2011: 103). Con ideales de diálogos „dialógicos interculturales“ dentro de la discusión presente para contemplar las reivindicaciones del discurso de las minorías, de una “ciudadanía multicultural”:

"la „era del nacionalismo“, ya que en todo el mundo es cada vez mayor el número de grupos que se movilizan y afirman su identidad. A consecuencia de todo ello, en muchos países las normas establecidas de la vida política se ven cuestionadas por una nueva „política de la diferencia cultural“. De hecho, con el final de la guerra fría, las reivindicaciones de los grupos étnicos y nacionales han pasado al primer plano de la vida política, tanto en el ámbito interno como en el

¹⁴ Llevamos a plantear “procesos identitarios” entendido y *problematizado* como dinámico y en construcción, en detrimento de un esencialismo estático, acrítico y *apolítico*.

ámbito internacional. Para muchas personas esta nueva „política de la diferencia“ representa una amenaza a la democracia liberal. Una perspectiva más optimista y he intentado demostrar que muchas (aunque no todas) las reivindicaciones de los grupos étnicos y nacionales son consistentes con los principios liberales de libertad individual y justicia social. No quiero decir con ello que estas cuestiones se puedan „resolver“ de una manera definitiva; lo que está en juego es demasiado complicado para ello. Pero se pueden „gestionar“, de manera pacífica y justa, si damos por supuesto que existe un cierto grado de buena voluntad” (Kymlicka, 1996, pp. 265-267).

Atentos al reduccionismo, el mayor riesgo que se puede incurrir con las políticas culturalistas es la tendencia de una “antropología para las minorías”, motivados por "praxis académicas esquizofrénicas", es decir, que se interviene desde la trinchera académica o hago de ésta mi política académica, mejor dicho no desplomar en “fundamentalismos culturales”:

“como una retórica de exclusión que exalta la identidad nacional fundada en el exclusivismo cultural. [...] Convencionalmente, el término “fundamentalismo” se ha reservado para describir el fenómeno religioso anti-moderno y neo-tradicional, y los movimientos surgidos como reacción al progreso socio-económico y cultural. Sin embargo, la exaltación, en el fundamentalismo cultural contemporáneo y secular, del derecho primordial a la identidad y a la fidelidad nacional, no es pre-moderna, ya que los supuestos de los que parte están en abierta contradicción con la modernidad. En la estructura conceptual de esta nueva doctrina hay algo claramente distinto del racismo tradicional, algo que tiene que ver con la resurrección, aparentemente anacrónica en un mundo moderno y económicamente globalizado, de un ensalzamiento de la identidad primordial, de la diferencia cultural y de la exclusividad. La diferencia entre el racismo convencional y esta variante de fundamentalismo cultural, consiste en la manera de percibir a los que supuestamente amenazan la paz social de la nación” (Stolcke, 1999).

Utilizando la „retórica de la exclusión para exaltar la identidad nacional“, en contextos multicultural como el caso de México, o de América Latina, y a su vez el discurso de las minorías, es hundir en contradicción de la "culturalización detectable en los discursos públicos, que en los años ochenta en torno a cualquier problema social y educativo, constituye a la vez el principal logro y el mayor peligro de los movimientos multiculturalistas. Al tratar a las minorías como „especies en vías de extinción“ (Vertovec citado en Dietz, 2007:250-254) y diseñar políticas exclusivamente orientadas hacia su „conservación“, el multiculturalismo, aplicado a la intervención educativa y social, corre el riesgo de „etnificar“ la diversidad cultural de sus destinatarios originales.

La apropiación de este tipo de discurso esencialista de la diferencia por parte de los grupos hegemónicos genera nuevas ideologías de supremacía grupal, que basan sus privilegios en un *culturalismo* difícil de distinguir del „nuevo multiculturalismo“ (Dietz, 2007, pp. 250-254). Por esto, es necesario vigilar tanto epistémica como la praxis de las "minorías en extinción" para no caer en 'fundamentalismo culturales' y volver a las luchas 'grupales'.

2.6 La interculturalidad en las políticas del proceso identitario

La problematización hacia la cuestión étnica no es un capítulo nuevo en la historia de la humanidad:

“La lucha de los grupos étnicos por obtener reconocimiento, igualdad o autonomía dentro del marco de un Estado territorial existente, o por ser independiente de dicho Estado, no es un fenómeno reciente. Estos esfuerzos, que en ocasiones vienen aparejados con conflictos violentos, han sido inherentes al proceso de formación de los estados y de construcción nacional, el cual se generó en el mundo occidental en los siglos XVIII y XIX” (Stavenhagen R. , 2000, pág. 7).

Desde los años sesenta del siglo pasado y los últimos años del presente hemos presenciado el incremento de las investigaciones, a nivel nacional e internacional de diversos campos de las ciencias sociales sobre la temática multicultural y sus consecuentes reivindicaciones en detrimento de una imposición „monocultural“. Investigaciones que retan el campo antropológico a escudriñar en el interior de la arena multicultural las muy restrictas "políticas identitarias" con miras hacia su reconocimiento y su respectiva inserción de grupos minoritarios. Otras voces plantean que la direccionalidad reivindicatoria surge de los flujos migratorios Sur-Norte de distintos campos disciplinarios e interdisciplinarios, específicamente desde la antropología y de la pedagogía. Perspectivas de “las problemáticas sociales, culturales y educativas más virulentas del siglo XXI” (Mateos Cortés, 2011, p. 28). Del vaticino anterior y proclive a la concurrencia de las diversas aristas propagadas por la globalización y su expansión reivindicatoria tales como las identidades étnicas, las dinámicas migratorias y la diversidad cultural; asimismo, inmerso en la arena de la

cultura, cuyos resbalosos y polisémicos conceptos esparcidos por diversas escuelas, desembocan en el eje antropológico que enmarca la presente investigación, los procesos identitarios de los niños mayas, pretextos para un estudio más amplio sobre su situación actual como grupo étnico, que requiere para su análisis un modelo analítico desde una mirada múltiple.

En diferentes países latinoamericanos se está dando una recepción crítica, a veces selectiva, del legado del multiculturalismo, y ello sobre todo a través de programas dedicados a “interculturalizar” las instituciones educativas, socioculturales y de provisión de servicios sociales. Estos programas, que ilustran el auto-proclamado “fin del indigenismo”, han puesto de relieve la urgencia de compaginar las ya seculares tradiciones nacionales de la “educación indígena” a nivel básico con este giro multicultural de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media - superior y superior. Así, en colaboración a veces escasa, a veces estrecha con actores y movimientos indígenas, se han ido creando novedosas instituciones de educación superior, en ocasiones explícitamente destinadas a poblaciones indígenas – las así denominadas “universidades indígenas” -, mientras que en otros contextos – como “universidades interculturales” – se dirigen al conjunto de la sociedad aplicando un enfoque de “interculturalidad para todos”.

El panorama de la educación intercultural en México arrastra consigo la mirada ajena del estructuralismo-funcionalismo anglosajón y del culturalismo norteamericano,

"la influencia de ambos paradigmas teóricos en el estudios de las relaciones interétnicas en México, se dejó sentir en una lógica que priorizó las dimensiones culturales marginando sus aspectos socioestructurales e históricos. La dicotomía entre una "cultura civilizatoria" y sus influencias sobre el receptáculo pasivo de una "cultura indígena", fue el enfoque analítico que constituyó el eje de las políticas oficiales dirigidas a integrar/incorporar al indio a la civilización. En esta línea, desde los años treinta los estudios antropológicos sobre las relaciones interétnicas se desarrollaron íntimamente vinculados al proyecto nacionalista (González Apodaca, 2005, pág. 16)

El mecanismo utilizado por la política educativa hacia la interculturalidad nos forja muchas facetas de un problema nuevo con matices viejas. El mecanismo retórico de una oratoria política es real y tangible. El poder, crea su propia verdad, y la verdad os

mantendrá omnipotente. Los grupos sociales poseen su verdad y la poderosamente conservan:

“La verdad no está fuera del poder, ni sin poder (no es, a pesar de un mito, del que sería preciso reconstruir la historia y las funciones, la recompensa de los espíritus libres, el hijo de largas soledades, el privilegio de aquellos que han sabido emanciparse). La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad»: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero” (Foucault, 1979, p. 187).

“La política general de la verdad” (Foucault, 1979), nos incita a ser más analíticos y no realizar un planteamiento descriptivo de las leyes, normas, artículos y malabares de la política indigenista en México, ya conocido por estudiosos de este campo, sino convocar a una reflexión sobre el punto nodal de la misma: ¿Realmente se ha implementado los cambios propuestos en cuestión de educación y calidad de vida de los indígenas en México? ¿Qué se ha hecho en cuestión de políticas educativas? ¿Cómo se ha pensado la educación intercultural? ¿Qué logros se ha conseguido? ¿Ha tenido éxito la escuela intercultural en México? O ¿Seguimos aún con una deuda histórica hacia a los indígenas? La complejidad planteada es una *babel* moderna, dada por el abanico de aristas que implican el análisis del problema.

Del nivel macro al micro un recogido de las políticas educativas y sus minucias sutilizadas de poder hasta aterrizar en México en estas dos décadas, es oportuno para aclarar un poco la memoria histórica de los hacedores y actores sociales de la educación en contextos interculturales. En contexto: los documentos de la OIT¹⁵, de la UNESCO,¹⁶ del Mecanismo de Expertos sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y las Conferencias Iberoamericanas de Educación. El documento de la UNESCO que se basa en los Derechos Humanos y recalca que la:

¹⁵ Aseguraba, a las colectividades e individuos, derechos sociales, económicos, culturales y políticos enfáticamente conservar y asumir el control de las instituciones, para “fortalecer sus identidades, lenguas y religiones” (Trabajo, Organización Internacional de, 1989, p. 1)

¹⁶ (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>)

“Intercultural Education is a response to the challenge to provide quality education for all. It is framed within a Human Rights perspective as expressed in the Universal Declaration of Human Rights (1948): *Education shall be directed to the full development of human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial and religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace*” (UNESCO, 2006)

El paulatino reconocimiento de los derechos colectivos e individuales de los grupos culturales minoritarios en el mundo institucionalizado por la OIT obligaba en aquellos entonces, 1989, veinte años después, los Estados nacionales siguen sin garantizar a los miembros de los pueblos “la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles”, además continúan omitiendo el “desarrollo y aplicación en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares [...] a su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (artículos 26 y 27). Y al que nos compete en esta investigación que aseguraba el derecho de los pueblos a crear sus propias instituciones educativas, a enseñar a los niños y niñas a leer y escribir en “su propia lengua indígena” como el derecho en aprender la lengua nacional (artículos 26 y 27).

Jablosnka advierte la minuciosa retórica del artículo 31 de la OIT, que “aunque se trataba de estrategias que promovían la separación de los pueblos indígenas del resto de la sociedad, a medida que recomendaban crear instituciones y programas específicos para estos grupos, la OIT establecía también la necesidad de adoptar disposiciones de carácter educativo en toda la comunidad nacional, a fin de “eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos”. Para lograr el éxito aseguro que “los libros de historia¹⁷ y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados” (2010:26-27).

Retomando a Pablo Lazo Briones que nos alerta del peligro de estar contribuyendo al fortalecimiento de la ideología liberal del multiculturalismo, del supuesto pluralismo

¹⁷ Contrastando este dato documental con el dato etnográfico en la comunidad de Kanxoc, el libro de texto de historia elaborado por la SEP mexicana, no solo promueve esta “harmonía” sino invisibiliza los mayas de los propios niños mayas, es decir, en las imágenes utilizadas en el libro en tema que trata de la diversidad cultural mexicana, aparece la foto de la octava maravilla del mundo moderno: *Chichen Itza*, pero el texto sobre la misma se refiere a los aztecas.

armonizador, en que los estilos culturales aún más opuestos coexisten pacíficamente en la indiferencia (Lazo, 2010, p. 10 citado en Jablonska, 2010:11).

Relacionado al OIT, se creó en 1992 la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, presentando en 1996 su informe titulado Nuestra Diversidad Creativa, este documento no aborda directamente el tema educativo, sino toca económico en tentar amparar ciertos “indicadores de desarrollo” que deben adaptarse a ciertos valores y aspiraciones para basado en una “ética global”.

Para el 2001 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y plantea sobre la diversidad cultural desde una perspectiva esencialista de cultura, donde conceptualiza la cultura como, “ conjunto de rasgos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a un sociedad o a un grupo social y que abarca, además de artes y letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2001, p. 1). Anulando conflictos de poder en las relaciones entre culturas.

La Resolución 30 C/12 aprobada por la Conferencia General en 1999 (UNESCO, 2003) reconocía la importancia y el valor de las lenguas y no como un problema de diversidad. Conforme “la UNESCO el plurilingüismo constituye una situación nueva que se debe a las nuevas políticas lingüísticas en los países poscoloniales y recién independizado, a la existencia del peligro de desaparición de muchos idiomas, a los movimientos migratorios masivos, al internet y al ritmo acelerado de mundialización que “compromete cada vez más la supervivencia de grupos pequeños, cuya identidad suele basarse en la lengua” (UNESCO, 2003 citado por Jablonska, 2010:29-30). La UNESCO en diplomacia se limita a la constatación del plurilingüismo como un hecho y no como demandas reivindicatorias de minorías. Para la autora, “el nuevo enfoque permite dar un viaje radical a las políticas orientadas hasta hace poco hacia la homogeneización de las sociedades en nombre de la afirmación de la identidad nacional, así como hacia su modernización, que implica, como se ha señalado en repetidas ocasiones, la intención de occidentalizar a todos los países del mundo, con todo lo que ello significaba: la promoción del individualismo, de la aspiración al progreso material, a la orientación hacia la preparación para el trabajo, un ejercicio restringido de la ciudadanía” (Ianni, 1996; Chomsky y Dieterich, 1995 en Jablonska, 2010:30-31). Por consiguiente la implicación que conlleva la problemática identitaria y

lingüística para las políticas educativas ya no es solo una cuestión ética para la UNESCO, sino ésta reconoce que aquellas “empoderan y prestigia un pueblo”; “no sería sólo un instrumento de comunicación, sino además una atributo de identidad cultural y la realización del potencial individual y colectivo. Reconociendo la dimensión cognoscitiva de los idiomas, confiriendo valor especial para el aprendizaje de otras lenguas (UNESCO, 2003, p 16-17).

La miopía *monocultural* del Estado-nación latino y mexicano, de corte occidental, no ha podido ver más allá el abanico de pluralidad de riquezas que el propio multilingüismo latinoamericano encierra, y paradójicamente puede ser su verdadera riqueza. Que las etnias en México y Latinoamérica son del orden del tiempo y han sobrevivido hasta la fecha. Aunque la propuesta de la EIB, a pesar de no ser una propuesta surgida originalmente desde los pueblos indígenas, ha abierto espacios para crear una nueva relación entre el Estado, dentro de este potencial canal fáctico, en México, la relación entre los grupos indígenas y las escuelas, se enmarcan en una notable diversidad, ésta ha sido demostrado por el multiculturalismo que allí está, que ya no puede ser invisibilizada por el discurso oficial sobre la actual política educativa en país, que establezca una educación en y para la diversidad no es solo para los pueblos indígenas sino para todos los habitantes del territorio mexicano. Siendo, su enfoque intercultural dirigida para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país, aún la SEP continua segregando su mayor riqueza multicultural e lingüística, es decir, sigue la miopía *monocultural*.

A pesar de las incoherencias, a nivel constitucional, entre el reconocimiento de los derechos colectivos y disposiciones jurídicas que regulan lo económico y lo administrativo, divergiendo en una demencia entre las leyes de aplicación de recursos suficientes para la aplicación real de nueva normatividad. Los pueblos indios en México en materia jurídica y legislativa, a pesar del progreso logrado en los últimos años, aún están lejos de ser atendidos con equidad. Evidencias etnográficas observadas en investigaciones realizadas en estas tres últimas décadas en México sobre la educación indígena revela que, “la presencia de las etnias indias de México es un fenómeno que pertenece al orden del largo tiempo histórico [...] su sola presencia es hoy testimonio de una voluntad de permanecer y de seguir siendo fieles a la diferencia. Diferencia permanentemente amenazada por la concepción homogeneizadora del mundo y de la vida. Todo indica que las etnias indígenas estuvieron, están y seguirán estando. [...]

Dentro de este marco concebimos el papel de la educación: un sistema de movilización general de todas las culturas de la nación, las oprimidas y las hoy hegemónicas, en un encuentro y debate permanente e igualitario, orientado por la imagen objetiva del futuro deseado. La educación de los indígenas, de cada étnica indígena del país, es la impulsora y el ámbito de liberación de estas fuerzas de civilización que, volqueadas hasta ahora, se constituyen en elementos fundadores de la formulación y el proceso del Proyecto Nacional Plural” (Varese, 1983, pág. 169).

Así mismo “en México, la interculturalidad constituye un campo aún emergente tanto de la investigación académica como de la planeación política e institucional así como de la intervención pedagógica. A pesar de su carácter reciente, en estas diferentes vertientes académicas, políticas y educativas, el debate actual sobre los modelos, enfoques, conceptos y soluciones interculturales reflejan la persistencia e influencia decisiva de tradiciones profundamente arraigadas en las “políticas de identidad” nacionales, regionales y étnicas. El indigenismo, incluso en sus fases post y/o neoindigenista, sigue estructurando una forma específica de construir, percibir e implementar la “gestión de la interculturalidad, cuyo énfasis en la transversalidad, en el constructivismo pedagógico o en el relativismo cultural las aleja ostensiblemente de la atención preferencial a los pueblos indígenas de México” (Dietz, G. & Mateos Cortés, L. 2011, p.15).

“La educación intercultural bilingüe, a pesar de no ser una propuesta surgida originalmente desde los pueblos indígenas, ha abierto espacios para crear una nueva relación entre el Estado, las organizaciones indígenas y otros sectores sociales. Y su legitimidad obedece tanto a la forma de encarar o acordar un cambio como al propio contenido de ese cambio. [...] Las prácticas educativas y la socialización reflejan y refuerzan las desigualdades, que restringen el acceso al conocimiento y a la autoestima. Nuestra tarea es examinar lo que se conoce sobre los efectos de la pobreza en el desarrollo infantil en nuestra cultura contemporánea. [...] El currículo es un conjunto casi interminable de elementos que nos permiten explicar la actividad educativa y sobre los cuales pueden incidir, directa o indirectamente, sus principales protagonistas: alumnado y profesorado, pero también la familia y la administración. Condicionan la actividad educativa que se realiza en la escuela, potenciándola o limitándola” (Muñoz Cruz H. , 1998).

Además, la muy presente interculturalidad existente en México, nos sólo se refiere a los pueblos indígenas. Hay otros públicos que tenuemente el fenómeno de las migraciones los atraen ahora: “en México, la relación entre los grupos indígenas y las escuelas, entre la cultura indígena y las escolar, se enmarcan en una notable diversidad en cuanto a las modalidades y tipos de escuelas a las que asisten los niños indígenas. El modelo bilingüe intercultural, en ese sentido, no parece ser el predominante. Escuelas federales y estatales, establecidas curricularmente en planes y programas nacionales y estatales, también atienden a un gran número de niños indígenas de nuestro país en cada ciclo escolar” (Bertely, 2000, pág. 11). Entre estos dos mundos: la escuelas y la comunidad divididos esquizofrénicamente, las ambigüedades y sus constancias hicieron eco en algunos sectores de la política educativa mexicana desde las luchas del movimiento indígenas a través del movimiento zapatista en Chiapas en 1994 reivindicando trato diferente a las diferencias del país entre el Estado y la sociedad, por el:

“La actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad no es solo para los pueblos indígenas sino para todos los habitantes del territorio mexicano; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país, e influyen en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN). Para instrumentar esta política, el gobierno de la República creó, en enero de 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con mayor rango jerárquico que pueda tener un área de esta naturaleza, al depender directamente del Secretario de Educación Pública [...] De los planteamientos anteriores, se desprende que el paradigma de nación mexicana del siglo XXI es el de la unidad en la diversidad, mediante el desarrollo de la interculturalidad que conlleve la convivencia en la diversidad, de manera digna y respetuoso entre todos los mexicanos” (Ahuja, R./ Schmelkes, S. et. al, 2004, pág. 13).

Avances han sido logrados, a nivel legislativo, sin embargo, “[...] incoherencias, aún a nivel constitucional, entre el reconocimiento de los derechos colectivos y disposiciones jurídicas que regulan lo económico y lo administrativo, que se orientan en un sentido divergente, puesto que no existen las leyes de aplicación ni los recursos suficientes para la aplicación real de la nueva normatividad (Muñoz Cruz, 2006, pág. 271). Perpetuando con “la problemática de los pueblos indios en México en materia jurídica y legislativa, a pesar del progreso logrado en los últimos años, aún está lejos de ser atendida con equidad. Aunque existe una variedad indeterminada de investigaciones y trabajos sobre la educación indígena entre los grupos étnicos en México, es

importante señalar la falta de información sistematizada que se tiene de la política educativa dirigida a los pueblos indios” (Bello, 2007, pág. 5).

“En México, la llamada educación bilingüe intercultural (inicialmente bicultural) se oficializa en 1978 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Representa inicialmente, la aceptación explícita del gobierno mexicano de la utilización del método indirecto en el aprendizaje del castellano en las escuelas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, fundamentalmente, el consenso sobre el fin de la tesis de la homogeneidad o la asimilación de la población indígena a través de prácticas escolares” [...] Consideramos que las preguntas y respuestas más importantes en cuanto a la educación escolar bilingüe intercultural en regiones indígenas, en relación al proceso cultural que pretende impulsar, se encuentran aún en un nivel incipiente. Es especial si pretendemos superar la tendencia, tan extendida en la actualidad, de ofrecer respuestas esporádicas y esencializantes de la diversidad cultural” (Jiménez Naranjo, 2009:33 y 267). En contextos recientes, el caso Yucatán la educación indígena:

“la enseñanza bilingüe e intercultural en la educación básica es obligatoria, por lo que la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán deberá desarrollar programas educativos de contenido regional que expresen las tradiciones y costumbres del pueblo maya, en los términos del artículo 90 apartado A fracción II de la Constitución Política del Estado de Yucatán, y las fracciones II y IV del artículo 46 de la Ley de Gobierno de los Municipios del Estado de Yucatán, por lo que se procurará que atendiendo su capacidad presupuestaria se implementen escuelas indigenistas en los niveles medio superior y superior y se realizarán campañas de alfabetización a fin de incrementar el nivel educativo, en los municipios con mayor presencia de la comunidad maya del Estado de Yucatán” (SEP- Yucatán, Artículo 61). Continuando la normatividad para el caso de Yucatán. El Artículo 62.- Se establece como obligatoria una asignatura sobre la cultura maya en todas las escuelas de nivel básico, que incluya el conocimiento de su lengua. El Artículo 63.- implementará programas permanentes para revitalizar, desarrollar y enseñar a los estudiantes por medio de la educación escolarizada y no escolarizada, la historia, lengua, tradiciones orales, filosofías, técnicas de escritura y literatura de la cultura maya; para tal efecto, deberá realizar lo siguiente: a) Diseñar materiales especializados para la enseñanza de la lengua maya; b) Establecer un programa de becas y cursos, preferentemente para niñas, niños y mujeres integrantes del pueblo maya; c) Ampliar el acceso a la cultura, a la ciencia y la tecnología mediante procesos de enseñanza integral en las comunidades mayas; d) Realizar y difundir investigaciones lingüísticas y literarias; e) Crear programas con valor curricular de enseñanza de la lengua maya a los profesores de educación obligatoria en servicio activo y los de educación indígena en los niveles superior y medio superior” (cf. la normatividad de la educación con los datos etnográficos en los cap. 4, 5 y 6).

Otro importante avance para los mayas en Yucatán fue que “la Subdirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación de Yucatán promueve que a partir del ciclo escolar 2004-2005 se vuelva obligatoria la enseñanza de la lengua maya en las escuelas de educación inicial y básica de la entidad, de tal forma que el bilingüismo no sea solo rural sino también urbano y semiurbano y se sugiere la creación de la Licenciatura en Educación Indígena” (SEP Yucatán). Sin embargo la normatividad sigue como el gran obstáculo para el buen funcionamiento de tales políticas educativas, pues cuando se contrasta en el plan fáctico sus aplicaciones nos encontramos con profesores que no son bilingües, que los materiales didácticos son monolingüe español, que la escuela no cuenta con infraestructura. Para que un proyecto de tal magnitud reciba la respuesta adecuada, debe partir de un decreto constitucional.

Otro muy tímido avance fue la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, aprobada en el 2002 y promulgada en el 2003. Comenta Esteban Krotz que la “Ley y sus implicaciones legales constituye un importante aporte al debate teórico sobre los modelos de relaciones interculturales, sobre nación y democracia en México y sobre los derechos humanos. Igualmente abren perspectivas políticas interesantes, no sólo para las y los hablantes de una o varias lenguas indígenas sino también para quienes toman las decisiones en todos los ámbitos de la administración pública, para el aparato judicial, para el diseño de y el desarrollo de las políticas culturales y los programas educativos [...] y instituciones eclesásticas” (Krotz, 2008, pág. 7). En consonancia “debe generarse una transformación profunda de las mentalidades en todos los sectores de la sociedad mexicana para arribar a una situación sociolingüística no discriminatoria, justa y con proyección a futuro para todas las lenguas” (Fernando Nava 2008:15, en Krotz, 2008).

“La globalización promovió la aparición de las diferencias, sin embargo el desafío está en hacer políticas interculturales de inclusión, de participación, de diálogo entre los diferentes [ya que] La Ley de San Andrés, está muerta y hay que rescatar desde ella un punto de diálogo para los indígenas mexicanos” (E-Schmelkes 2009). “La actual política educativa de México establece que la educación en y para la diversidad es para todos los mexicanos y no sólo para los pueblos indígenas. Por ello, se busca que la figura docente cuente con las herramientas necesarias para acercar al conocimiento a las

niñas y los niños con calidad, equidad y pertinencia sociocultural, étnica y lingüística, y de esa manera contribuya a la formación de sujetos capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, que existen diversas epistémicas, que respeten la diversidad cultural y se enriquezcan con ella, y así, les permita intervenir en procesos de transformación social" (López Sánchez. En Dietz y Mateos Cortés, 2011, p. 140). Por los hechos ya no se puede negar otro siglo las diferencias. "Los actuales debates evidencian que aún el discurso intercultural está lejos todavía de visibilizar el conjunto de la "diversidad de diversidades" presente en la educación pública" (Bertely Busquets y Schmelkes. En Dietz y Mateos Cortés, 2011, p. 141). Resistiendo a estos eventos, la entropía "nuevamente es la mirada indigenista la que constituye el punto de partida de la "interculturalidad para todos", en el sentido de que ahora se presenta, visibiliza y celebra en distintas materias educativas, distintos programas mediáticos y diversos materiales didácticos el patrimonio cultural indígena ya no solamente para la población indígena, sino para el conjunto de la sociedad mexicana. Aunque ello evidentemente contribuye a "interculturalizar" el currículum, lo sigue sesgando en torno a la continuamente etnificada dicotomía indígena *versus* no indígena" (Schmelkes, 2006). Otra característica [plantea la autora] de transversalizar las temáticas de la diversidad más allá del indígena, consisten en el fuerte arraigo en el modelo de la educación para la tolerancia, empelando para la sensibilización, a la comprensión y a la tolerancia, se pretende modificar actitudes y comportamientos por parte del alumnado no indígena. Tematiza el racismo y la discriminación...que sufren los miembros de los pueblos indígenas y afro-mexicanos hasta la fecha." (E-Schmelkes 2009). De la variedad de enfoques, resulta pertinente que, por las tesis anteriores, la EIB en regiones indígenas, en relación al proceso cultural que pretende impulsar, se encuentran aún en un nivel incipiente. Ya no se puede negar otro siglo las diferencias. "Los actuales debates evidencian que aún el discurso intercultural está lejos todavía de visibilizar el conjunto de la "diversidad de diversidades" presente en la educación pública de nuestro país. Se sigue la mirada indigenista constituyendo el punto de partida de la "interculturalidad para todos", visibiliza y celebra en distintos currículos escolares. Sosteniendo "un enfoque antropológico-pedagógico que abarque las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas. Para emprender esta tare, es preciso partir de las políticas de identidades" (Mateos Cortés L. , 2011, p. 31), donde,

“el indigenismo como política social en nuestro país transita de la *intermediación corporativa* desplegada por el aparato escolar y los maestros, a la *intermediación civil* que emerge en las últimas décadas a partir de la *interculturalidad vivida*. La etnicidad en la escuela se define como un entramado político y cultural donde lo intercultural objetiva tanto discursos opuestos y coincidentes, como formas de organización social y comunitarias históricamente configuradas y legítimas expresadas en los diversos recursos emblemáticos que utilizan los grupos lingüísticos y culturales para marcar sus distinciones y fronteras al interior del dispositivo escolar, sea en sus vínculos interétnicos” (Czarny, 1995; Tovar, 2000) o en los que establecen con el Estado nacional y la sociedad envolvente (Vargas, 1994; Bertely, 1998). Nuevas definiciones que exigen enfoques metodológicos alternativos, inspirados en la antropología histórica [antropología educativa de la infancia], la hermenéutica, la etnografía, la historia familiar, la historia oral y el uso de nuevos géneros narrativos (Bertely, B. y González, A., 2003, págs. 57-83).

“Se trata, por el contrario, de coger al poder en sus extremidades, allí donde se vuelve capilar, de asirlo en sus formas e instituciones más regionales, más locales, sobre todo allí donde, saltando por encima de las reglas del derecho que lo organizan y lo delimitan, se extiende más allá de ellas, se inviste en instituciones, adopta la forma de técnicas y proporciona instrumentos de intervención material, eventualmente incluso violentos” (Foucault, 1992, p. 142).

A su vez, “el problema político esencial para el intelectual no es criticar los contenidos ideológicos que estarían ligados a la ciencia, o de hacer tal suerte que su práctica científica esté acompañada de una ideología justa. Es saber si es posible constituir una nueva política de la verdad. El problema no es «cambiar la conciencia» de la gente o lo que tienen en la cabeza, sino el régimen político, económico, institucional de la producción de la verdad. No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder- esto sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder- sino de separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona por el momento. La cuestión política, en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología; es la verdad misma (Foucault, 1979, p. 189).

El desafío de las Políticas Educativas en México hacia la interculturalidad radica en que “el desafío está en hacer políticas interculturales de inclusión, de participación, de

dialogo entre los diferentes. Ya no se puede negar otro siglo las diferencias” (E-Schmelkes 2009). Además de los retos a seguir, el propuesto por la misma UNESCO:

“UNESCO’s mission in the field of education is to guide educational policy worldwide, with the goal of ensuing universal primary education for all by the year 2015. However, the idea of universality is shifting and complex. The governability of pluralistic, democratic societies increasingly depends on the capacity of governments to provide equity in public and social life, and to educate citizens who are open to intercultural dialogue and tolerant of each other’s ways of being and thinking” (UNESCO, 2006).

El reto para el debate, implementación y aterrizaje de políticas educativas interculturales propias es ¿cuándo vamos a dejar de importar modelos y sacar de nuestras milenarias cosmovisiones un modelo propio de educación intercultural para México?

2.7 Interculturalidad en los procesos identitarios

Al analizar algunas teorías antropológicas, sociológicas y pedagógicas para salir de un "epistemicidio"¹⁸ (Santos, 2009, p. 12), para diseñar el panorama del andamiaje teórico se hilvanaran los desafíos epistémicos del presente objeto de estudio, el proceso identitario de los niños mayas. "Pretexto" para conocer en profundidad a los niños mayas y sus condiciones de vida en la actualidad. Se aclara que, el objeto de estudio planteado, no es la identidad estática y esencialista/primordialista, sino, desplazamos¹⁹ aquella por el constructo: *proceso identitario*, entendido este, como eventos a menudo *habitualizados* vertical y horizontalmente relacionados e interrelacionados contrastivamente a través de una alteridad mediante prácticas dialógicas, dialécticas, conflictivas y harmónicas a la vez, en el encuentro-desencuentro con el otro o los otros en un contexto socio-histórico y cultural, sincrónico y diacrónicamente, y de éste encuentro, se autoafirman y ex-asignan cualidades de uno mismo, a su vez, dinámicamente 'construida' no por una perspectiva esencialista, sino dialéctica.

¹⁸ El autor aclara que "no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global. Los procesos de opresión y de explotación, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyen también los conocimientos usados por estos grupos para llevar a cabo esas prácticas. A esta dimensión de la exclusión la he denominado epistemicidio" (De Sousa, 2009:12)

¹⁹ "Uno no tiene por qué quedar cautivo en la dinámica biológica de la cual toma un concepto [refiriéndose a la construcción del concepto hibridismo, porque] Las ciencias sociales han importado muchas nociones de otras disciplinas, que no han sido invalidadas por sus condiciones de uso en la ciencia de origen" (García Canclini, 2009: V).

“Si partimos de que toda reivindicación identitaria, colectiva o individual, va ligada inevitablemente a alguna forma de exclusión de la alteridad –si es cierto que cada „nosotros“ excluye un „ellos“-, entonces hay poco más que decir: todo lo que podemos hacer es especificar las circunstancias históricas o las peculiaridades etnográficas que venga al caso” (Baumann, 2010, pág. 95). Hay un conflicto instalado en una arena identitaria desde la definición "institucionalizada", forzosamente impuesta por la élite del diccionario de la lengua española, la identidad se nos impone a *habituarnos* a una perspectiva esencialista-primordialista-nacionalista y porque no constructivista y fundamentalista. Se inicia la problematización desde una mirada de la conceptualización utilizada en la praxis cotidiana en las comunidades lingüísticas hispanohablantes, designados a:

- i. Cualidad de idéntico.
- ii. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.
- iii. Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.
- iv. Hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca.
- v. *Matemática* igualdad algebraica que se verifica siempre, cualquiera que sea el valor de sus variables.

Además, se tipifica el uso y lo calificativo en tres categorías: carné, cédula y tarjeta de identidad, para y como se *habitualiza* para la utilización utilitaria en la sociedad mediante las definiciones y usos examinados anteriormente. Se observa la polisemia y el esencialismo hacia un pragmatismo nacionalista, a su vez unívoco y excluyente en su acepción. Por esto, sosteniendo y aclarando que “las relaciones entre realidad y representaciones: [para] adentrarse en el mundo de las ideas, creencias e imágenes de los actores y constatar sus imbricaciones con el entramado estructural-organizativo de los grupos. Para comprender el proceso de construcción de las identidades es necesario partir de que la realidad social, en contra de quienes la piensan y analizan como únicamente se tratara de “cosas” objetivas y visibles, esconde lo invisible pasando los elementos culturales a un primer plano, es decir, a un uso de las variables basadas en la cultura para explicar el comportamiento humano” (Aliende, A. y Azcona, J., 2007, p. 183).

Aunado con la distinción sincrónica entre cultura e identidad, praxis habitualizada y discurso identitario (Bourdieu, 1991; Dietz, 2003; Giménez, 2007; Jiménez Naranjo, 2009; Mateos Cortés, 2011). Incorporado a una “desconstrucción diacrónica como producto culturalmente híbrido de procesos continuos y concatenados de etnogénesis y rutinización intracultural, se logra analizar las llamativas coincidencias y similitudes que a nivel estructural expresan los nacionalismos hegemónicos y las etnicidades contrahegemónicas (González Apodaca, 2008; Dietz, 2009; Mateos Cortés, 2011:35-36). Hilvanando estos “discursos constituyen políticas de identidades que recurren a estrategias de temporalización, territorialización y substancialización. Para instaurar, mantener y legitimar fronteras entre „ellos“ y „nosotros“ “(Cortés Mateos, 2011:36). Voces polisémicas de las "políticas de identidades", sustentamos "que como conclusión de un análisis más extenso de tipo comparativo, acerca de las similitudes entre desafíos supranacionales, subnacionales y transnacionales a los que actualmente se enfrenta el Estado-nación de cuño europeo, que estas coincidencias estructurales no sólo son compartidas por el nacionalismo nacionalizante del Estado y las etnicidades contestatarias formuladas 'desde abajo' " (Mateos Cortés, 2011:36; Dietz, 2009). Las contestaciones 'desde abajo' se propagaran en contextos políticos y académicos donde y entre fenómenos de etnogénesis aborígen²⁰, suscitan los movimientos étnico-regionalistas o nacionalistas y los fenómenos de etnogénesis migrante (diásporas y comunidades transnacionales) reproduciendo reiteradamente el binomio 'nosotros' y 'los otros' (Dietz, 2003).

La construcción de la realidad social por los actores, parte de elementos culturales sincrónicos y diacrónicos. "La cultura en sí, es un elemento fundamental en el proceso social, la misma se esparce para esquematizar las acciones de los actores y el análisis-los que los hombres [mujeres y niños] analizan e interpretan, y a partir de las percepciones compartidas, identifican sus intereses y construyen significaciones que definen formas de acción" (Cruz, 1997:14 y 17. Citado en Aliende y Azcona, 2007:183). Por otra parte, la advertencia de Lévi-Strauss se torna actual para los estudios de la(s) identidad(es) que “toda utilización de la noción de identidad comienza por la crítica de la misma” (Lévi-Strauss, 1977). Añadido a esta advertencia, la

²⁰ Cf. Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua: "término amplio que «desde el origen» en el sentido de «originario del suelo donde vive». Su uso más específico y común es en referencia al habitante perteneciente a una cultura que ya no es la predominante en un lugar y que ha cedido lugar a una nueva, ya sea por violencia, asimilación o cualquier otro proceso o combinación de procesos".

reconsideración de los estudios de la(s) identidad(es) ganan importancia porque se plantea como una “herramienta de análisis de lo social por parte de las disciplinas y corrientes de pensamiento científico” (Gutiérrez, 2010:16-17). La problematización en torno al estudio de las identidades gira desde varias disciplinas, de la sociología, a la psicología, y retomando un gran debate actual en la antropología en contexto global y multiculturales. "Comprender finalmente que la etnicidad y los mecanismos identitarios subyacentes constituyen, en el mundo actual, fenómenos casi universales lo que me lleva a creer que ellos continuarán aún por mucho tiempo en atraer nuestra atención, no solo como científicos sociales, sino como ciudadanos. Aún en un mundo globalizado, siempre habrá espacio para la diversidad étnica y cultural no importando la latitud que esté localizado las sociedades anfitrionas" (Cardoso de Oliveira, 2006, pp. 16-17). La latitud sigue en los medios académicos de la antropología, resurgiendo y encendiendo más una ocasión la invocación, que “en la actualidad, las identidades como noción epistemológica, estimulan el ímpetu de comprensión, y el despliegue de numerosas y diversas interrogantes *sociales* que por mucho tiempo se mantuvieron velados por la obnubilación que provocaba el solo análisis de las representaciones identitarias, y las acciones que se le asociaban. Hoy las identidades, en su más amplia interpretación conceptual y metafórica, se ven enunciadas y/o manifestadas en todos los niveles del ámbito social” (Gutiérrez, 2010:13).

A su vez, reclama una heurística de las mismas para analizar las acciones y relaciones sociales, a fin de entender las adhesiones de pertinencias en contextos específicos, como la importancia a menudo relacional y dialógica con el otro para reflejar el mí mismo, mi identificación en la conformación de mis sentidos y acciones promovidos en mi praxis cotidiana:

“La noción de identidades como unidad analítica y heurística de comprensión de lo social ha tomando una importancia considerable en las ciencias sociales en razón de su potencialidad como descriptor de la acción y de los modos en que ésta opera en los procesos relacionales. En términos conceptuales o metafóricos nos conduce a revalorar la existencia de una pluralidad de adhesiones y sentimientos de pertenencia que se intercambian en espacios determinados. Adhesiones personales y grupales, vislumbran diversas maneras de organizarse en sociedad, y que tienen como punto de partida la consideración de la existencia del Otro(s) en la conformación de los sentidos en las acciones que emprendemos” (Gutiérrez D. , 2010, p. 11).

Sin embargo, para observar los caminos resbalosos que implica el análisis de las identidades, o mejor dicho, los procesos identitarios, otra faceta sería:

“los riesgos en definir la identidad mediante un proceso de abstracción de rasgos (lengua, tradiciones, conductas estereotipadas) a menudo tiende a desprender esas prácticas de la historia de mezcla en que se formaron. Como consecuencia, se absolutiza un modo de entender la identidad y se rechazan maneras heterodoxas de hablar lengua, hacer música o interpretar las tradiciones. Se acaba, en suma, obturando la posibilidad de modificar la cultura y la política. [...] Los estudios sobre narrativas identitarias con enfoques teóricos que toman en cuenta los procesos de hibridización y muestran que no es posible hablar de las identidades como si sólo se tratara de un conjunto de rasgos fijos, ni afirmarlas como la esencia de una etnia o una noción” (García Canclini 2009: 5-6).

En una reconstrucción dinámica y "una relación dialéctica con la sociedad, [la identidad] se forma por procesos sociales. Una vez que se 'cristaliza', mantenida, modificada o aún formulada por estas relaciones sociales" (Berger, L. y Luckmann, T., 2006, p. 214)²¹. Por consiguiente, "la identidad es la fuente de sentido y experiencia para la gente (Castells, 2009, p. 28). Así como, "no conocemos gente sin nombre, ni lenguas o culturas en las que no se establezcan de alguna manera distinciones entre yo y el otro, nosotros y ellos [...] El conocimiento de uno mismo –es siempre una construcción pese a que se considere un descubrimiento- nunca es completamente separable de las exigencias de ser conocido por los otros modos específicos" (Calhoun, C. 1994: 9-10. Citado en Castells, 2009, p., 1994, p. 28). Además, por descansar en su fundamento "cultura y etnicidad" (Dietz, 2003). “La identidad, por su parte, es portadora de una concepción más abstracta, discursiva y consciente que la cultura. Es decir, la cultura se define más por la experiencia- que es concreta- y la etnicidad por el discurso- más abstracto y consciente” (Jiménez Naranjo, 2009: 257). Así como, la construcción procesual se va integrando y reemplazando a lo largo del tiempo:

“Las identidades *se construyen* a lo largo de un proceso social de identificación, pero ello no significa que existan identidades originales o esenciales, o verdaderas y falsas, que tienden a ser reemplazadas por otras más o menos legítimas o espurias, sino que cada una de las manifestaciones identitarias corresponden a un específico momento histórico y su mayor o

²¹ Los mismos autores advierten que nos se aconsejan hablar de "identidades colectivas" a causa del peligro de hipostatización falsa -o reificadora-. Es decir, de masificación ideológicas de un pueblo, e.i. la sociología "hegeliana" y el peligro que se encuentra en diversas obras de Durkheim y en la escuela de "cultura y personalidad" de la antropología cultural norteamericana. En no caer en fanatismo colonializadores.

menor legitimidad no puede ser objeto de un análisis valorativo por parte del investigador, ya que es vivida como una totalidad por sus protagonistas” (Bartolomé, 2006, p. 73).

Actualmente, forjada y trasladada por los actores sociales en contexto multiculturalista y en el hibridismo cultural globalizado, el proceso identitario, son "prácticas culturales que conforman un determinado movimiento no son simples víctimas de imposiciones hegemónicas, sino que son, a la vez, artífices creativos de estas prácticas; se trata por tanto de "una dinámica de doble vía" (Stephen 1993:28 citado en Dietz, 2003:33). [A su vez] "La elaboración de una identidad propia en un proceso de recreación de prácticas culturales y de apropiación de espacios de autonomía, característica fundamental de los nuevos movimientos sociales de cuño multiculturalista, también es, por consiguiente, una "construcción hegemónica" (Laclau & Mouffe, 1987:162. Citado en Dietz, 2003: 33), que bajo determinadas circunstancias pueden convertirse en resorte de una nueva estrategia "contrahegemónica" frente a los poderes dominantes. Como "fuentes de sentido", las identidades construidas a lo largo de una movilización social y proyectada hacia el futuro pueden confluir con identidades residuales, producto de resistencias generadas por "comunidades" contrahegemónicas". [...] Las identidades que se están generando en la época post colonial no corresponden a límites territoriales o delimitaciones culturales. Los nuevos sujetos participan, a la vez, de varias tradiciones culturales- occidentales, autóctonas y/o mestizas” (Dietz, 2003: 33-45), simultáneamente. Estos límites a territoriales o fronteras culturales van asentando hibridismos interculturales escenificados por conflictos étnicos que pueden basar en fundamentalismos culturales y prácticas raciales simultáneamente. La hibridización ha servido para salir de los discursos biologicistas y esencialistas de identidad, la autenticidad y la pureza cultural. La aclaración de cómo se va procesando la *hibridización* de estructuras o prácticas y/o *habitus* sociales para generar nuevas estructuras y nuevas prácticas,

"A veces esto ocurre de modo no planeado o es resultado imprevisto de procesos migratorios, turísticos y de intercambio económico o comunicacional. Así como puede surgir de la creatividad individual o colectiva. No sólo en artes, sino en la vida cotidiana y en el desarrollo tecnológico. [...] La hibridación, como proceso de intersección y transacciones, es lo que hace posible que la multiculturalidad evite lo que tiene de segregación y se convierta en interculturalidad. Las políticas de hibridación servirán para trabajar democráticamente con las

divergencias, para que la historia no se reduzca a guerras entre culturas, como imagina Samuel Huntington. Podemos elegir vivir en estado de guerra o en estado de hibridización" (García Canclini, 2009, pp. V-X).

Como la hibridación el *habitus* se va concretando a través de y con una “[...] la práctica en cuanto práctica recuerda, contra el materialismo positivista, que los objetos del conocimiento son *construidos*, y no pasivamente registrados, y, contra el idealismo intelectualista, que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituyen en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu, 2009, pág. 85). Salir de la mirada idealista implica una ruptura conceptual para visualizar los fenómenos como “aspecto activo”, expresaría Bourdieu (2009:85), “en relación práctica con el mundo, esa presencia preocupada y activa en el mundo por la cual el mundo impone su presencia, con sus urgencias, sus cosas por hacer y por decir, sus cosas hechas para ser dichas, que comando de manera directa los gestos o las palabras sin desplegarse nunca como un espectáculo.” A su vez, “ producto de la historia, el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma d esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tiende, con más seguridad que todas las reglas formales y todas normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. Pasado que sobrevive en lo actual y que tiende a perpetuarse en el porvenir actualizándose en prácticas estructuradas según sus principios, ley interior a través de la cual se ejerce continuamente la ley de necesidades externas irreductibles a la coerciones inmediatas de la coyuntura, el sistema de las disposiciones [...] (Bourdieu, 2009:88-89).

Habitualización esquematizada y estructurada que el Estado-nación se apropia mediante estrategias rutinizadas para ir formando el *habitus* de una homogeneización identitaria especialmente a través de su mecanismo-dispositivo más potente llamado escuela y prácticas rutinarias (*cf.* cap. 5),

“La homogeneización objetiva de los *habitus* de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de la condiciones de existencia es lo que hace que las prácticas puedan estar objetivamente concordadas por fuera de todo cálculo estratégico y

de toda referencia consciente a una norma y mutuamente ajustadas *en ausencia de toda intervención directa, y a fortiori*, de toda concertación explícita, siendo que la misma interacción debe su forma a las estructuras objetivas que han producido los agentes en interacción y que a través de ellas les asignan además sus posiciones relativas en la interacción y fuera de ella” (Bourdieu, 2009:95).

“La aportación distintivamente antropológica a los estudios de la interculturalidad, identidad e hibridación cultural consistirá por ello en rescatar la etnografía como procedimientos “localizado” de comunicación intercultural, disociado, a la vez, la antigua ecuación de “cultura” y “localidad”. Para estudiar etnográficamente procesos culturales e identitarios en contextos posnacionales, el marco de nuestra etnografías comenzará a migrar junto con los sujetos-objetos de estudio; la antropología de la interculturalidad reflejará así en su propia metodología las territorializaciones y temporalizaciones que los nuevos e híbridos actores sociales generan, escenifican y codifican culturalmente” (Dietz, 2012: 150-151). Acorde a esta perspectiva, la comunidad de Kanxoc, escenario empírico del estudio, se observará y analizará la identidad como *procesos identitarios habitualizado* y no como identidad fija y esencialista/primordialista, aunado con los fenómenos globales presentes en la vida cotidiana de la comunidad y de la escuela, elementos efervescentes en el imaginario social, individual y colectivo de la comunidad, y en especial en el proceso identitario de los niños mayas, que a continuación se presentará a través de las viñetas etnográficas cómo se construyó la presente investigación.

3. Metodología y heurística de la investigación

La identidad de toda ciencia depende en buena medida de la conciencia que logren tener quienes la cultivan de los instrumentos de su propia metodología. No es extraño que los ambientes científicos de nuestro tiempo, depurados en muchos casos por la mirada de la crítica como actitud epistemológica, hayan fomentado una introducción a los diversos ámbitos del saber en la que se busca explicitar el nivel de „control racional“ alcanzado en el ejercicio de la propia disciplina (López, 2006, págs. 37-76). La antropología no ha quedado de ninguna manera al margen de este desarrollo. Si bien la “epistemología antropológica” puede remontarse a una gama de pensadores, y desde ellos las reflexiones sobre el saber antropológico que tenemos ya en los clásicos autores antropológicos, es indiscutible que en nuestro tiempo se ha prosperado valiosamente el

espacio del quehacer antropológico y continuamente nos afronta a nuevas propuestas metodológicas.

En las últimas décadas el proceso de la globalización ha desafiado e impulsado los diversos escenarios del planeta a repensar sus prácticas y quehaceres, entre ellos, el que nos concierne es la etnografía, donde sus objetos de estudios deben ser replanteados y estudiados a través de un abanico de creatividades. Incluyendo los nuevos escenarios de la comunicación, las nuevas tecnologías y el ciberespacio. Sin perder terreno, no tenemos que abandonar las técnicas tradicionales de la antropología, sino "interculturalizarnos" a/y con ellas, es decir, plantear nuevos proyectos en contexto de globalización en un "cosmopolitismo emergente",

“Today’s cosmopolitanisms combine experiences of various media with various forms of experience - cinema, video, restaurants, spectator sports, and tourism, to name just a few - that have different national and transnational genealogies.” (Appadurai, 1991, p. 209).

En otras palabras, "más bien el reto es optimizar el pluralismo y eclecticismo metodológico que caracterizan nuestra disciplina para adecuarnos a las nuevas situaciones sociales y a los nuevos entornos de relación" (Ferrándiz, 2011: 195).

Un camino metodológico se va emprendiendo a lo largo de cada investigación. El hilvanado que trillamos fue el etnográfico, entendiendo la etnografía "como un arma cargada de futuro, como una herramienta de investigación y análisis de fructífero pasado e innegable proyección, con un formidable potencial para analizar críticamente las circunstancias cambiantes de la realidad social y cultural, adaptándose a ellas desde la flexibilidad y el rigor. Un reto fundamental para nuestra disciplina" (Ferrándiz F. , 2008, p. 90). Este autor sustenta que, "ante la transformación de los escenarios de investigación, se hace imprescindible una innovación paralela y constante de los marcos teóricos y metodológicos con los que nos acercamos a ellos, de la forma en la que imaginamos los escenarios etnográficos, y de las estrategias y registros de “devolución” del conocimiento. Y la etnografía tiene los recursos, la flexibilidad y el rigor suficientes para acompañar estos cambios sin perder su “aire de familia”.

El planteamiento etnográfico propone y irrumpe "ventanas epistemológicas" recobrando su quehacer antropológico ya que "la etnografía es emergente, y puede ser

concebida como un proceso en el que se establecen dinámicas de retroalimentación entre teoría y práctica, entre realidad y texto, entre diseños de investigación y situaciones cambiantes, entre escenarios de campo y aplicación de técnicas de investigación, entre la posición del investigador y la de los informantes, entre los investigadores y las audiencias de sus textos" (Ferrándiz, 2011, p. 14). Por este caminar, el papel del antropólogo-etnógrafo va más allá de la descripción y pasa a ser otro informante dentro del texto-contexto cultural trabajado, "la tarea del antropólogo no es sólo descifrar la significación de los mensajes escritos y verbales que ha recogido en el campo, sino también entender qué significan determinadas escenas culturales y, finalmente, la totalidad cultural" (Ferrándiz F. , 2011, p. 20). A su vez, el rol del antropólogo en el campo no se trata de una "estrategia del empoderamiento, del fortalecimiento de grupos subalternos, marginados o culturalmente diferenciados para acelerar su proceso de "descolonización" [sino] corre el riesgo de recaer en la trampa del etnocentrismo" (Dietz, 2012:160). Para evitar esta trampa neo-etnocentrista, "antes de identificar al colectivo destinatario de dicho empoderamiento, es preciso analizar la distribución desigual de poder existente, en primer lugar, al interior del grupo destinatario, en segundo lugar, entre éste y la sociedad circundante y, por último, entre el grupo destinatario de la investigación y el protagonista de dicha investigación" (Dietz, 2012.161). Por otra parte, el proceso etnográfico como la investigación en sí propone que:

"Todas las investigaciones sociales se basan en la capacidad humana para participar en la observación. Actuamos en el mundo social y entonces estamos preparados para reflexionar sobre nosotros mismos y nuestras acciones como objetos en ese mundo. Sin embargo, más que hacernos dudar acerca de si la investigación se produce o no conocimiento, o sobre su transformación en una empresa política, para nosotros esta reflexividad proporciona la base para una indagación lógica [...]. Al incluir nuestro propio papel dentro del enfoque de la investigación, y quizá incluso explotando sistemáticamente nuestra participación en los lugares en estudio como investigadores, podemos producir relatos sobre el mundo social y justificarlo sin recurrir a apelaciones fútiles al empirismo, o bien a variedades positivistas o naturalistas" (Hammersley, M. & Atkinson, P., 1994, p. 36).

En esta línea, la etnografía –definida como la "atención al modo contingente en que surgen todas las categorías sociales, se naturalizan, y se interceptan con la concepción de la gente sobre sí misma y sobre el mundo, más aún, por el modo en que esas

categorías se producen a través de la práctica cotidiana” (Lisa Rofel 1994: 703). La etnografía como "materia prima" de la antropología proporciona un diálogo intercultural, ya que "la etnografía puede ser entendida como un tipo particular de comunicación intercultural. Esto significa que a través del trabajo de campo los antropólogos despliegan un tipo específico de conversación con los miembros de otra cultura. Dado que la antropología, siempre y cuando esté basada en estudios etnográficos, es una disciplina científica o académica que forma parte de un mismo sistema de representaciones del mundo adquiridas por el hombre occidental. Como la materia de estudio de la antropología la conforman 'el otro' o 'las otras culturas', la antropología constituye el subsistema de representaciones del 'otro' o de 'las otras culturas' adquiridas por Occidente" (Pinxten, R. 1997, en Dietz, 2003: 140, 1997).

Por lo anterior, el punto de partida del presente estudio se ubica en una investigación cualitativa-interpretativa, basado principalmente en el “método etnográfico” (Hammersley & P. Atkison 2001), dado que “esta tradición nunca perdió vigencia en la sociología [ni en la antropología]; no obstante, durante los años del “consenso ortodoxo”, la hegemonía positivista y su obsesión cuantitativista trataron de exiliarla en la antropología o en la etnografía” (Giarracca, N. & Bidaseca, K., 2007, pág. 35) . Para sobresalir de ambigüedades metodológicas y “procurando superar tanto el reduccionismo autorreferencial de la antropología de la liberación, propongo una estrategia metodológica necesariamente híbrida que mantiene con ello la complejidad de las asimétricas relaciones [...]. La tarea que persigue toda antropología crítica y autocrítica, el “transcender ingenuo dualismo de sujeto y objeto” (Scholte, 1981:160, citado en Dietz, 2012:163), no equivale a negar la existencia de diferencias y desigualdades entre el antropólogo y sus sujetos de estudio. [...]. La etnografía como forma específica de comunicación intercultural necesariamente connota una posicionalidad dentro de la misma relación intercultural” (Dietz, 2012, pág. 163). Para no caer en panacea metodológica estéril. Dietz (2012) propone que “la etnografía posmoderna sólo cultiva la reflexividad del autor-antropólogo y de su posible audiencia académica, la antropología de la liberación únicamente se dedica a generar actores sociales autorreflexivos que desembocan en movimientos sociales. [...] A diferencias de ambos enfoques, una etnografía doblemente reflexiva evitará dichas falacias reduccionistas. La reflexividad es una de las principales contribuciones de la etnografía al campo de la educación intercultural e antirreligiosa (Jackson, 1997 en Dietz,

2012:164). La misma implica, "asumir perspectivas teóricas de mayor alcance que tienen consecuencias fuertes sobre la manera de hacer etnografía en ámbitos escolares. El reto de hacer estudios etnográficos que articulen la escala local con los procesos sociales y políticos, generados tanto en espacios nacionales como globales, requieren considerar por lo menos los siguientes ejes (Rockwell, 2011:118-120):

- i. El importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no solo en función de las relaciones internas.
- ii. Desde esta perspectiva, siempre se tiene presente la dimensión histórica, no como el anexo obligatorio de monografías que luego tratan el presente como si fuera eterno, sino como parte ineludible de todo proceso actual.
- iii. En el campo educativo, se debe trabajar sobre una definición de la educación formal que aborde, como problema central, sus vínculos tanto con el Estado como la sociedad civil. [...] No es posible apreciar las consecuencias de la progresiva escolarización si no se abordan los procesos paralelos y alternativos de transmisión y apropiación cultural, y
- iv. Los temas más significativos para la investigación etnográfica desde esta perspectiva son procesos sociales. Junto con la socialización, identificada en los estudios tradicionales.

Sostengo que en la estrategia metodológica “etnografía doblemente reflexiva”, cuyo concepto no se basa en un conjunto de reglas que cualquiera ha de seguir meticulosamente, sino que se trata más bien de un marco destinado a fortalecer la creatividad y la colaboración [de mi investigación]²², por ello: "la reflexión sobre la creación y uso de un método puede hacerse de tres formas y en cuatro niveles de operatividad: “el método se concibe más como un arte que como una ciencia. No se aprende en los libros o en los cursos, sino en el laboratorio o en el seminario. Lo que cuenta es el ejemplo del maestro²³, el esfuerzo por imitarlo y sus comentarios acerca del trabajo del estudiante. Tal ha de ser, el origen de toda reflexión sobre el método, porque éste debe partir de una realización previa. Este también será siempre el camino por el que se comunicará los refinamientos y sutilezas propios de las áreas especializadas. Así, *el método* se distingue en cuatro niveles de operaciones que la subjetividad realiza: a)

²² Los corchetes son del autor.

²³ Cf. la orientación epistémica-metodológica proporcionado por Dietz (2003).

empírico; b) intelectual; c) reflexivo; y d) decisión. Tiene una función crítica, sistemática, heurística y constitutiva. Y finalmente, surge como generalización de los métodos empleados en las ciencias particulares, estableciendo él mismo como patrón normativo los niveles operativos" (Lonergan, 2006, pág. 9).

3.1 La etnografía doblemente reflexiva

Para acercarme al objeto de estudio transité por varias lecturas y discusiones con la lógica epistémica antropológica requerida por mi investigación. Vigilando la coherencia de las ciencias sociales dentro del campo antropológico para caminar por esta senda hallé el diálogo con el modelo “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz, 2012) el uso de esta modelo metodológico me permitió trabajar con la diversidad de asimetrías que arrojó mí objeto-sujeto de estudio.

La proposición anterior me permitió trillar por el camino epistémico y por la heurística metodológica dado a su dialéctica y complejidad según Dietz (1999):

- ∞ “entre el investigador –como- persona, la ciencia-como –institución y el grupo estudiado así como la o las sociedades- del norte o del sur- que constituyen el marco político-social que articula las relaciones entre estos tres elementos.
- ∞ entre el sujeto investigador, el sujeto investigado y las mencionadas estructuras circundantes que condicionan y 'objetivizan' de forma dialéctica la intersubjetiva relación de campo.
- ∞ entre la investigación como tal y sus diferentes referentes y audiencia, que interactúan como 'comunidades de validación' y aplicación de conocimiento.
- ∞ entre el conocimiento antropológico de origen occidental y hegemónico, centrado en el que protagoniza la investigación, y otras formas de conocimiento contra-hegemónico, centradas en los sujetos investigados y, por consecuente,
- ∞ entre un enfoque *etic* – necesariamente parcial, que sólo refleja la visión externa y estructural del fenómeno estudiado- un enfoque *emic* – también parcial, centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno” (Dietz, 1999: 84-85).

Este procedimiento me remitió a una reflexión metodológica sobre el papel de los investigadores, el quehacer científico y los sujetos investigados, por ello, fue importante realizar ante mi objeto de estudio un proceso analítico que incluía: la reflexividad de los propios actores estudiados (los niños y niñas, profesores, directores escolares, agentes comunitarios, y padres de familia) y, por otro, un proceso de reflexividad que incluya mi papel como investigador. Esta postura me permitió “oscilar dialécticamente entre identificación y distanciamiento, entre fases de compromiso pleno y fases de reflexión analítica [*que forjaran*] un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre [*mi labor como investigador y los actores investigados*]” (Dietz 2003:142-143).

El modelo de la “doble reflexividad etnográfica” es conscientemente ecléctico, se caracteriza principalmente por fluctuar de forma sistemática entre una visión *emic* (centrada en el actor o “nativo”- los niños mayas) y una visión *etic* (centrada en las estructuras y/o perspectivas del observador). Ambas estrategias son utilizadas de forma implícita o explícita en mi trabajo etnográfico, y aparecen tanto en los conceptos como en las estrategias y recursos metodológicos utilizados.

Un nivel *emic* del estudio generó automáticamente la necesidad de incluir a diferentes tipos de actores que trabajan y discurren en torno a la interculturalidad. Estos actores – mi principal fuente de información – fueron captados mediante sus discursos a través de entrevistas etnográficas semiestructuradas, a profundidad, observación participante y focal. Por otro lado, el nivel *etic* generó la necesidad de estudiar las estructuras que se plasman en praxis y/o hechos sociales, i.e. estudiando tanto las instituciones a las que pertenecen los actores como aquellas en las que se mueven (Martín Criado, 1998). El contraste continuo entre el nivel *emic* y *etic* generó datos verbalizados y/o visualizados, conocimiento contradictorio, todo ello resultado del proceso dialéctico de la investigación (Díaz de Rada, 2010).

Como consecuencia del ir y venir *emic-etic*, la metodología etnográfica doblemente reflexiva adopta y trabaja en tres dimensiones según Dietz (2012:215):

“a) una dimensión 'semántica' centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado – sobre todo mediante entrevistas etnográficas – desde una perspectiva *emic* y analizada en función de estrategias de etnicidad [los mayas];

b) una dimensión 'pragmática' centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada— principalmente a través de observaciones participantes — desde una perspectiva *etic* y analizada tanto en función de su *habitus intracultural* como en sus competencias interculturales; y en

c) una dimensión 'sintáctica', centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto de identidad como las prácticas de interacción y que es analizada y 'condensada' a partir de las clásicas “ventanas epistemológicas” (Werner & Schoepfle, 1987) del trabajo de campo, i.e. las contradicciones que surgen al contrastar información etnográfica de tipo *emic* versus *etic*; dichas contradicciones deben ser interpretadas no como meras incongruencias de datos sino como aquellas “inconsistencias coherentes” (Verlot,2001) que reflejan la lógica específica del Estado-nación representado por la institución analizada” (Dietz, 2012: 215).

Desde un enfoque heurístico y saliendo de “dogmatismo metodológico decimonónico”, por lo menos en las ciencias sociales, si uno desea comprender lo que es una ciencia, en primer lugar debería prestar atención, no a sus teorías o a sus descubrimientos y ciertamente no a lo que los abogados de esa ciencia dicen sobre ella; uno debe atender a lo que hacen los que la practican, en esta perspectiva social:

En antropología social lo que hacen lo que la practican es etnografía. Y comprendiendo lo que es hacer la etnografía²⁴ se puede comenzar a captar a qué equivale el análisis antropológico como forma de conocimiento. Corresponde advertir en seguida que ésta no es una cuestión de métodos. Desde cierto punto de vista, (...) hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de, para emplear el concepto de Gilbert Rye, „descripción densa“(Geertz, 2006:20-21).

Acorde la discusión anterior y coherente con la lógica etnográfica, de describir y a la vez cuidar el análisis de los datos etnográficos y vigilar la construcción del objeto-sujeto de estudio, mi tarea fue perseguir estructuras de significación que, desde luego,

²⁴ Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas; muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después según (Geertz, 2006:24).

parecen muchas veces irregulares, no explícitas, extrañas unas a otras; y que el investigador debe concetar de alguna manera ampliando la comprensión etnográfica con la hermenéutica y “cuidando para no calcar los reduccionismos conceptuales del enfoque de la 'comunicación intercultural' ni caer en la tentación filológica de equiparar culturas con “textos”, este tipo de hermenéutica intercultural no debe limitarse a estudiar la generación, la tradición, el intercambio y la “fusión” de 'horizontes de sentido' (Díaz de Rada 2010:49; Dietz 2003:76-77)". Sino y “por consiguiente, es preciso redireccionar el legado clásico de la hermenéutica, hasta ahora confinado a la dimensión semántica y conceptual, hacia la praxis cultural" (Fornet-Betancourt 2002, en Dietz 2003:76).

A su vez, se requiere una “hermenéutica pragmática” que analice condiciones y posibilidades de la validación práctica del sentido dentro de sus contextos sociales. Así, para el autor, “desde un perspectiva intercultural, este enfoque hermenéutico-pragmático permite distinguir entre la mera traducción de un sentido culturalmente específico, por un lado, y el análisis de la validez y de las formas de validación de este sentido desplegadas entre diferentes grupos en contacto (Braun, 1994: 20, en Dietz 2003:77).

Reconociendo el papel que una “antropología educativa para la infancia intercultural” requiere para trabajar desde el niño y con los niños, el plantear nuevos métodos para abordar el objeto de estudio, busqué trabajar la propuesta de la “*la etnografía doblemente reflexiva*”: "Sostenemos que la etnografía no es reducible ni a un mero instrumento más del abanico de métodos y técnicas de las ciencias sociales ni a una simple arma de "liberación" de los "oprimidos". Proponemos concebir a la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* - interna y externa - de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada" (Dietz 2010:20).

En el caso de los niños y niñas mayas-yucatecos, de la comunidad de Kanxoc, para describir las minucias que subyacen sus procesos identitarios, y sin caer en romanticismos postmodernos promovidos por percepciones equivocadas de uno mismo y de una postura adulto céntrica. Procuré triangular otras dimensiones y profundizar la investigación, cuyos actores fueron: la escuela como institución, a través del aparato

ideológico del Estado–nación y su interés hacia a una “formación” de maestros y de alumnos. Los maestros como promotores de la construcción de procesos identitarios, sea por su adscripción maya, sea por un currículo oficial, horizontal, impuesto y autoritario; los padres de familia, cuna y origen en la construcción de los procesos identitarios de los niños; los amigos como factor socializador; y el papel que juegan los estudios y los aportes críticos de los expertos-intelectuales hacia una crítica al quehacer de la escuela en la inclusión de los saberes indígenas en la construcción de los procesos identitarios. Para tal fin, fue necesario plantear, para evitar caer en reduccionismos simplistas y, en última instancia, apologéticos, una “etnografía reflexiva” desarrollada en situaciones interculturales donde necesariamente habrá que ampliar el horizonte analítico de estas dimensiones (centrada en los “saberes”) y prácticas (centradas en los “haceres”) hacia un tercer eje de análisis: las estructuras institucionales específicas, producto del papel que juegan los “poderes”, las desigualdades, hegemonías y asimetrías de poder en la política de identidad del actor en cuestión y de su contexto estructural" (Dietz 2010:20).

En síntesis las dimensiones de una metodología “etnográfica doblemente reflexiva” (Dietz 2010) me permitió conocer, describir, interpretar y explicar el objeto-sujeto de estudio en la:

Dimensión semántica	Dimensión pragmática	Dimensión sintáctica
Centrada en el actor (niños, padres y profesores)	Centrada en la interacción (familia-niños-comunidad-escuela-mundo)	Centrada en la institución (escuela-Estado-nación)
Identidad, etnicidad (territorializada)	Cultura (intra-cultura/inter-cultura)	Entidad organizativa/institucional
= Discurso (“saberes“)	= Praxis (“haceres“)	= estructura societal (“poderes“)
Entrevistas etnográficas	Observaciones participantes	Taller: <i>metodología de la investigación para maestros</i>
= <i>Emic</i>	= <i>Etic</i>	= <i>emic / etic</i> (“ventanas epistemológicas” → <i>marco teórico</i>)

Cuadro 1: etnografía doblemente reflexiva.²⁵

²⁵ Basado en Dietz (2012).

3.2 La entrada al escenario

Una pregunta clave para los que recién llegamos a la comunidad de Kanxoc es: ¿Cómo y por qué viniste a trabajar en Kanxoc? ¿Cómo se te ocurrió venir a Kanxoc? Mi respuesta fue muy sencilla y directa. Vengo a trabajar con los niños. Él porqué y el cómo se me fue aclarando paulatinamente al convivir con los habitantes y cuando el director del albergue indígena en Kanxoc me proporcionó informaciones muy precisas sobre la resistencia de los mayas. El porqué: el nombre de la escuela primaria José María Iturralde Traconis tiene una historia de resistencia y lealtad entre un representante del Estado con el pueblo maya, hecho que originó la primera Guardia Indígena (maya) de un gobernador del Estado por su resistencia y apoyo al socialismo en Yucatán. Por resguardar, defender y resistir a cambios socio-culturales y permanecer fiel a su cultura milenaria; de la participación en la Guerra de Castas; por ser una comunidad 100% maya hablante; por haber escasos trabajos antropológicos sobre la comunidad, y aún menos sobre los niños mayas, y por poseer “fama de valiente”, que me intrigaba. Fueron retos que me llevaron a enfrentar, y que pronto me envolvieron y llenaron de emoción por conocer los niños mayas de Kanxoc, sus padres, abuelos, los profesores, los directores y la comunidad en general, me cautivaron y tengo y tendré una deuda eterna con ellos, por me permitieron adentrarme en sus vidas y en su identidad. A continuación detallo mi acercamiento al campo y a los primeros sujetos informantes.

Después de decidir que iría a realizar trabajo de campo en Yucatán, en el sureste mexicano, busqué por Internet algún informante para rastrear dónde sería el escenario de mi trabajo. Encontré la Comisión para el Desarrollo de los pueblos Indígenas, sede Valladolid, Yucatán, México.

Salí de la Ciudad de México rumbo a Mérida, la capital del Estado de Yucatán, un día miércoles 06 de mayo de 2009 con un calor de 40° C, en esa temporada. Dos días pasé por allí buscando información en la Universidad Autónoma de Yucatán – UADY. Algunas informaciones sobre los niños mayas, que fueron insuficientes, los cuales describo en el trabajo. Rumbo a Valladolid, a dos horas y media de Mérida. Al llegar allí, fui a buscar la CDI²⁶. Allí me recibió un vigilante muy educado y le pregunté por algún responsable de los albergues indígenas.

²⁶ Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Luego de la espera, salieron las Sras. Blanca y Margarita²⁷, nos presentamos formalmente y les empiezo a platicar sobre mi trabajo. Ellas fueron “las *gatekeepers*” (las porteras) que me enseñaron el mapa de Kanxoc, cuyo trabajo inicialmente era con los Albergues Indígenas, hecho que me dio pauta para conocer Kanxoc.

Para los profesores, los habitantes, los taxistas y los anteriores investigadores que estuvieron en Kanxoc, es una pregunta clave y obligatoria: ¿cómo y por qué viniste a Kanxoc? Es un enigma el cómo y el por qué entrar en Kanxoc, una vez que te vuelve amigo de ellos y actúas con ética en hablar sobre tu objetivo la situación cambia: te acogen y tienes que cumplir tu palabra con ellos, ya que esta es la ley en la comunidad.

Me hablaron sobre los albergues de la región y de sus respectivas características y además, que coincidía con la visita al día siguiente de una supervisión a éstos. La Sra. Blanca amablemente me invita a ir con ella. La invitación de la Sra. Blanca me llenaba de esperanzas para encontrar lo que buscaba como escenario. Al día siguiente a las 6:30 a.m. nos encontramos en la Plaza principal de Valladolid para realizar las visitas a los respectivos albergues: Yacolbá, Kanxoc, Chemax y Chichimilá, este último es el único de los albergues de Yucatán que ganó un concurso promovido por la Fundación Coca-Cola, la cual invirtió en la restauración del albergue. De los cuatro me impresionó mucho la cantidad de niños mayas en Kanxoc evento que me iba dando pistas para seleccionarlo como escenario de trabajo de campo.

El Sr. Moreno, director del albergue en Kanxoc me llevó a conocer la Escuela Primaria, que se ubica en el mismo terreno del albergue. Me presentó al vice-director Sr. Alves, quien muy cordialmente me recibió. Le comenté de mi trabajo y le entregué la carta de la Universidad Nacional Autónoma de México, para abrir un canal de comunicación y de trabajo formal, lo que le pareció muy profesional. Posteriormente, procedió a programarme la observación de clases para el día siguiente, con la condición de que al final les diera mi informe de cómo observé la escuela, los profesores, los niños y el proceso de enseñanza aprendizaje. Hecho que me proporcionó realizar en taller con los doce maestros de la escuela y a la vez concretar una entrevista focal con todos los profesores de la escuela. De aquí nacerá, se abrirá las “ventanas epistémicas”, el marco teórico de la investigación.

²⁷Por ética profesional todos los nombres propios están cambiados para proteger el anonimato de los participantes de la investigación.

En la visita a Kanxoc, los niños me invitaron a jugar fútbol, a conocer el pueblo, la iglesia, el parque, los juegos infantiles, la comisaría, tres tiendas de abarrotes, la estatua de José María Iturralde y Traconis, el “Gran Kanxoc”, nombre de la Escuela Primaria donde trabajé. Los niños y las niñas me hablaban todo el tiempo en maya. Yo estaba como sordomudo y fascinado. Con el pasar del tiempo fui entrando en su mundo lingüístico y comenzaba a entender algunas cosas, la mayoría no, por lo cual les pedía la traducción en español. Sin problema, los niños me platicaban en español, pero expresaban: te vamos a enseñar maya. Y se contestaban: ¡por supuesto que sí!

El director del albergue, el Sr. Moreno, Licenciado en educación intercultural bilingüe por la Universidad Pedagógica Nacional de Valladolid, sorpresivamente me invita a quedarme esa noche con ellos en el albergue. En ese mismo día realicé una actividad de videograbación con los niños sobre el ser maya; qué significaba ser maya para ellos, la lengua maya, sus costumbres, para ir diagnosticando sus problemáticas y realidades. El día siguiente, 10 de mayo, observé una clase de 2º grado de primaria del Prof. Josué, mayahablante nativo, que me comentaba sobre la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe de Kanxoc. Me dio un panorama de sus características y orientación educativa del primero a sexto grado de primaria intercultural bilingüe y que se intenta trabajar de 1º a 2º grado sólo en lengua maya; de 3º a 4º grado mitad de las asignaturas en maya y la otra mitad en español; de 5º a 6º grado todo el proceso en español.

Me comentaba que el problema que él veía era que algunos profesores no creían que los niños tuvieran dificultad en pensar y relacionar los contenidos en dos idiomas completamente distintos, que los padres de familia de Kanxoc apoyan mucho la escuela, mientras que en otras comunidades en las que él había trabajado en Tizimín y no tenían el apoyo de los padres de familia. Que el material didáctico proporcionado por la Secretaría de Educación Pública, es todo monolingüe español, lo que proporcionaba doble preparación de clase y una orientación *monocultural*.

Durante esta primera semana, visité todos los grupos de 1º a 6º grado de primaria para ubicar características muy precisas sobre el perfil de los futuros sujetos de estudio. Si el grupo tenía más niños mestizos o mayas. De los doce maestros, me inquietó el hecho de que mientras algunos profesores se escondían de mi presencia - es natural este comportamiento porque ser observado nos deja en una postura muy incómoda-existían

sin embargo otros, como una profesora de nombre Poot, que se me acercó para decirme que cuando se enteró de mi presencia deseaba que fuese a ver su trabajo en el salón de clase. -“tienes que ir a mi salón de clase y conocer mi trabajo con los niños”. Para eso estoy, para conocer el trabajo de ustedes. Le contesté emocionando”.

El día que me tocó observar su clase, en la entrada de su salón una sorpresa: era el único salón que tenía flores sembradas en la entrada. Desde allí se sentía cómo la maestra estimaba, amaba la educación y su vocación. La experiencia con la Mtra. Poot me sorprendió porque ella no me hablaba de problemas, sino de soluciones y de éxitos que había alcanzado durante su proceso de enseñanza con los niños. Lo curioso era que de entrada su clase era con un fondo musical, y además de música clásica, lo que se me hacía muy raro, pero extraordinario. Me explicaba internamente: veo inclusión de factores de la cultura occidental, lo que me aumentaba la curiosidad para seguir allí, observando y preguntando sobre los niños. Me enseñó todos sus trabajos realizados con los niños: una antología de textos producidos en lengua maya y dibujado por los niños desde el primer año de primaria, en esta ocasión era el quinto año de primaria; me permitió acompañarla hasta el 6° año, etapa en que los niños dejarían la primaria para seguir con la temible secundaria por ser tratar de una educación monolingüe español y *monocultural*. En la medida que me platicaba de los concursos de Himno Nacional en lengua maya, los concursos literarios, la participación de ellos en la radio de Valladolid... relato que me maravillaba por su experiencia tan exitosa.

Esta realidad me inquietaba, luego como pedagogo y estudiando el doctorado en antropología, me daban vuelta los pensamientos, y siempre en forma reiterativa los pensamientos me molestaban: antropología educativa, niños y niñas, identidad étnica, cambios culturales, globalización, etcétera. Como un juego mental, fui intentando dar forma y organizar estas piezas que conocía, aparentemente desconectadas, sin embargo estaban intrínsecamente interdependientes unas con las otras. Se me fue proporcionando como una secuencia lógica, la causa-consecuencia de fenómenos que observaba en el mundo, México, Yucatán, Valladolid y la comunidad de Kanxoc especialmente en la Escuela Primaria, siendo los sujetos reales de esta historia los niños mayas de Kanxoc.

Me preguntaba cómo estaba sucediendo el fenómeno en la comunidad desde el global al nacional hasta descender al local: ¿Cómo la globalización llega a Kanxoc, especialmente a la Escuela, a sus contenidos curriculares? y ¿cómo la globalización

afecta en los procesos identitarios de los niños mayas? Como inferencia pensé: del global al local y pude bosquejar este esquema: Los Organismos Internacionales mediante sus políticas de “desarrollo” emiten signos, sea ideológicos, económicos, o de cualquier índole, a través de una semántica muy clara: “*las competencias*”. El profesor como sujeto mediador en el salón de clase, aunado con otros sujetos educativos: director, currículo oficial u oculto, transmiten a los alumnos estas competencias buscando “prepararlos” para el mundo competitivo y globalizado neoliberal.

La realidad cotidiana de los niños de Kanxoc es atípica; porque en su vida diaria toda la comunidad se comunica en maya, solo cuando hay un „forastero“, como yo, ellos buscan comunicarse en español, pero antes te preguntan: ¿Hablas maya? Observé dos mundos en la comunidad: el mundo en lengua maya: la comunidad en sí, y el mundo en español: la escuela. Dos realidades que en la entrevista focal me reveló un profesor indignado: “Es verdad, la vida de los niños es en maya y la escuela niega la lengua maya e impone el idioma español.”

Regresé a la Ciudad de México y empecé a revisar documentos, antecedentes sobre globalización, etnicidad, identidad, antropología educativa, infancia, niñez indígena y me sorprendía que hubiera escasos estudios antropológicos sobre los niños indígenas de este país, especialmente sobre los niños mayas yucatecos. Observación que me llevó a la reflexión de una posible intersección de campos de conocimiento entre antropología y pedagogía, indagación que me llevó a trabajar esta tesis.

3.3 El proceso etnográfico con los actores



Ilustración3. Recepción por los niños²⁸.

Mi contacto con los actores en el trabajo de campo duró de junio de 2009 a agosto del 2010, periodo que me proporcionó condiciones de contacto y convivencia con los actores en obtener la confianza con los directivos, profesores y padres de los niños y con los niños para acercarme y a trabajar las entrevistas la construcción de datos en general.

3.4 Instrumentos para construcción de datos

- Observación participante en la escuela y en la comunidad para conocer la vida cotidiana, costumbres, y forma de ser de los niños y niñas maya yucatecos;
- Entrevistas²⁹ (entre-vistas = “vis-avis”, cara-a-cara, ver directamente en los ojos) a las autoridades administrativas; a los niños y niñas mayas, a padres y madres

²⁸ Las ilustraciones son fotos de autoría propia.

²⁹ La entrevista para la antropología es una puerta de entrada al mundo de la cultura a estudiar, “interesada en documentar la visión de los actores [y sus contradicciones], la entrevista cualitativa se vincula con el estudio de la cultura, ya sea de comunidades específicas o de grupos sociales más amplios; concentrándose en los procesos de comunicación, los que difícilmente pueden aprehenderse con las técnicas tradicionales de la investigación social. [Al] incursionar más cerca del trabajo de campo. La aplicación de la entrevista le ha permitido el registro sistemático de procesos implícitos en la constitución de grupos y comunidades, explorando no evidente para los mismos” (Vela, 2008, págs. 66-67) . Asimismo, “la entrevista consistirá en una serie de intercambios discursivos entre alguien que interroga y alguien que responde, mientras que los temas abordados en estos encuentros suelen definirse como referidos no a la entrevista, sino a hechos externos a ella. La información que provee el entrevistado

de familia, a maestros para conocer y contrastar aspectos sociales, antropológicos y pedagógicos;

- Entrevistas a expertos del campo intercultural en México, desde una perspectiva *emic*, y
- Realización de video-grabaciones, fotografías digitales, registros y notas de campo en la escuela y en la comunidad.

3.5 La observación participante

“La observación participante siempre es trabajo de campo y, aunque no agota las posibilidades del trabajo de campo, es el método central, definitorio y más auténtico de la etnografía desde Malinowski” (Ferrándiz, 2011:84). La diferencia entre mirar el hecho social y observarlo es que “todos las personas miramos diariamente muchos objetos y otros muchos hombres, el mirar es una cualidad innata de todos los individuos: no así el observar con un fin determinado, el que requiere un esquema de trabajo para captar los aspectos y manifestaciones concretas de lo que se va a estudiar” (Pérez, 2003, pág. 228). El observar implica una concentración focalizada en un objeto sin distraerse de él. “La construcción del conocimiento acerca de la realidad social es una tarea que implica la dilucidación de los supuestos subyacentes, metáforas y procedimientos metodológicos que sustentan la veracidad y relevancia de aquéllos. Los supuestos tienen que ver con las diversas formas de concepción de la sociedad; es decir, cómo se concibe a las personas y a la sociedad. Sin embargo, los dos marcos más generales para pensar la sociedad están vinculados con la macroestructuras y la microdinámica; en el primer caso son las estructuras las que determinan la vida social de las personas, mientras que el segundo son los individuos los que producen las estructuras a través de la interacción” (Alexander, J, & Giesen, Bernard, 1994). “Empero en la actualidad, la teoría social intenta vincular las dos concepciones, en la perspectiva de que los miembros de la sociedad participan en diversas dimensiones dentro de ese espacio que va entre lo micro y lo macro; es decir, los individuos actúan según sus propias motivaciones y en función a las estructuras existentes, reproducen y modifican las estructuras simultáneamente” (Sánchez, 2008, págs. 98-99).

tendrá significación obvia, salvo por las “faltas a la verdad”, los ocultamientos y olvidos; para ello se recurre a chequeos, triangulaciones, informantes más confiables o mejor informados, y a un clima de confianza entre las partes” (Guber, 2011: 70-71).



Ilustración 4. Observación de clase.

El reto de trabajar con niños no te castigará en dejar fluir las emociones. La “vigilancia epistémica” estará siempre mediada por tu auto-vigilancia como investigador, además “el valor de la observación participante no reside en poner al investigador ante los actores, ya que entre uno y otros siempre se interpretan la teoría y el sentido común (social y cultural) del investigador. [...] Es necesario que el investigador se contacte con el mundo empírico a través de los órganos de la percepción y de los sentimientos y que éstos se conviertan en obstáculos o vehículos del conocimiento depende de su grado de apertura. [...] Con la tensión que es inherente a ella, la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que el involucramiento e investigación no son opuestos sino parte de un mismo proceso de conocimiento social” (Guber, 2011, págs. 56-57). Y por elegir como uno de los métodos la observación participante, la utilicé una tipología de distintas observaciones y participaciones propuesta por Dewalt y Dewalt (2002, citado en Ferrándiz, 2011:85-86):

- ∞ La “no participación” que según Spradley se refiere al conocimiento adquirido sobre los acontecimientos sin presencia alguna [...] a través de los medios de comunicación, de la literatura y el arte, etc.;

- ∞ “Participación pasiva” se refiere a los casos en que el investigador está en el terreno pero observa sin más, sin interactuar con la gente. Equiparan esta fórmula a la del “espectador”, y las personas observadas pueden no percatarse de la presencia del investigador;
- ∞ “Participación moderada”: el etnógrafo está en el lugar de investigación, la gente es consciente de su presencia, pero la participación es limitada y ocasional;
- ∞ La “participación activa”, suele equipararse con la “participante” cuando el investigador se integra en la mayor parte de las actividades de los actores sociales que ocupan el campo como estrategia de aprendizaje de las reglas culturales, sociales o políticas; y finalmente,
- ∞ La “participación completa” o “conversión en el otro” [...] puede ser encubierta, “fingiéndose”³⁰ ser miembro de ese grupo colectivo.

Asociada la heurística anterior, dialogué con la propuesta de Levi-Strauss (1992, citado en Ferrándiz, 2011:87-88)³¹ siguiendo la secuencia: el “contacto inicial”, que puede ser un momento de pánico o euforia y excitación emocional e intelectual; el “choque cultural”, en el que la excitación y curiosidad inicial por lo “exótico” da paso al extrañamiento y a la asimilación de la diferencia, lo que puede causar estados depresivos o alumnos con desorientación temporal; el momento de “descubrimiento de lo obvio”; el necesario “descanso” en el que se sale del campo para reajustar el diseño y empezar a poner en funcionamiento las interpretaciones o explicaciones; el momento de “concentración en las tareas pendientes”, sobre las que se ha reflexionado en el descanso; el momento de “agotamiento”. Cuando los datos empiezan a hacerse repetitivos y hay que plantearse si es necesario o no prolongar la estancia; y el “momento de salida” [para dedicarse al informe final]. Irse³², salir del campo, también tiene sus derivaciones metodológicas y es un momento especialmente delicado del proceso de investigación. El “punto de saturación” (Glaser, B. y Strauss, R., 1967), “éste punto es fácilmente detectable cuando el investigador se da cuenta de que observa lo que ya conoce, y que sus notas son repetitivas” (Ferrándiz, 2011:168).

³⁰ Aclarando que no fue mi caso. No busqué ser miembro de la comunidad, sino compartí algunos momentos de intimidad, y que fue realmente verdadero y entregado, sincero y auténtico. Con el objetivo de producir el “extrañamiento” epistémico.

³¹ Cf. “Tristes trópicos” (1992).

³² Estás saturado y perdiendo el sentido global de tu investigación y/o correrá el riesgo de regresar o no al campo. Implicaciones que ameritan un tiempo de reflexión contigo y con tu investigación, ya que el tiempo institucional, el tiempo de la investigación y con tu propia vida profesional se están agotando.

3.6 ¿Historia de vida o narrativa testimonial?

“Si en las historias de vida o en las biografías tradicionales se nota la presencia continua de la mano del investigador, en la narrativa testimonial la función del investigador es sólo un “instrumento” de la personal que testimifica. Así, la narrativa testimonial es una clase de documento bastante diferente de las publicaciones biográficas. Pero lo que más lo caracteriza es la esperanza que tiene el protagonista de que su historia *mueva al lector a la acción* llame la atención de una audiencia” (Martínez, 2006, pág. 166). Aunque sobrevengan discrepancias entre la historia de vida y la narrativa testimonial, la primera aceptada mediante un modelo o paradigma referencial evidenciado por Oscar Lewis, en la obra “Los hijos de Sánchez (1964)”, y la narrativa testimonial en la obra de Rigoberta Menchú (1985), Burgos-Debray aclara puntualmente esta discrepancia,

“cuando comencé a usar la grabadora, le di inicialmente un esquema, un cronograma: niñez, adolescencia, “involucramiento”, de la familia en la lucha [...]. A medida que continuábamos, Rigoberta hacia más y más digresiones, introducía descripciones de prácticas culturales en su historia y alteraba mi cronograma [...] yo llegué a ser lo que realmente era: una oyente de Rigoberta. La dejé hablar y después me convertí en su instrumento, en su doble [etnógrafo doblemente reflexivo], permitiéndole hacer la transición de la palabra hablada a la escrita” (Burgos-Debray, 1985, págs. XIX-XX).

Elegí la narrativa testimonial que consiste según Tierney (2000: 541, en Martínez, 2006:167) en,

- ∞ Su propuesta en un cambio social;
- ∞ Su verdad es creada por medio de la narración de los eventos de una persona que, de otra manera, quedarían ocultos o ignorados, y
- ∞ Su autor es alguien que testimifica [*emic*] y no un investigador [*etic*].

3.7 La entrevista a expertos en interculturalidad

Consideré en contrastar la perspectiva *emic* con la *etic* mediante la confrontación desde la mirada de los expertos en políticas interculturales en México, para proporcionar mayor validez a mi objeto-sujeto de estudio. Consecuentemente entrevisté a los

expertos en el tema para fortalecer y triangular el análisis de los datos y cotejar los empalmes de las miradas sobre la interculturalidad debatida actualmente en el país.

Los expertos entrevistados se caracterizan como actores acorde a la cuestión político-administrativa-teórica sobre interculturalidad y educación bilingüe intercultural en México. A saber: se entrevistó al coordinador en turno de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación pública en México, Dr. Fernando Salmerón; a la excoordinadora de la misma secretaria del sexenio anterior, Dra. Sylvia Schmelkes y al Dr. Gunther Dietz.³³ Entrevistas que ampliaron mis horizontes teórico-analíticos sobre la problemática intercultural en México.

3.8 La entrevista etnográfica a los padres-madres de familia

Trabajar con comunidad étnicas es siempre un reto, además por la dificultad de no ser nativo hablante y ser el forastero en la comunidad. ¿Cómo entré y gané confianza en la escuela? Tenía la libertad y confianza con los profesores y con los niños, sin embargo en la hora de participar en corto en la vida privada de las familiares me sentía muy restringido, y siempre en la actitud de respeto hacia a la comunidad, y no romper reglas de una comunidad „valiente“, me estrategia fue mediar con la maestro una tarea para casa y esta fue el pre-texto de un guión de entrevista seme dirigida, ver anexo donde a través de los niños llegué a los padres, y los padres me contestaron las preguntas sobre mi objeto de estudio, es decir, llegué a los padres por los hijos.

Cuando se planteó las entrevistas, el perfil etnográfico de los padres de familia, fue elegido acorde a disposición y buena voluntad de los mismos. A su vez, la intención era entrevistar a los padres que estaban y no involucrados en y con la escuela, para así triangular emic-eticamente las visiones de los mismos sobre el proceso identitario y de la educación intercultural bilingüe recibida por sus hijos.

³³ La entrevista al Dr. Gunther Dietz, fue un año antes que él fuera nombrado director de mi tesis.

3.9 La entrevista etnográfica a los niños: observé, participé y conversé...



Ilustración 5. Observación de clase.

Esta fue la parte que más disfruté en mi tesis. Aquí fue donde mi imaginación y creatividad fueran puestas a prueba. Porque en campo desconocido y con niños y niñas que posee lengua diferente a la tuya, fue una dialéctica intercultural hacia a mi experiencia intracultural para vivencia de una problematización que estaría investigando. Que momentos cruciales y enigmáticos pude vivir en el trabajo de campo.

Y ¿Cómo llegar a la subjetividad de los niños y de las niñas mayas? ¿Cómo ganar su confianza para hablar? Una sola clave venia a mi mente de “investigador-perdido-atontado”. Sí soy padre de un niño ¿Qué y cómo hago para hablar con él? Aquí, gracias a mi hijo Obed João pude transferir nuestra relación hijo-padre, también intercultural: padre brasileño e hijo mexicano-brasileño, a descifrar el acertijo que me impulsaba en esta encrucijada. “¡Eureka!”, siendo y transformándome en niño como los niños. Jugando fútbol, comiendo dulces, yendo al campo por la leña, “chapeando”, diseñando y pintando, contando historias, en suma de tantas peripecias infantiles: ¡dejar salir-revivir mi niño interior! Para mí no hubo mejor técnica que esta.

3.10 El curso – taller de metodología: estrategia dialógica hacia la entrevista focal con los profesores

La entrevista focal se dio con tres grupos de informantes: los maestros, los niños y los futuros practicantes a profesores, director y padre de familia. Después de conocer y ganar confianza con los profesores me atreví a ofrecerles una propuesta de un taller de investigación, éste me proporcionó un interface para un diálogo reflexivo y crítico, cuya metodología consistía en que yo les proporcionaré las herramientas del protocolo de investigación, y al llegar en el apartado de la problematización, todos los profesores abordaban las cuestiones neurálgicas de la escuela-comunidad-padres de familia-niños-políticas educativas, y del diálogo emergían la entrevista focal.

3.11 Construcción de datos

Para recopilar los discursos y construir los datos me basé en Hammersley y Atkison (1994), Díaz de Rada (2010), Rockwell (2011), Dietz (2012) y Bertely (2011). Las entrevistas etnográficas me permitieron conocer los discursos, sistematizar la interpelación de la realidad de los actores y conocer de manera libre y espontánea aspectos que dentro de otro tipo de entrevista sería difícil que se reconociera. La clasificación y la construcción de categorías en etnografía difiere de los códigos de la investigación cuantitativa e incluso de otras investigaciones cualitativas (Hammersley & P. Atkison 2001: 141- 212).

Por otra lado, “para evitar el relativismo cultural a que conducen los rezagos positivistas y funcionalistas del trabajo etnográfico -lo cual supone en parte que las categorías, los usos y las prácticas sociales son expresiones subjetivas de un discurso propio, legítimo y consciente, alejado de las determinaciones sociales-, es necesario desmontar los elementos políticos, ideológicos y alienantes presentes en las percepciones que los actores tienen en torno a su accionar social. Adentrarnos en el mundo de los protagonistas nos lleva, entonces, a plantear el problema de la hegemonía y contra-hegemonía, a considerar el modo en que se construyen tanto el consenso como el disenso y, en pocas palabras, a enmarcar nuestras interpretaciones dentro de los

espacios de confrontación política donde se ponen en juego los significados localmente construidos” (Bertely, 2012, pág. 4).

A través de una etnografía exhaustiva realicé un acercamiento a la realidad social de los niños para construir las categorías analíticas, que para (Díaz de Rada, ([2008]), “una categoría clasificatoria a cuyo objeto de referencia prestamos atención en la investigación de campo, algunas de estas categorías son desplegadas en otras menores, y aún éstas categorías menores pueden contener un listado aún menor, que queda abierto a más posibilidades. Así para efectos conceptuales y metodológicos de mi trabajo cada una de estas categorías analíticas es una categoría construida. En otras palabras funciona como un cajón conceptual que llenaremos de contenido empírico durante el trabajo de campo. Una categoría analítica contendrá muchos ejemplares empíricos de la misma clase teórica”, esos ejemplares empíricos son los objetos de referencias que dieron cuerpo a mis categorías analíticas. Confrontar el índice de la tesis.

En el caso de los niños mayas-yucatecos de Kanxoc para darles la voz a fin de plasmar sus procesos identitarios y étnico, y para no equivocarme (con una visión adultocéntrica), trabajar con los niños, procuré triangular otras dimensiones para profundizar la investigación. La triangulación: "cuando analiza e interpreta sus datos, los etnógrafos intentan triangular la información obtenida, contrastándola y localizándola en diversas fuentes. Y a eso contribuye también notablemente la realización de la descripción densa. [...] La triangulación nos ayuda a conseguir dos propósitos fundamentales: a) Por una parte, responde a un objetivo de *validación*, pues nos confirma que determinadas acciones o interpretaciones de la realidad forman *pautas*. Al comprobar que los datos son consistentes cuando diversificamos las fuentes de información, vamos convenciéndonos de que estamos ante un elemento de espacio común, es decir, del espacio público de la cultura, y no ante un hecho aislado, o ante una apreciación enteramente subjetiva del investigador; b) Pero no solo triangulamos las informaciones con un objetivo de validación y de consistencia, también lo hacemos para acceder al espacio público de la cultura teniendo en cuenta una *multiplicidad de perspectivas*. La etnografía es un ejercicio de perspectivismo"(Díaz de Rada 2010: 222-224).

Aunado a la triangulación se plantean que aquella juega un papel "en la etnografía como es eclética en sus métodos de recogida [construcción] de datos y en sus procedimientos de análisis [...]. Al igual que un topógrafo localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo determina con la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos. La triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales, amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación" (Glaser y Strauss 1967 en Goetz y LeCompte 1988: 36).

La triangulación me permitió recorrer innumerables fuentes entre ellas con los actores de la escuela- mientras institución, a través todo un aparato ideológico del Estado- nación y su interés hacia la "formación", observando cómo los maestros promueven la construcción de los procesos identitarios, hacia los niños, sea con el currículo oficial, horizontal y autoritario; los padres de familia como primer agencia en la construcción de los procesos identitarios de los niños; los amigos como factor socializador; y el papel que juega los estudios, críticas y aportes de los expertos intelectuales indígenas hacia una crítica al quehacer escolar en la inclusión de los saberes indígenas en su construcción identitaria.

3.12 El muestreo

Los datos fueron proporcionados por niños y niñas, con rango de edad entre los diez (10) doce (12) y catorce (14) años de edad, de la etnia maya, cursando el cuarto, quinto y sexto de primaria intercultural bilingüe; por padres de familia, profesores, administrativos, expertos en interculturalidad y documentos históricos sobre la comunidad.

3.13 El banco de datos

El banco de datos se conformo en fuentes primarias y secundarias; las primeras a través de paleografías proporcionadas por el Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México; además como por el propio trabajo de campo en una instancia alrededor de uno año, con idas

periódicas de mes a dos meses a la comunidad de Kanxoc, los datos se reúnen en documentos recolectados por observaciones participantes, entrevistas estructuradas (ver anexo) a los padres de familia, a expertos en interculturalidad, a profesores y directores de la escuela. Así como entrevistas a profundidad a los mismos actores. Fuentes secundarias están constituidas por bibliografías sobre la temática en general y específica, la información de campo fue toda procesada por el software *Atlas. ti* versión 5.0 que conformó el banco de datos de la investigación. En el apartado del anexo se encuentra cuadro de tipologías con las entrevistas a los niños.

3.14 La categorización de los datos: Atlas. ti

El trabajo de sistematización de los datos se desarrolló a través del software Atlas. ti versión 5.0, donde nos proporcionó agrupar los datos mediante: códigos de documentos primarios, familia, súper familias, memos y/o anotaciones de cuadros conceptuales, lo que me permitió construir categorías *emic* y *etic* para agrupar y organizar la información recopilada en el diario de campo, entrevista focal, entrevistas con actores: niños y niñas, padres de familia, amigos de los niños, profesores, director de la escuela y expertos en la temática de la interculturalidad indígena, a fin de proceder al diseño del capitulado.

“La identificación [construcción] de categorías es un elemento central del proceso de análisis. Como resultado de ello, la lista de categorías a partir de las cuales se organiza la información, generalmente, experimenta transformaciones durante el curso de la investigación” (Hammersley & Atkinson, 1994:186). Por esta centralidad que conlleva construir minuciosa y analíticamente las categorías analíticas, la validez de tu trabajo y al mismo rigor etnográfico, las categorías son la columna central de la tesis planteada. Y por ellas el software Atlas. ti, me permitió trabajar los datos desde una perspectiva cualitativa distribuyendo los datos etnográficos: *emic-etic* con miras a través del método inductivo encontrar las “ventanas epistémicas” que me llevaron al marco teórico de la investigación. Diferenciar datos de categorías a menudo confundidos, los primeros son “registros, orientados teóricamente, de lo que la gente dice y hace en el campo; o proceden de documentos generados por alguna clase de institución. En este sentido, tienen una dimensión referencial, hablan de comportamientos de agentes concretos de carne y hueso. No salen de nuestra

imaginación. Pero una tarea habitual en etnografía consiste en trabajar con los datos para ir más allá de su mera función referencial, buscando sus connotaciones y sus relaciones recíprocas” (Díaz de Rada, 2007, pág. 130), por otro lado, las categorías son construcciones analíticas trabajadas-elaboradas por el investigador. Considerar “las transformaciones a las técnicas que el etnógrafo utiliza para hacer sus datos inteligibles” (Wolcott, 1994, en Díaz de Rada, 2010:90). Cuando, al contrastar registros, triangulando con su perspectiva teórica, con sus preguntas de investigación y con sus objetivos de análisis “la noción de transformación indica que el etnógrafo es el principal responsable del estado en el que encuentra una determinada información y del proceso por el que luego la reconstruye sucesivamente hasta producir un texto público” (Velasco, H. & Díaz de Rada, A., 2010, pág. 90).

3.15 El análisis de los datos

Para una aproximación a la guía de análisis de datos a expertos, a los niños y a biografía de la maestra Cf. anexo 01, 04 y 06.

El análisis de datos entre Descartes y Aristóteles, el primero proponía “fragmentar en tantos elementos simples y separarlos como posible fuera, el segundo planteaba que “el todo era algo más que la suma de sus partes. Hoy percibimos que ambas propuestas se complementan: componer y descomponer / construir y desconstruir. “El organismo humano, cuando obra libre y no defensivamente, es quizá el mejor instrumento científico que existe, y es capaz de sentir esta configuración mucho antes de poderla formular de manera consciente” (Rogers, 1968, págs. 62-63). “Al reflexionar y concentrarse en los contenidos de las entrevistas, grabaciones y descripciones de campo, en esa contemplación, irán apareciendo [construyéndose] en nuestra mente las categorías o las expresiones que mejor las describen y las propiedades o atributos más adecuados para especificarlos. De esta forma, se logrará llevar a cabo apropiadamente el proceso de categorización que se inició en el mismo momento de comenzar la recolección [construcción] de los datos” (Martínez, 2006:261).

En el trabajo de campo la composición de técnicas es muy variada y factible de innumerables combinaciones para efectuar proceso analítico proveniente de diferentes campos interdisciplinarios. Dado la naturaleza del material etnográfico, esto puede ser presentado de diferentes formas. Nuestro procedimiento fue basado Velasco y Velasco y Díaz de Rada (2010), Rockwell (2011) y Bertely (2012). Los materiales de campo presentan la información de diferentes maneras y habiendo contrastes entre ellas, pueden ser presentadas en: "situaciones recurrentes, a veces con casi idéntica secuencia o sentido, las tradiciones o prácticas culturales más reconocidas de la vida cotidiana; los detalles diarios, que tal vez se ven a principio y luego se vuelven tan predecibles y familiares que se dejan de registrar; fragmentos dispersos en la información provenientes de diferentes personas con quien se conversa, o de observaciones hechas en diferentes momentos que, de manera aislada, significan poco, pero se vuelven inteligibles al reconstruir tramas completas, hilando unos con otros; las situaciones-síntesis, ricas y comprensibles en función del conocimiento previo (del contexto, del momento, de los sujetos), que permiten articular gran cantidad de información; las situaciones-clave, que revelan, de repente aspectos generalmente invisibles (para el investigador), dada la rutina diaria y el discurso normativo; y las entrevistas profundas, generalmente más extensas, con personas dispuestas a compartir su conocimiento especializado sobre algún tema (Rockwell, 2011, pp. 84-85)

Asimismo, el análisis de los datos se enriqueció desde una perspectiva etnográfica propuesta por Velasco y Díaz de Rada (2010) donde: "la etnografía suele presentarse, sin embargo, como un discurso homogéneo y cerrado –provisionalmente cerrado-. Transmuta, pues, la naturaleza heterogénea y permanentemente incompleta de los datos en discursos inteligibles por medio de una serie de procesos de elaboración (taxonomías o clasificaciones, comparaciones, estructuras, análisis). Tal inteligibilidad debe dejar traslucir los criterios de inter-subjetividad y totalidad. La etnografía está orientada, fundamentalmente, por la significación. Y la significación es respectiva a alguien. [...] Los procesos de elaboración de datos que conducen a generar un discurso inteligible, significativo, son fundamentalmente los siguientes: describir, traducir, explicar e interpretar" (Velasco, H. y Díaz de Rada, A., 2010, p. 42). Ya que "para comprender un discurso se deben de analizar las condiciones y funciones socioculturales en que se genera, ya que los emisores de él pueden asignar distintos significados a los términos utilizados" (Mateos Cortés, 2011).

Así, del fenómeno estudiado, se fue realizando una heurística de “describir, traducir, explicar e interpretar”: "los procesos de elaboración de datos que conducen a generar un discurso inteligible, significativo, son fundamentalmente los siguientes: describir, traducir, explicar e interpretar. Podrían ser vistos como procesos sucesivos de elaboración de datos en distintos momentos y grados o niveles de abstracción, pero también son en cierta medida procesos complicados, inseparables. Resulta extremadamente rígido, compartimentalizador, concebir el proceso metodológico como si estuviera dividido en fases discontinuas, como una secuencia de acciones en una cadena de montaje que se llevasen a cabo distintas dependencias de una factoría" (Velasco y Díaz de Rada, 2009:42).

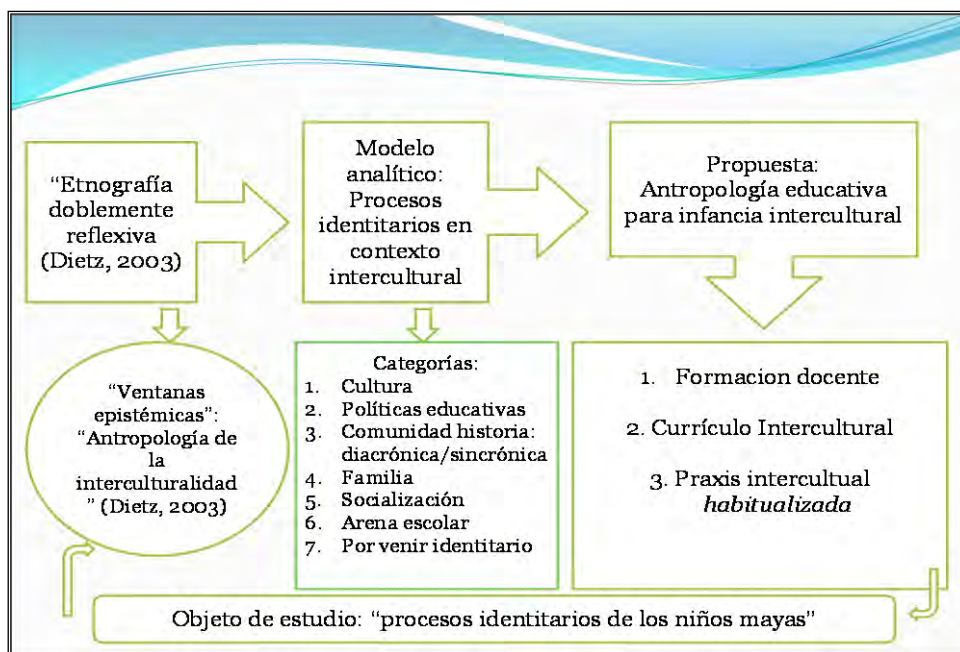
El proceso analítico se basó también en “construir un primer puente analítico” cuyo objeto es definir y replantear el campo problemático a partir de la elaboración de esquemas. Después de éstos, se depuran las dimensiones del problema y se replantearan las preguntas iniciales, se denominadas unidades de análisis referidas a las categorías sociales identificadas a partir de la revisión de los registros, se da inicio a una incipiente triangulación teórica, y se establecen ciertas unidades de observación. Es importante, en este momento, construir mediaciones analíticas entre las dimensiones y las categorías de análisis; esto supone identificar su peso y relación” (Bertely, 2012:6). Para entonces, mediante otra heurística en un segundo nivel analítico:

- ∞ Clasificar la información de acuerdo con las unidades de observación.
- ∞ Analizar en profundidad cada bloque re-clasificándolo de acuerdo con las unidades de análisis y triangulando con los conceptos derivados de las lecturas realizadas.
- ∞ Realizar una segunda etapa de trabajo de campo a partir de observaciones y/o entrevistas focalizadas.
- ∞ Analizar la información empírica retroalimentando o modificando las clasificaciones analíticas iniciales.
- ∞ Construir nuevos esquemas donde se establecen tanto los distintos niveles de abstracción de los conceptos utilizados, como las escalas de análisis.

“Entre este y el tercer nivel se construye un "segundo puente analítico" cuyo objetivo es definir con claridad, a través de esquemas, tanto el campo problemático, como los

ejes, las categorías, los niveles, y las escalas de análisis. Para en un tercer nivel de análisis, está íntimamente relacionado con la redacción de ensayos. Es a partir de ellos que se profundiza en los ejes y categorías de análisis integrando las categorías sociales de los participantes, los conceptos desarrollados por el investigador, y las nociones teóricas "prestadas". El producto de este trabajo es el informe final o el avance de investigación” (Bertely, 2012:6).

El análisis de los datos fue muy complejo debido a que algunos de los temas fueron comunes a todos los actores, mientras que otras cuestiones fueron naciendo de la espontaneidad de los niños de manera individual y colectiva. Ciertamente, dadas los variados temas que surgieron, hay posibilidad para más investigaciones sobre la infancia en contexto intercultural dentro de la antropología como de innumerables áreas que aún están sin cubrir por la problemática de la infancia intercultural actualmente. La proyección de la heurística anterior me permitió sintetizar la tesis de la siguiente manera:



Cuadro 2. Síntesis de la tesis³⁴.

El trabajo de investigación se presenta a través de las siguientes categorías analíticas construidas desde una dimensión holística incluyendo la dimensión histórica desde la

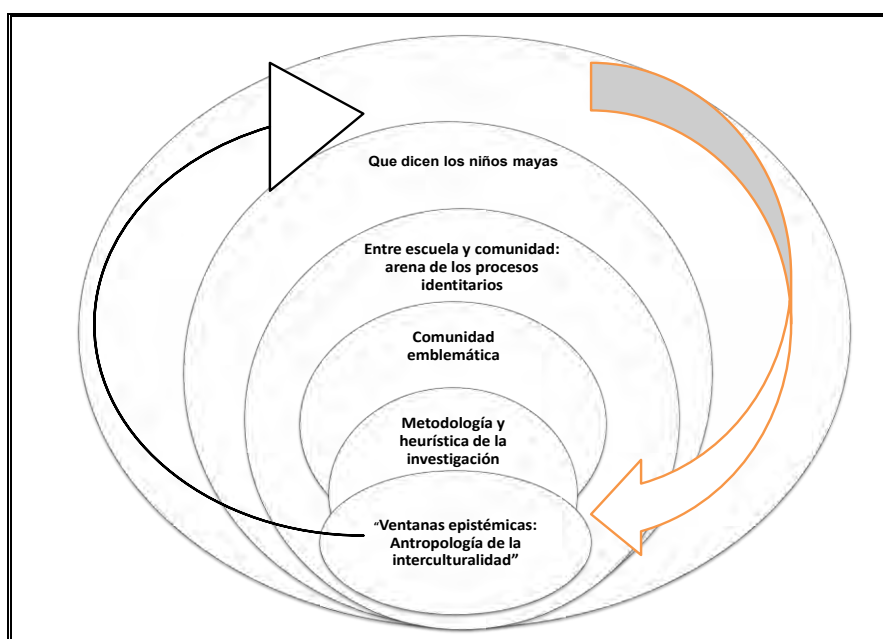
³⁴ Elaboración propia.

perspectiva *emic* y *etic* para analizar las dimensiones sincrónica y diacrónica de: familiar, la socialización, las políticas educativas en la arena escolar vividas por los sujetos estudiados, los niños mayas de Kanxoc, protagonistas etnográficos. Estas viñetas promovieron la posibilidad de plantear una aproximación hacia una propuesta de la “antropología educativa para la infancia intercultural”, contribución al campo antropológico desde la pedagogía.



Cuadro 03. Categorías emic/etic

A seguir se presentan gráficamente los capítulos empíricos de la investigación.



Cuadro 4: Organización del capitulado (Da Silva Neto, 2010)

4. La entrada a la comunidad emblemática de Kanxoc

Se presente el escenario del trabajo, de cómo me aproximé a la comunidad, los primeros contactos para entrar al campo y una breve narración de la población emblemática de Kanxoc a partir documentos auténticos – epigrafías y fuentes secundarias, entrevistas etnográficas a actores claves - ancianos, profesores, estudiantes y expertos. Se presentará de forma sincrónica y diacrónica la historia de Kanxoc que nos ayudará a entender desde la pre-conquista hasta nuestros días los fenómenos que están involucrados en los procesos identitarios de los niños mayas, así como los prejuicios que se ha instituido sobre Kanxoc.

Para realizar estudios de fenómenos de etnicidad por diferentes grupos en contextos interculturales, implica embonar el análisis con una heurística que: “es imprescindible estudiar "su" propia historicidad desde un enfoque dialéctico sincrónico y diacrónico a la vez, y no reducir el análisis a una perspectiva únicamente historiográfica- ¿qué aconteció realmente en el pasado [*de Kanxoc*]³⁵?- ni a una perspectiva únicamente etnográfica- qué usos actuales tienen los “mitos” sobre el pasado grupo [*mayas de Kanxoc en los procesos identitarios de los niños*]. Es preciso contrastar ambas preguntas para elucidar la importancia específica que puede tener la "invención de la tradición” para un determinado grupo" (Dietz, 2003, págs. 88-89).

4.1 Kanxoc

Al escuchar las voces³⁶ de los niños con la finalidad de contrastar la intencionalidad del Estado-nación, el niño contestó: "Yo vivo en el pueblo maravilloso de Kanxoc... me gusta la corrida de toros, la iglesia, y el gremio" (E-May 2010)³⁷. Otro niño relataba: "Dicen que somos peleoneros y valientes; mas esto no es cierto. Aquí somos todos amigos y vivimos bien" (E-niña 2010).

³⁵ La cursiva es nuestra.

³⁶ Las voces de los niños están presentes a lo largo de toda la tesis.

³⁷ Códigos utilizados en las entrevistas: („E-nombre-año”) identifican las citas provenientes de las entrevistas etnográficas: E= entrevistado, e=nombre y año.

El contraste político ideológico que el Estado-nación mexicano, especialmente en Yucatán, impone a través de sus „percepciones“ hacia la víctima Kanxoc, y él victimario, el Estado-nación, no asume el papel de verdadero villano que es. A los forasteros nos transmiten la información que es un pueblo „macheteros“ y que jamás se acerquen a ellos; y los niños afirman que son un pueblo amistoso (cf. entrevista anterior).

Lo que se descubrió mediante la observación participativa durante el año en que se trabajó con los niños kanxoquenses, es que el Estado-nación maneja un contra discurso para borrar de la memoria de las nuevas generaciones el valor y el honor que tuvo y tiene Kanxoc en las páginas de la historia oficial de Yucatán y de México.

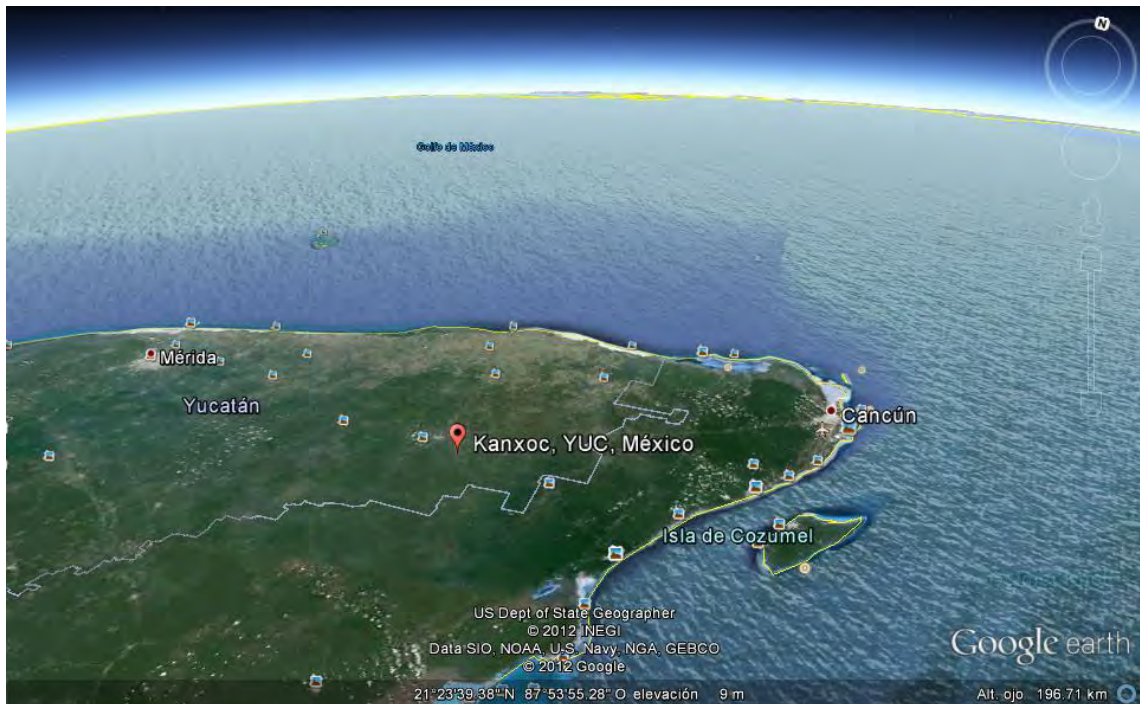
Kanxoc es un pueblito rural, pintoresco y tranquilo, fusionado con el campo y la alegría de los niños, elemento que da movilidad a la vida cotidiana de la comunidad, además del ruido de setenta taxis que salen a cada 20 minutos para Valladolid.

Kanxoc es una comisaría³⁸ de Valladolid, que está ubicada en el polo turístico del Estado de Yucatán, localizada a 2:30 horas de Cancún, 50 minutos de Chichen Itzá y 2:30 horas de Mérida, la capital del Estado.

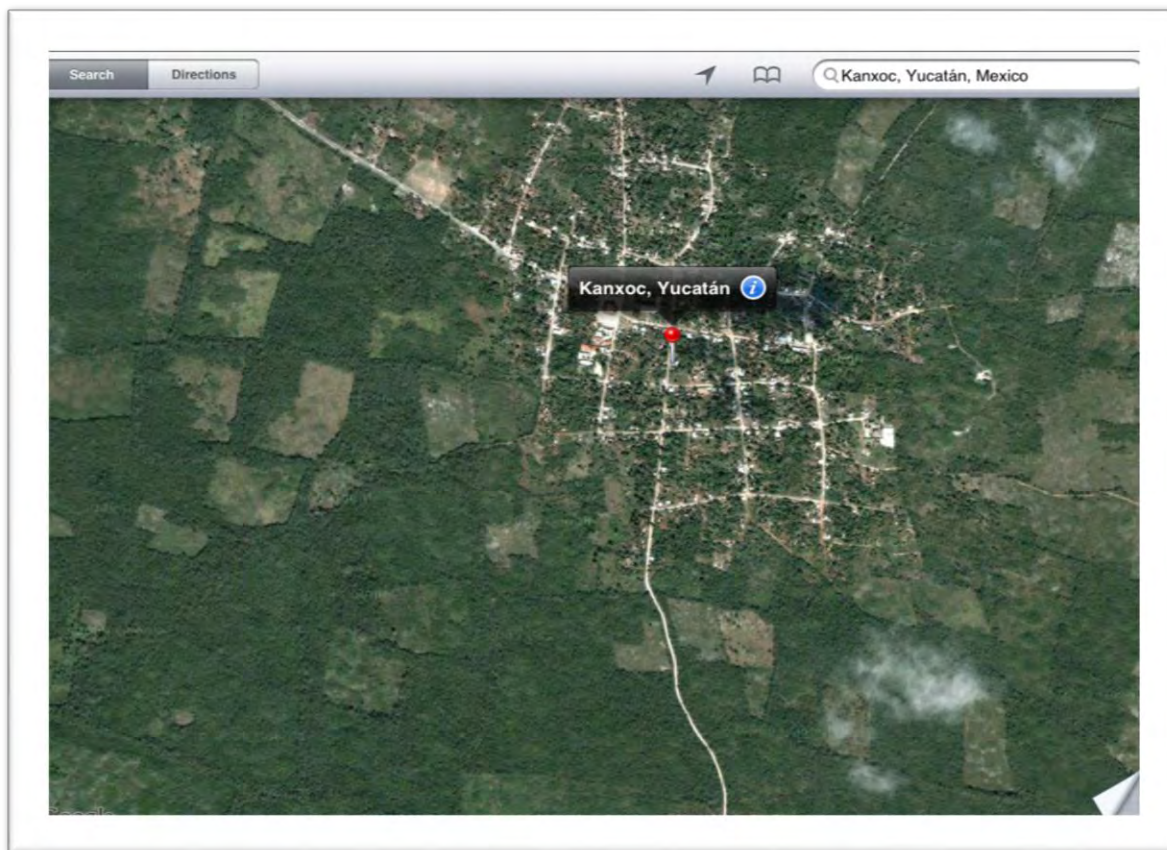
³⁸ Se denomina comisaría (o estación de policía) al edificio de carácter permanente utilizado como cuartel general u oficina de policía. El nombre proviene del hecho de que la persona al cargo de la comisaría ostenta el cargo de comisario. Las comisarías normalmente están repartidas a lo largo del territorio mediante una distribución geográfica por distritos, estando cada una al cargo de la seguridad ciudadana de su zona. Normalmente, este tipo de edificios contienen oficinas y distintos servicios y comodidades para su personal y lugares de estacionamiento para los vehículos oficiales. También pueden contener calabozos temporales para los detenidos y salas de interrogatorio.



Mapa 1. República mexicana (Google, 2011).



Mapa 2. Localización Kanxoc (Google earth, 2012).



Mapa 3. Foto satelital Kanxoc (Google earth, 2012).

Política y administrativamente es la comisaria del municipio de Valladolid y se encuentra comunicada a once kilómetros por la carretera municipal. Los edificios públicos están localizados en la plaza principal, éstos son la comisaria municipal, foto anterior, cinco escuelas (Educación Inicial Indígena, Educación Preescolar Indígena, Educación Primaria dos turnos matutino y vespertino con el sistema indígena, un Escuela Secundaria Estatal funcionando con el turno vespertino y Educación de Adultos- INEA³⁹), la iglesia católica y nueve iglesias protestantes, un centro de salud, correos, tiendas de abarrotes, un taller de carpintería y una comercializadora de miel. Posee servicios de energía eléctrica, un puesto de Internet de la SEDESOL⁴⁰, agua potable (muy precario), no hay servicio de drenaje y está en vías de instalarse la señal de celulares. No se encuentran datos del INEGI de 2010, sin embargo en el censo de 1990 la población era de 1408 habitantes (690 hombres y 718 mujeres). Duarte (2005:51): “en el 2005 contaba con una población de 2,305”, para el 2009 el comisario

³⁹ INEA, Instituto Nacional para la Educación de Adultos.

⁴⁰ Secretaría del Desarrollo Social responsable para formular y coordinar la política social solidaria del Gobierno Federal, orientada hacia el bien común, y ejecutarla en forma corresponsable con la sociedad.

nos proporciona la estadística de 3000 mil habitantes, de estos, 534 niños están inscritos en la primaria dividida en dos turnos matutinos y vespertinos.



Ilustración 4. Escuela Primaria José María Iturralde Traconis.



Ilustración 5. Niños- entrada a la escuela.

La comisaria está constituida por asentamientos semidispersos organizados por el pueblo de Kanxoc y varias rancherías comunicadas por caminos de terracería. Kanxoc es una comunidad ochenta por ciento hablante de la lengua maya y el veinte por ciento el español; el papel de la escuela es ser el „vínculo“ para el proceso bilingüe maya-español. De los 534 niños con los que conviví durante un año de trabajo de campo del 2009 al 2010, fui conociendo muchos matices de su estructura agrícola conformada por ejidos (*cf.* epígrafe 4.4). La comunidad está pasando por un proceso socioeconómico que la está forzando a optar por la migración, a causa de la falta de puestos de trabajo, tornándose migrantes temporales para las zonas turísticas de la península, Cancún, Playa del Carmen. Hecho que va proporcionando una reconfiguración en su tejido social y en su proceso identitario que va tornándose complejo para las futuras generaciones, esté punto se desarrollará más adelante en el capítulo cinco.

En la voz del niño (E-Camaal 2010): "De mi comunidad en Kanxoc Estan [están] disiendo [diciendo] que matan Personas que [son personas que] vienen en[de] otro Lado [migrantes]". El niño Camaal, denuncia el uso de los calificativos hace a los kanxoquenses, que son asesinos. En tanto, la "fama de valiente" es un contra discurso utilizado por ante-kanxoquenses para segregar la comunidad que realmente no permite que forasteros entre y hagan desorden. Dado el problema traído por algunos adolescentes de Kanxoc que migran a las zonas turísticas de Cancún, y han introducido drogas en la comunidad generando algunos incidentes y robos.

La emblemática Kanxoc "ya existía desde la primera mitad del siglo XVI, 1527, cuando Francisco de Montejo, el adelantado, quiso iniciar la conquista empezando por ahí", comenta (Duarte, 2006, pág. 51). Kanxoc es una comunidad considerada representativa de los pueblos de la región oriente y en donde se puede percibir con mayor fuerza, la importancia que todavía tiene para muchos habitantes de Yucatán, la relación con la tierra como signo diacrítico de identidad (Medina Guzmán, 2005). La cita de Guzmán Medina nos proporcionando datos sobre la permanencia e importancia de la etnicidad en la comunidad de Kanxoc, consecuentemente la resistencia identitaria, lingüística, cultural y de tradiciones mayas que se resisten-negocian con los cambios neoliberales.

4.2 Toponimia de Kanxoc: ¿incógnita o intencionalidad?

La etimología de Kanxoc, su origen y significado nos comentaba el joven Puc, habitante de la comunidad, estudiante de la licenciatura en lingüística y cultura maya. Puc comentaba que “había preguntado a muchos abuelitos y le decían que la fundación no se sabía exactamente, pero ya se había el nombre... “La toponimia de Kanxoc, me dijeron que realmente significa *leer en hamaca*, porque durante la Guerra de Castas las personas se acostumbraban a leer en hamaca”. Comenta también que: “He visto en libros que Kanxoc también es tiburón y muchos me han dicho que también Kanxoc puede derivarse de la palabra *kan*= amarillo; *kan* = hamaca y *xoc* contar o leer”.

Se observa el grado de polisemia que representa la toponimia de la palabra Kanxoc significa: *leer en hamaca*, *tiburón*, *el color amarillo* y *el número cuatro*. Duarte (2006)⁴¹ nos proporciona otra información sobre Kanxoc en Pacheco (1959:193) estudioso de la cultura maya peninsular, se refiere a “Kanxoc” como una pequeña población sin importancia, habitada por indígenas en su totalidad y con fama de „muy buenos macheteros“ (...) Que „Kanxoc“ (sin el acento glotal) literalmente traducido quiere decir *contar por mecate*.

Al triangular los datos etnográficos con la bibliografía documental sobre Kanxoc, estamos acorde con la definición de Góngora y Ramírez (1993: 35) que sostiene: “Kanxoc fue uno de los sitios donde se aprendía a leer y a interpretar los símbolos o jeroglíficos del área *cupul*⁴²”. De acuerdo con los datos, Kanxoc estaría enlazada a otro pueblo llamado *Kauan*, que en 1544 tuvo 2,115 habitantes. Cinco años más tarde, Kanxoc aparece enlistado como encomienda de don Martín Ruíz Darce y Sebastián de Burgos”. Además los habitantes de Kanxoc se autodenomina “*lectores en hamaca*”,

⁴¹ Duarte (2006) nos da a conocer que en Santiago Pacheco Cruz (1959) Diccionario de Etimologías Toponímicas Mayas, Mérida, Yucatán. México: Sr. Antonio Ortega, Segunda Edición. Para Pacheco *Kan* es una contracción de *Kaan* o mecate, sistema para medir sus milpas y equivale a 20 metros. *Kan*, también puede significar piedras decorativas, fruta madura, y cosa amarilla. Mientras que *Kaan* (con doble *a*) puede ser cordel, medida de un cordel, aprender, ocupación y hamaca.

⁴²*Cupules* o *Kupules*, (Maya: *Kupul*, «Toponímico, gentilicio» es el nombre de uno de los cacicazgos mayas en época de la conquista de Yucatán. Se llamó Cupul (Kupul). Una de las más extensas y densamente pobladas de las jurisdicciones o provincias mayas de la península de Yucatán, habitada por los integrantes de tal cacicazgo, a principios del siglo XVI, en el momento de la propia conquista conducida por los españoles encabezados Francisco de Montejo (el Adelantado). Según la enciclopedia El Tiempo en Yucatán, La voz maya *ku-pul*, significa el que arroja, rebota que da una connotación que refiere uno de los jugadores de pelota mayas que existieron en la región.

definición que corresponde a la información proporcionada por los autores y cuya explicación quedamos para este trabajo.

4.3 La comunidad emblemática de Kanxoc: una revisión sincrónica y diacrónica

Con la limitante de escribir la Historia de Kanxoc, se procuró realizar una etnografía la comunidad de forma somera a través de documentos de primera y segunda fuentes; es decir: documentos auténticos, traducciones e interpretaciones de los primeros, así como relatos orales de ancianos y expertos mayenses sobre la categoría que en la voz de un actor de la comunidad nos relató: “La comunidad maya más emblemática del oriente de Yucatán es Kanxoc”. Los documentos primarios que presentamos son fuentes paleográficas de las Relaciones Histórico-geográficas de la Gobernación de Yucatán (Mérida, Valladolid y Tabasco), Tomos I y II, realizado por un proyecto de investigación dirigido por la Dra. Merced de la Garza, investigadora del Centro de Estudios Mayas de la UNAM, y por un equipo de investigadoras e investigadores miembros de la especialidad de Historia del Centro de Estudios Mayas, que desde 1977 emprendieran el proyecto basado en fuentes españolas como indígenas, mediante transcripciones paleográficas, traducciones y presentaciones modernas, acompañadas de facsímiles de los documentos originales; buscaban sus posibilidades en diversos apéndices, en estudios preliminares o introductorios, glosarios, mapas, cuadros e índices analíticos para sustentar su proyecto. Así como la obtención de los Archivos General de Indias de Sevilla, de la Biblioteca Nacional de Madrid, y de archivos de Chiapas, Guatemala y Estados Unidos.

Ésta gran empresa documenta en primera mano, así como rescata la identidad y la historia de los mayas, que ahora se narra⁴³:

“Muy poco se ha hecho en México en el terreno del estudio y edición de las fuentes escritas sobre la cultura y el pueblo maya, pertenecientes a los siglos XVI, XVII y XVIII, que constituyen a nuestro parecer, uno de los más sólidos fundamentos para cualquier tipo de investigación que se realice sobre los grupos mayenses. La gran mayoría de los documentos permanecen todavía inéditas, guardada en archivos de distintos países, mientras que los textos que han sido

⁴³ No es el objeto de estudio de la tesis, sino la ubicación y su gran aporte histórico para entender porque se trabajó allí, así como enfatizar la riqueza étnica que posee esta comunidad.

editados resultan hoy casi inaccesibles al investigador porque muchos de ellos salieron a la luz en el siglo pasado, o antes con tirajes muy reducidos, y casi todas las nuevas ediciones son versiones más o menos modernizadas, o facsimilares, de las primeras publicaciones, cuyas transcripciones paleográficas son deficientes” (De la Garza, 2008, p. 9 Presentación).

Apoyado en la originalidad del dato histórico proporcionado por Mercedes de la Garza (2008) podemos apreciar la importancia de las Relaciones Históricas bajo su dirección y significativo aporte para conocer el relato acerca de la historicidad de Kanxoc, que son muy escasos y no se obtiene documentación sistematizada sobre su historia. Antes de abordar específicamente la comunidad de *Kanxoc* nos detenemos en un punto diacrónico de la historia, para conocer un dato que nos auxiliará a entender el documento de De la Garza, sobre el surgimiento de “Las Relaciones Históricas Geográficas de Indias” y posteriormente aterrizar en la comunidad de Kanxoc. Nos relata:

“Los documentos comúnmente conocidos como Relaciones geográficas de Indias, elaborados en la segunda mitad del siglo XVI durante el reinado de Felipe II de España, se cuenta entre las fuentes más ricas para el conocimiento de las condiciones geográficas y económicas, que en dicho siglo caracterizaban a las vastas regiones americanas conquistadas por los españoles, de la vida política-administrativa en las primeras décadas de la Colonia; de la historia de la Conquista, y, aunque en menor grado, también de las costumbres y creencias prehispánicas de los grupos indígenas² (De la Garza, 2008, p. 11).

El documento de las Relaciones nos proporciona fuentes históricas para conocer la intencionalidad del rey de España, Felipe II, que era tener acceso a toda información mediante interrogatorio, donde por medio de preguntas y entrevistas obtenía conocimientos profundos de sus dominios, con la finalidad de administrar mejor sus conquistas. No solo con fines pragmáticos, sino por su interés en conocer estratégicamente el dominio del imperio español sobre América, Felipe II, reunió toda la información histórica, estadística y administrativa en su gobierno, que se caracterizó en conservar documentos, creando entre otras cosas el gran Archivo de Simancas y la Biblioteca del Escorial, aunado con su beneficio por los estudios científicos de todo tipo, afirma De la Garza, a la vez dado el carácter sincrónico y diacrónico nos llevará a conocer el pasado de Kanxoc para entender su presente.

Hace 509 años, en 1502, por exigencia de los reyes católicos requerían que las conquistas fueran ordenadas y jerarquizadas por la denominación de Capitulación, Cédula o Instrucción real, por Memorial a los Gobernadores de las provincias, o por palabra. En 1533, la corte española pide al conquistador Pedro de Alvarado una descripción de Guatemala, seguida por dibujos, esta Cédula sería el surgimiento y bases para los documentos científicos-administrativos, cuya finalidad era el conocimiento de las tierras conquistadas para gobernarlas mejor.

De entre estos documentos se incluyen la comunidad de *Kanxoc* que describe la herencia de una encomienda de padre a hijo, además de un alzamiento de los indios de 1546 y la muerte de un comendero y de dos niños (Góngora, R. y Ramírez, C., 2000, p. 87).

La Relación⁴⁴ contempla Tizimin, Cehac, Cacalchen, Kuan y Kanxoc, que según Diego de Burgos Cansino, dice:

"En cumplimiento de lo mandado por la Majestad Real del Rey don Felipe nuestro Señor, [...] en la Instrucción que a fue dada a mí, Diego de Burgos Cansino, sucesor de Sebastián de Burgos, mi padre, conquistador que fue de estas provincias. [...] el cual envió por Capitán General a su hijo don Francisco de Montejo, a estas provincias de Yucatán, en cuya compañía entró el dicho mi padre con sus armas y caballos y criados, y durante toda la conquista sirvió a Su Majestad a su costa y misión, por cuyos servicios le encomendaron, en nombre de Su Majestad [...] Y en el alzamiento de esta villa de Valladolid vino el Capitán Francisco Tamayo al socorro y pacificación de los naturales, en donde pidió se le diese vecindad y encomienda [...] en nombre de Su Majestad, los pueblos siguientes: la Cabecera de Temozon y sus sujetos, y Acacalchen [Calcachen] y la mitad de Cenote Tepipe [Dzonot Tepipe] y la mitad de Caguan [Kauan] y Tecanxoco [Kaxoc], que al presente yo poseo como su hijo legítimo, por haber sido casado con Francisca de Cabrera mi madre, hija legítima del Capitán Diego Casino y de Magdalena de Cabrera [...] (De la Garza, 2008:283-285)".

Diego de Burgos Cansino, sucesor de Sebastián de Burgos, su padre, fue el conquistador de las provincias, incluyendo Kanxoc, narra las características de la misma:

"[...] Tiene una iglesia de paja y en su sacristía ornamentos de seda, conforme a la posibilidad del pueblo, tiene maestro de capilla y cantores de los mismos naturales. Tenía cuatrocientos tributarios y al presente tiene veintiocho. Tributan

⁴⁴ El propósito de la fidelidad de las citas largas es proporcionar didácticamente en prima mano a los niños, maestros y padres de familia en una tesis sobre Kanxoc su historia a las nuevas generaciones algo que muchos mayistas están en deuda con la comunidad.

cincuenta ducados por año, conforme a lo que arriba tengo dicho, es pueblo muy fértil y abundoso de mantenimientos y frutales de la tierra. El pueblo está asentado en un valle llano, y asimismo está en asiento Canxoco [Kaxoc]. Los nombres son antiguos y los pobladores de este pueblo no se saben de qué parte vinieron".

Las características descritas aún se ven presentes en Kanxoc, es un pueblo que posee tierras fértiles, siendo el campo su principal fuente económica, en particular la milpa, así como algunas hortalizas y frutas.

"[...] Tienen capilla de piedra con su sacristía y coro, tienen ornamentos de seda muy buenos, tiene dos celdas de piedra para los sacerdotes que van a visitarlos, tienen maestro de capilla y cantores de los naturales del mismo pueblo. El pueblo de Texcanxoco [Kaxoc] fue antiguamente de cuatrocientos sesenta tributarios con Kaguan [Kauan], y al presente son ciento noventa tributarios. Renta la mitad que me cabe doscientos ducados por cada un año, conforme a lo arriba dicho".

La población de Kanxoc en aquel entonces, 1569, era de un poco más de 460 habitantes, hoy la comunidad suma tres mil habitantes, según entrevista con el anterior comisario de la comunidad.

"En este pueblo Kaguan [Kauan], en el alzamiento de los indios, mataron a su encomendero que era Juan de Villagómez, y le cortaron un brazo y enviaron por los pueblos comarcanos en señal de trofeo. Asimismo, en otro pueblo de éste cercano, sacrificaron dos niños de edad de ocho y nueve años, hijos del Capitán Diego de Cansino, mi abuelo, como arriba tengo dicho".

El relato de Diego de Burgos no garantiza que el sacrificio de los niños fuera específicamente en Kanxoc. Información que nos deja sin la certeza que el sacrificio fuera allí efectivamente; por tanto no podemos atestiguar que esta mala fama de temeridad de Kanxoc sea verídica; sin embargo, de Kanxoc viene, que cuando de la resistencia a los españoles, sacrifican dos niños de ocho y nueve años, hijos de su abuelo de Diego de Burgos, „heredero“ de las tierras vecinas incluyendo Kanxoc. Así, de aquello entonces, hasta la fecha, aunado con el episodio de albergar al „Grand Kanxoc“, José María Iturralde Traconis, sucesor de la gubernatura del Estado de Yucatán, el socialista Carrillo Puerto con el „ingrediente“ de sembrar en las mentes desinformadas y en las futuras generaciones, de que “Kanxoc es realmente un peligro, son de armas a tomar y hay que tomar mucho cuidado con ellos”. Ingrediente persuasivo para borrar de la memoria de un pueblo, su valor, su dignidad y resistir a un

régimen dictatorial que imperaba durante y después, y aún sigue en el Estado de Yucatán hacia los mayas actuales.

"En lo tocante a las poblaciones, costumbres, ritos y ceremonias, ser y manera de los naturales, con todas las demás particularidades, me remito a la [relación] general, que en este caso habla, por ser toda la gente una y una lengua y en todo generales. Y los asientos de estos pueblos ser muy fértiles de sementeras, y lo demás a que me refiero a la general".

Acuerde a los relatos de Diego de Burgos, Kanxoc sigue conservando y resistiendo a los embates de la homogeneización del Estado-nación, ya que es la comunidad del oriente que más ha preservando sus costumbres prehispánicas y su unidad lingüística es de un cien por ciento mayahablante.

Fecha en que se narra los hechos históricos en la comunidad de Kanxoc, como se había escrito al inicio de este capítulo, que los documentos de primera fuente, paleografía realizada por el equipo de investigación de Merced de la Garza, al finalizar la narrativa del encomendado Diego de Burgos firma y data el documento:

"Fue hecha por comisión dada por el muy ilustre señor don Guillén de las Casas, Gobernador y Capitán General, dada al ilustre señor don Diego Sarmiento de Figueroa, Alcalde Mayor, siendo de Cabildo Juan Vellido y Pedro de Valencia, Alcaldes, y Blas González, Juan Cano, Bernardo Sánchez, Juan Bautista de Vargas y yo, Diego de Burgos Cansino, Regidores, y Diego Trujeque de Ayala, Procurador. Hoy ocho de mayo de mil y quinientos y setenta y nueve años. Diego de Burgos Cansino [rúbrica]".

El relato de la encomienda describe que "Canxoco [Kanxoc]". Los nombres son antiguos y los pobladores de este pueblo no se saben de qué parte vinieron nos proporciona una pista de que realmente Kanxoc no se tiene una idea precisa de su historia fundacional, sin embargo por los relatos orales de los ancianos de la comunidad podemos proporcionar un testimonio que Kanxoc es de época prehispánica.

Confrontemos el relato de un anciano maya con el dato etnográfico proporcionado por un experto en asuntos mayas el Mtro. Caamal, que vivió en Kanxoc durante diez años, hablante de maya y etnolingüística de la primera generación de etnolingüísticas de la Escuela de Patzcuáro, Michoacán, dirigida por Bonfil Batalla, entrevista relató:

"La comunidad de Kanxoc posee historia antes de la colonia. Cuando vive allí por diez años, un anciano me comentaba: "Somos de Chichen Itzá, somos de los pueblos de los "kupules".

Pregunta el Mtro. Caamal al señor: ¿Si sabe algo de cuando empieza el pueblo de Kanxoc? El anciano contestó así en maya Chichen Itzá, Kanxoc, Xochen y Tixhualactún como pueblos Itzáes y ¿por qué decía que son pueblos de Itzá? No me caía el veinte [no entendía]. Expone el Mtro. Caamal: "es algo que es muy coherente": "Porque antiguamente formábamos parte de Chichen Itzá".

Exclama el Mtro. Caamal: "¡Excelente! ¡Esto es un dato contundente!" Está en la memoria de esa persona. Su origen desde tiempo prehispánico. Lo cual es coherente. Estos pueblos tuvieron como centro Chichen Itzá! Y cuando dice "en maya: "Itzabkaajo"ob"(pueblos Itzáes, pueblos pertenecientes a Chichén Itzá): esta expresión significa: somos pueblos de Itzáes (E-Caamal 2010)⁴⁵".

Emocionando el Mtro. Caamal relata: "Me callo profundo". Y continuó: "Este es un indicador más contundente de que Kanxoc era un pueblo que existía antes de la colonia, que Kanxoc es realmente prehispánica. Siguiendo otros relatos Duarte (2006: 45 ss.) nos da a conocer una serie de autores que escribieron sobre Kanxoc, y entre ellos Bustillos. "El gran Kanxoc, José María Iturralde Traconis". Bustillos en el epílogo aporta el siguiente comentario:

"Los mayas-sureños, por ejemplo, fueron creativos, observadores y pacíficos, y tal carácter puede tipificarse en los *xiues*, que pactaron y cooperaron con Don Francisco de Montejo, El Mozo, en la Conquista de Yucatán, a partir de 1542. Y fue allí, en el sur, donde se crearon tres tipos de cultura clásica: *puuc*, *cheen* y

⁴⁵ A los Itzáes como los conoce los "sabios iniciados" ó "brujos de agua", es una rama de los Chanes o Putunes, como los conoce por hablar la lengua maya de una manera entrecortada. Según el historiador Juan Francisco Molina Solís, los Chanes, llamados después Itzáes, se establecieron en Bacalar, hoy Quintana Roo, México, "Durante la primera bajada, o bajada pequeña del Oriente, las crónicas que mencionan" hacia el Año 320 d.c. Dos siglos después, hacia el año 525 C.C. comenzaron a emigrar hacia el poniente de la península para establecerse primero en Chichén Itzá, y después fundar populosas ciudades: Izamal, T'hó (hoy Mérida), Motul, Champotón. De acuerdo al Chilam Balam de Chumayel, los Itzáes comenzaron a llegar en Centroamérica por los alrededores de la Cuenca del Usumacinta al estilo de península de Yucatán, entrando por Bacalar, subiendo y al occidente y norte. Vivieron en Chichén Itzá del 525 al 692 D.C., su largo peregrinaje por toda la península de Yucatán, comenzando por Polé (Xcaret). Por razones políticas, económicas y culturales abandonaron el lugar peregrinaron y un Chakán Putum, hoy Champotón, donde habitaron más de doscientos años hasta el año 928. Juan Francisco Molina Solís, *Historia del Descubrimiento y Conquista de Yucatán. Reseña de la Historia Antigua de Yucatán*. Mérida, Yucatán, 1896 (Reeditada en 1943 y prologada por Antonio Méndez Bolio).

Río Bec. Y fue allí, en toda esa rocosa y seca región meridional donde surgieron los Libros de los *Chilam Balam*, los sacerdotes-escribas, la arquitectura sin igual del barroco maya, la pintura policroma *palencana*, el simbolismo a *phallus* y el culto a *Chaac* (el dios de las lluvias), sin las sangrientas ofrendas de sacrificio humanos" Bustillos (1987:21-22).

La descripción de Bustillos proporciona la diferencia de comportamiento y potenciales distintos de los dos grupos de mayas que nunca se dejaron doblegar ante la adversidad. Regresando a los comentarios:

"En cambio, los mayas-orientales se tipificaron en el firme carácter de los *cupules* y los *cocomes* que fueron indómitos, soberbios, independientes, valientes y audaces guerreros. Así lo demostraron en su tenaz resistencia en 1527, cuando el Adelantado Don Francisco de Montejo trató de iniciar en el oriente la Conquista de Yucatán. Así lo demostraron al no haber pactado nunca con el conquistador ni colaborando con "el enemigo blanco", a quien siempre señalaron con la punta de su flecha. Así lo demostraron con ser los últimos vencidos por el español cuando hubieron brazos para empuñar el hacha de piedra ni fuerzas para vencer a las huestes de Don Francisco de Montejo, el Sobrino, que se adueñó del oriente, es decir la capital del cacicazgo maya –no se ha determinado si fue *Zací o Chouac-háu* otro lugar que ya existió -el 28 de mayo de 1543 un año después de la sangrienta batalla de T'ho (Mérida). Y aún la rendición de *Zac'no* significó la conquista del oriente. Los pueblos del inmenso territorio de los *cupules* prefirieron internarse en los más intrincado de los bosques antes de someterse (Bustillos, 1987:21-22).

De tal relato los pueblos del oriente de Yucatán poseen las características descritas por Bustillos, y los kanxoquenses no son excepción. Complementando esta narrativa de la „huida“ para liberarse:

"Esta práctica de internarse en los bosques, en vez de aceptar su sometimiento, aún está vigente en la actualidad entre los pobladores del oriente del Estado de Yucatán. Farris, Bracamonte y Peniche han señalado esta práctica de la huida y/o fuga a la montaña como una estrategia de resistencia, subsistencia y lucha por su autonomía como nativos mayas de Yucatán. La fuga o huida fue para encontrar espacios de libertad y la montaña representó esos espacios de libertad, porque el acceso fue difícil para los conquistadores, debido a las condiciones ambientales de monte alto húmedo y boscoso, por consiguiente no llegó su control cívico y religioso hasta allá" (Duarte A. , 2006, pp. 45-48).

En el imaginario social de los kanxoquenses aún permanece vivo esta característica, y lo más curioso es que esta adjetivación es un estandarte de lucha y resistencia como interpreta Duarte en su tesis doctoral. Aunado a estos sucesos, "los estudiosos de la

Guerra de Castas, los describen como los independientes y rebeldes del oriente, a diferencia de los independientes y pacíficos del sur, así como los fieles y dependientes, la mayoría" (Duarte A., 2006, p. 47).

Una suposición que levantamos sobre la controversia y la gran insistencia tanto de los kanxoquenses como de los habitantes de Valladolid, "Con los de Kanxoc tenga mucho cuidado..."; nos preguntamos: ¿Sería una cuestión ideológica, ocasionada y instituida para inculcar en el imaginario social de las futuras generaciones sobre su mala imagen como pueblo que albergó uno de los personajes del socialismo mexicano, José María Iturralde Traconis, el "Gran Kanxoc", o ¿basado en esta mala fama discriminar los kanxoquenses?

El fundamento de esta conjetura mencionada podría estar a la raíz de un hecho sucedido hace más de cuatro siglos y medio cuando el encomendado de la región era Diego de Burgos Cansino, sucesor de Sebastián de Burgos, su padre, conquistador de estas provincias, habla de la muerte del alzamiento de los indios de 1546 y la muerte de un comendero y de dos niños.

"En este pueblo Kaguan [Kauan], en el alzamiento de los indios, mataron a su encomendero que era Juan de Villagómez, y le cortaron un brazo y enviaron por los pueblos comarcanos en señal de trofeo. Asimismo, en otro pueblo de éste cercano, sacrificaron dos niños de edad de ocho y nueve años, hijos del Capitán Diego de Cansino, mi abuelo, como arriba tengo dicho (De la Garza, 2008:283-285 y Góngora y Ramírez: 2000:87)".

Si el abuelo de Diego de Burgos Cansino, era el Capitán Diego de Cansino, que le sacrificaron dos hijos pequeños de edad de ocho y nueve años, y las tierras de Kanxoc fueron heredadas por Diego de Burgos, se puede levantar una hipótesis que la violencia y la fama de macheteros en Kanxoc vienen de allí. Sin embargo el relato de Diego de Burgos hace referencia a Kaguan y no a Kanxoc; claro que el anciano en entrevista a Caamal relataba de los *cupules*, guerreros de Chichen Itzá, pero no se tiene con claridad que la matanza de los niños fue en Kanxoc; y si el objetivo era contrartransferir esta mala imagen: ¿Acaso no fueron violentos los españoles que destruyeron y asesinaron a los originarios de estas tierras?

Triangulando las observaciones de campo con los datos históricos en De la Garza y con los datos etnográficos proporcionados por los ancianos de la comunidad se puede

acercar a un esclarecimiento de la “violencia” de los kanxoquenses en Duarte (2006) una forma de ser y hacer de los kanxoquenses para resistir a la dominación de otros hacia a su gente y a su cultura.

Ahora bien ¿si fuera una cuestión ideológica originada e instituida por el conquistador para inculcar en el imaginario social de las futuras generaciones la mala imagen de violentos que son los kanxoquenses? y como consecuencia los conquistadores serían los buenos de la historia y los conquistados serían los malévolos. Aún más, es por una cuestión de encubrimiento político de cuño ideológico, porque fue el pueblo indígena de Kanxoc que albergó uno de los personajes del socialismo mexicano, el sucesor a la gubernatura de Yucatán Don José María Iturralde Traconis, el “Gran Kanxoc”, y éste a la vez instituyó a los mayas kanxoquenses con el título y el honor de la primera guardia indígena oficial de un Estado mexicano socialista:

"Durante los periodos comprendidos entre 1915, con Alvarado, hasta 1932, con Bartolomé García Correa, y aún en nuestros días entre veteranos, repetían ufanos: “Yo soy socialista”. Para muchos esa fase significaba tener una tarjeta, un paliacate anudado en la garganta, una camisa o una corbata roja. Fue la época de los Batallones Rojos organizados por la veterana Casa del Obrero Mundial, su contribución de sangre en las trincheras del Álamo, en 1914. Fue la época en que Yucatán contó con otro denominado “Defensa Revolucionaria” que estuvo integrado por muchos empleados y campesinos armados. Fue la época de “Los Kanxokes” oriundos de ese pueblo del oriente a las órdenes directas de Don José María Iturralde Traconis” (Bustillos 197:35-36).

El Porfiriato fue una época de esclavitud maya en Yucatán para cultivar y cosechar el “oro verde”, el henequén:

"La población del Estado es de alrededor de 300 mil habitantes, 250 de los cuales forman el grupo de esclavistas; pero la mayor extensión y la mayoría de los esclavos se concentran en las manos de 50 reyes del henequén. Los esclavos son más de 100 mil. [...] La forma de engañar a los investigadores era invitarles a beber y a comer hasta hartarse, y una vez así halagados les llenaba la cabeza de falsedades y los conducía por una ruta previamente preparada. Se les engañaba que salían de Yucatán con la creencia, a medias, de que los esclavos no eran tales; que los 100 mil hambrientos, fatigados y degradados peones eran perfectamente felices y vivían tan contentos con su suerte que sería una verdadera vergüenza otorgarles la libertad y la seguridad que corresponden, en justicia, a todo ser humano" (Turner, 1998, pág. 10).

Y ¿Quiénes eran los reyes del oro verde? Los 50 reyes del henequén viven en ricos palacios en Mérida y muchos de ellos tienen casa en el extranjero. Viajan mucho, hablan varios idiomas y con sus familias constituyen una clase social muy cultivada. Toda Mérida y todo Yucatán, y aun toda la península, dependen de estos 50 reyes del henequén. Naturalmente, dominan la política de su Estado y lo hacen en su propio beneficio.

Nos preguntamos: de los 50 reyes del henequén de Yucatán ¿cuántos y quienes son hoy en día? y ¿Qué perfil tienen los mayas de hoy en Yucatán? Los 50 reyes del henequén son unas cuantas familias pudientes en Yucatán. Turner describió que las etnias esclavizadas son: chinos, coreanos, yanquis y mayas, estos últimos su condición social y económica nos es tan diferente de antaño, podemos ver que en ciertas casas de Valladolid aún perdura un cierto régimen de esclavitud maya y la condición de vida de los mayas modernos clama por mejoría, y Kanxoc no es excepción.

4.4 Las costumbres, fiestas y tradiciones una tipología

Uno de los tantos hilos que componen el tejido que envuelve los procesos identitarios de los kanxoquenses son las costumbres, las fiestas, las tradiciones que dan forma a la identidad híbrida de los niños mayas en el oriente de Yucatán. “Los gremios sirvieron [y sirven] para mantener y transmitir entre los jóvenes la devoción al Santo Patrono y las prácticas tradicionales del pueblo” (Máas, 2004, pág. 74). A menudo son mecanismo sutil utilizadas por la iglesia católica aunado con la currícula oficial para “hibridizar” la identidad étnica maya hacia la identidad nacional mexicana.

El proceso identitario que actualmente transcurre en la comunidad de Kanxoc, mediante sus costumbres, sus fiestas y sus tradiciones en voz de una madre de familiar nos comenta que los padres:

"La mayoría de aquí en la comunidad les sigue gustando su costumbres su lengua su vestimenta y fiestas, solo algunas mamás a los niños les dicen que

no.”... “Está bien, porque desde antes se hacen gremios⁴⁶, limosnas para que aprendan los niños. Porque desde antes lo maestros están enseñando a bailar jarana y mis hijos ya saben bailarla (risas)” (E-madre 2010).

La madre, como primera formadora de identidades, más cercana a sus hijos, es la fijadora de hábitos, de costumbres en una familia y que transmite a sus hijos el „saber comunitario y social“, es consciente de la importancia de la transmisión de costumbres a sus hijos; continua la madre: “Algunos papás que tienen su propia religión, no dejan de participar en estos eventos, en cambio nosotros no, mi hija está en una escuela, pues le deben de enseñar todo, y si le gusta salir a bailar jarana pues adelante. Yo tengo religión, Pentecostés, y no me importa, yo participo, no hay problema por mí, yo le digo a mi hija que no tenga pena, hay algunos papás que no dejan a los niños a salir a bailar, pero nosotros no. ”En voz de la madre de familia, la libertad de plantear su punto de vista y vivir su vida es uno de los aspectos que el sectarismo no puede impedirlos.

La madre no se limita a cánones y dogmas, sino deja la vida en su curso normal y libre de prejuicios y formas anacrónicas de pensar para vivir la vida. Además, aclara la madre que estando en la escuela, ésta debe ser diversificada y los contenidos enseñados y vividos en una coherencia: escuela y sociedad, y no aquella separada de ésta. Además enseña a su hija que no tenga miedo y pena, que viva la vida con libertad en nombre de la alegría. Enseñando así, a los protagonistas del futuro inmediato de Kanxoc, los niños, que deben ser felices y libres, y en un tono de ejercer su forma libre de vivir: “Todos tienen libertad”, concluye la madre.

¿Qué dicen las voces de los niños sobre las fiestas y sus tradiciones en Kanxoc para dar continuidad a sus procesos identitarios? Para el niño May, de 11 años, sus fiestas y tradiciones son: “Las costumbres de los demás son buenas y también sus intenciones de platicar y hablar, hacen diferentes tipos de fiestas como jaranas⁴⁷ y su tradición de

⁴⁶“El gremio se compone de una directiva electa en asamblea de socios del año anterior, que está formada generalmente por un presidente, un tesorero, un secretario y vocales. Un mes antes de las celebraciones de honor al santo de la localidad, el presidente y sus colaboradores de la “directiva empiezan a visitar a los socios buscando su cooperación económica. Es función de la directiva contratar, con el dinero recaudado, una “orquesta”, comprar flores para el “decoro” del templo, pagar las misas y los rosarios. El presidente en cambio tiene que pagar de su peculio la comida y la bebida de la fiesta del gremio” (Quintal 2010).

⁴⁷ La *Jarana* es la música tradicional del estado y de la península de Yucatán. Dentro de las variedades de jarana, la jarana yucateca es un género musical que se considera adaptación local del fandango y a la jota aragonesa, introducida durante la época colonial. Existen varias teorías sobre la procedencia de la Jarana, algunos investigadores aseveran que procede de los *soncitos* y las *tonadillas* españolas. La *Jarana* es una

comida es tamales, atoles, panuchos⁴⁸, empanadas, *pilb* según Máas (2008:34), es el horno para cocer la carne debajo la tierra). “Gremio⁴⁹, dan de comer relleno negro⁵⁰ de pollo, también en las bodas dan de comer pastel, ensalada y espagueti⁵¹; el *Cha-Chac* (“invocación de la lluvia”)⁵².

forma bailable que se hizo característica de las *Vaquerías*, fiesta que organizaban los vaqueros para hacer su recuento de ganado.

⁴⁸ Otra dimensión del hibridismo cultural entre los mayas de Yucatán, “Los panuchos son un platillo de la cocina de la península de Yucatán (que abarca los estados de Yucatán, Campeche y Quintana Roo). Son pequeñas tortillas de maíz fritas hechas a mano, a las que se les hace una corte por el que se mete un guiso hecho a base de frijol y que luego son fritas en aceite o manteca de cerdo. Posteriormente se adorna con hojas de lechuga, carne de pavo guisado, tomate y cebolla previamente sazonados con naranja agria y sal, aguacate, zanahoria y *recado colorado* (una pasta de semillas de pipián, chile y achiote).

⁴⁹ Las fiestas patronales en Yucatán para Quintal (1992) En estas fechas las autoridades de diversas comunidades del área de Valladolid, se presentaban a resolver asuntos de interés general e individual explicitando el nombre de su santo patrono. Por ejemplo, en los *Títulos de Ebtún* en los siglos XVII, XVIII y XIX aparecen, en los pleitos por tierras, los gobernadores, alcaldes, regidores y demás principales de los pueblos. El “origen” de la forma e incluso del contenido y significación de estas festividades debe buscarse en la historia colonial de nuestra región. En la zona oriente del estado de Yucatán encontramos huellas del culto a los santos patronos desde el año de 1600.

⁵⁰ El relleno negro "consiste en un caldo negro un poco espeso, que se prepara con una pasta elaborada con chile quemado, tomate y sal que se deshace en parte de caldo que quedó del cocimiento del cerdo, las gallinas y pavos. Esta pasta o “recado” como lo llaman los yucatecos se añade a la carne junto con una especie de albondigón hecho con carne de puerco. En este menú se observa el sincretismo culinario en la comunidad. Para su cocimiento los hombres cavan previamente un hoyo en la tierra llamado *pib* (*sic*). El guiso se coloca en grandes peroles y se cubre con hojas de plátano donde se enterrará el guiso toda la noche hasta que se cosa, por un lapso de 10 a 12 hrs" (Guzmán Medina, 2005:403).

⁵² Para Villa Rojas (1995:104) acorde a Breton (1937: 19) “Para el maya, los bosques, el aire y la obscuridad están llenos de seres misteriosos que siempre están listos para hacerle daño o servirlo”. Siendo el más importante de éstos seres el que forma el grupo de los Yumtzilooob (señor o patrón), deidad cuya función es cuidar de las conductas de los hombres en relación con los bosques, la milpa y las lluvias; los actos y ceremonias conectadas con ellos son numerosas y en su ritual se dejan ver las antiguas prácticas y creencias mayas como el *Cha-Chac* (“invocación de la lluvia”) es la más elaborada y espectacular de las que todavía se practican, tiene un sentido altamente simbólico, ya que todo lo que en ella se incluye, representa en forma concreta el deseo de atraerse la buena voluntad de esos Yumtzilooob; siendo una ceremonia de carácter mimético, en la que el altar, representa el cuadrilátero terrestre; las ramas y bejucos que lo son todo de naturaleza “fría” como corresponde al deseo de obtener frescura de las lluvias; los personajes que participan, representan a las diversas deidades cuyos favores se invocan, así como pájaros y animales acuáticos que anuncian la lluvia.



Ilustración 6. Madres de la comunidad en la fiesta de graduación.

Vaquería y el día de los muertos. Artesanos, carpinteros, las mujeres se visten de huipil⁵³, día de muertos y día del niño”.

Confrontando Villas Rojas (1995), Guzmán Medina (2005), Duarte (2006), Quintal (2010), con los datos etnográficos del trabajo de campo se va observando que los procesos identitarios de los mayas de Kanxoc es complejo, y que actualmente se entrecruzan con los fenómenos globales y migratorios que sin embargo la resistencia hacia la homogeneización es „detenida“ y negociada por los kanxoquenses aunque en sus voces se percibe el proceso de „hibridización“⁵⁴ sucedida actualmente.

Predicciones que nos lleva a tener cautela con el análisis, por esto con evidencias empíricas, interpretamos que las costumbres, las fiestas y las tradiciones en Kanxoc son actualmente un proceso dinámico, alimentado por los medios de comunicación, por la Escuela, por la vivacidad de los niños y por los fenómenos globales que están dando

⁵³ Para Villa Rojas (1995:93) el huipil prenda femenina fue usado a partir de la conquista, por lo común las mujeres andan descalzas y sólo cuando iban de viajes usaban alpargatas (*xanab*).

⁵⁴ "Hibridización son como procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. Sigue la aclaración de cómo se va procesando la hibridización de estructuras o prácticas sociales para generar nuevas estructuras y nuevas prácticas. Comenta García Canclini que “a veces esto ocurre de modo no planeado o es resultado imprevisto de procesos migratorios, turísticos y de intercambio económico o comunicacional. Así como puede surgir de la creatividad individual o colectiva. No sólo en artes, sino en la vida cotidiana y en el desarrollo tecnológico” (García Canclini, 2009:03).

indicios de cambios en la forma de definir los procesos identitarios de los niños y los adultos mayas kanxoquenses.

Los fenómenos globales presentes y aunados con la migración que más adelante será analizada, van catalizando y resiniendo la identidad maya. Procesos que se observa en la comunidad de Kanxoc especialmente en el léxico empleado por las voces de los niños sobre las costumbres vigentes en la comunidad, tales como: empanada, pastel, ensalada, gremio, día del niño, vaquería, corrida de toros, etcétera, que no son costumbres autóctonas, sino permeadas por procesos híbridos en la comunidad.

Al mismo tiempo podemos observar el proceso de reconversión cultural y económica que:

"son estrategias culturales, económicas y simbólicas en sectores populares: migrantes, campesinos que adaptan sus saberes para trabajar y consumir en la ciudad o que vinculan sus artesanías con usos modernos para interesar a compradores urbanos. Así como los movimientos indígenas que reinsertan sus demandas en la política transnacional o en un discurso ecológico y aprenden a comunicarse por radio, televisión y el Internet. Estos procesos de incesante *hibridización* llevan a relativizar la noción de identidad" (García Canclini, 2009, p. 6).⁵⁵

En el caso de la comunidad de Kanxoc el fenómeno que se analiza es precisamente el de reconversión cultural, económica y simbólica ya que la comunidad, los padres de familia, los profesores y los propios niños están abiertos al diálogo intercultural y global. En voz de un niño de 12 años, el uso de la computadora en su vida (E-May 2010): "Me gusta la computadora porque me ayuda a hacer mi tarea en maya". El niño no tiene conflicto en usar las nuevas tecnologías, pero un extremista sí radicaliza el hecho de un niño indígena está a la par de las nuevas tecnologías de los mestizos.

⁵⁵ García Canclini, cuestionan las tendencias antropológicas y de un sector de los estudios culturales al considerar las identidades como objeto de investigación. Para el autor: El énfasis en la *hibridización* no sólo clausura la pretensión de establecer identidades "puras" o "auténticas", sino pone en riesgo de delimitar identidades locales *autocontenidas* o que intentan afirmarse como radicalmente opuestas a la sociedad nacional o a la globalización. Por esta razón en este trabajo utilizamos el constructo de procesos identitarios, precisamente para no estancar y enclaustrar la identidad a un esencialismo estático.

"Uno de los riesgos en definir la identidad mediante un proceso de abstracción de rasgos (lengua, tradiciones, conductas estereotipadas) a menudo tiende a desprender esas prácticas de la historia de mezcla en que se formaron. Como consecuencia, se absolutiza un modo de entender la identidad y se rechazan maneras heterodoxas de hablar lengua, hacer música o interpretar las tradiciones. Se acaba, en suma, obturando la posibilidad de modificar la cultura y la política" (García Canclini 2009:5-6). Planteamiento que pactamos ya que el proceso cultural de reconversión cultural y económica están latentes y activos en los procesos sociales, económicos y educativos en Kanxoc, y por esto podemos observar a través de la descripción de éstos procesos identitarios en forma dinámica y continua en la vida de la comunidad.

4.5 La economía: milpa y artesanía

El estigma de la Revolución Mexicana de 1910-1921 en aras de una reforma agraria aún carente de apoyo económico y de políticas equitativas, la vida de los mayas sigue en los días actuales en espera de mejorías. Persigue como asignatura pendiente equiparar la condición y recuperación de la vida de los pueblos indígenas del país, aunado a un monopolio político ideológico y controlado por un solo partido político:

"resultado de décadas de control gubernamental y del Partido Revolucionario Institucional, encuadrado en un marco generalizado de corrupción, fraudes y utilización clientelar de los campesinos, devino en una crisis estructural que desde la década de los años setenta de ese siglo expulsó en forma masiva a la población maya hacia los otros ámbitos de la economía regional y a las ciudades, a veces en las inhumanas condiciones" (Bracamonte y Sosa, 2007, p. 103).

La vida de los mayas desde sus orígenes hasta los días de hoy está centrada en la actividad económica de la agricultura, cuyo eje es la milpa. Tal importancia reside en que de ésta se enmarca un puente entre su sobrevivencia tanto física, cultural-cosmogónica, ya que la milpa en si es la fuente de vida del *hombre del maíz*, donde en su "biblia maya" o libros sagrados como el *Popol vuh* de los *quichés*, el *Memorial de Sololá de los cakchiqueles* y los *Libros de Chilam Balam* de los mayas yucatecos

relatan el papel de la naturaleza en la vida de los mayas.⁵⁶ “El hombre [maya] está de tal manera armonizado con la naturaleza divina, que su ser se constituye de sustancias vegetales y animales, y su devenir se rige por las mismas leyes que el mundo físico, al mismo tiempo que el universo se comporta y actúa como el hombre (Mendiz Bolio 2001:1).

Del pasado glorioso para el presente penoso la porción de tierras que corresponde a los mayas yucatecos son tierras en calidad de ejido en el Estado de Yucatán, y son una esperanza perpetua para la continuidad simbólica de resistencia para más de doscientas mil familias mayas de la península, que:

"Constituye un factor de reforzamiento [los ejidos] de la identidad tradicional del grupo en la medida que permite la continuidad de una parte importante del acervo cultural y facilita la formación de un liderazgo y de autoridades locales. Consideras los ejidos de Yucatán como un espacio de vida maya se constata con el hecho de que, de acuerdo con el censo agrario de 2001, 680 de los 734 comisarios ejidales hablaban lengua maya" (Bracamonte y Sosa 2007:104).

En calidad de forastero el asombro nos perseguía como una sombra constante en nuestras elucubraciones sobre la situación económica y social que vive los mayas en Valladolid. Las filas en las casas de empeño son constantes, estas casas de empeño son muchas (foto). Los días lunes en Valladolid se ve las filas dando vuelta a la cuadra. Las mujeres con sus hipil bordados con detalles florales, formadas en filas diseñan un cuadro colorido de una realidad opaca, sin embargo al percatarse del por qué están allí nos dejan consternados con la pobreza de la población maya, ilusionados de buscar medios económicos para su sobrevivencia, y por ésta entre innúmeras razones recorren al préstamo en las casas de empeño. Préstamo éste que sigue la costumbre de traer a los

⁵⁶ Cf. “Los libros son hoy, para nosotros, algo familiar, conocido; en principio, están al alcance de todos porque leer y escribir pueden ser adquisición común. Pero para los hombres antiguos, la escritura era algo que sólo unos cuantos podían conocer. Estuvo al servicio de lo sagrado por lo que ella misma era sagrada. Así. Los libros fueron objetos de veneración ya que contenía los conocimientos revelados por los dioses, las leyes divinas o la historia de los grandes hombres y los acontecimientos más significativos de un pueblo, que por lo general era determinado por los dioses.” Así entre los indígenas de Mesoamérica, los textos tuvieron esta misma significación.” Entre ellos “El *Popol vuh* de los *quichés*, fue escrito en el siglo XVI, descubierto en posesión de los indígenas del pueblo de Santo Tomás Chuila, hoy Cohichicastenango, Guatemala, por el Padre fray Francisco Ximénez en siglo XVIII; el Memorial de Sololá de los cakchiqueles o Anales de los cakchiqueles escrito también en el siglo XVI y conservado por el pueblo de Sololá, junto al lago Atitlán en Guatemala, llegando a las manos del padre fray Francisco Vázquez, a fines del siglo XVIII; y los Libros de Chilam Balam de los mayas yucatecos relatan el papel de la naturaleza en la vida de los mayas (De la Garza 2001:9-12).

mayas obstruidos a una economía desfavorable cuando se contrasta con la base de la economía de Kanxoc que es anclada en su incipiente desarrollo agrícola apoyado en la milpa y pequeña producción de artesanías desarrolladas por la mayoría de las mujeres y algunos hombres.

“Kanxoc su ocupación principal es la agricultura temporal a través del sistema de la tumba, roza y quema para la producción de maíz. En sus milpas, no sólo cultivan la cantidad de maíz necesario para la subsistencia anual de la familia, sino que prevén una buena parte de la producción para el consumo de los animales del monte, así como para los casos de desastres naturales [...] la preocupación de los kanxoquenses es solo subsistir como personas, ya que el medio ambiente y la naturaleza juegan un papel muy importante en su vida” (Duarte 2006:5). “Tanto en Kanxoc como en otros pueblos mayas distintos, en el municipio de Yaxcabá en tres comunidades: *Tiholop*, *Tahdzibichén* y *Yaxunanh*:

“¿Pueden tres pueblos distintos dar cuenta de lo que sucede con los mayas en estas épocas de la globalización? Contesta el autor: “En términos estadísticos diríamos que no, pero cualitativamente podríamos hablar de procesos que se desarrollan siguiendo líneas parecidas. En el caso de los pueblos mayas de la península, a pesar de sus particularidades que cada uno posee, éstos han tenido procesos históricos relativamente semejantes” (Lizama (2007:12-98).

“En Yaxcabá, las extensiones que siembran dependen de las necesidades familiares [igual que Kanxoc].⁵⁷ La producción será destinada básicamente al consumo de la unidad doméstica, aunque en ocasiones, cuando la cosecha logra ser abundante, los milperos comercializan su excedente en los mercados locales o regionales. [En ambas comunidades] La milpa provee a la familia de los insumos básicos que son empleados para preparar la tortillas, así como para elaborar la comida de los animales domésticos, como las aves de corral o los cerdos, pequeñas cajas de ahorro cuidados con esmero.” Sin embargo la condición agraria de los mayas de hoy se ve reflejada:

“Al habernos acostumbrados a pensar durante siglos en los mayas como campesinos y más recientemente como ejidatarios, se ha venido reproduciendo esa imagen como un estereotipo, pero la realidad actual es muy diferente. Es un hecho que la mayor parte de los hablantes de la lengua maya han perdido sus vínculos directos con la tierra y sobrevive, como se ha visto, en otro tipo de

⁵⁷ El subrayado nuestro.

actividades económicas que incluyen la industria de la construcción, las manufacturas y una amplia diversidad de servicios. De una situación colonial en la cual la producción agropecuaria de los mayas sostenía de hecho, en sus tierras públicas y privadas casi toda la economía regional, se pasó a un escenario decimonónico en el que se redujeron de manera drástica las posesiones territoriales de pueblos y linajes, pero en el que buena parte de la población indígena se mantuvo ligada a la producción agropecuaria en calidad de peonaje o servidumbre asalariada" (Bracamonte y Sosa 2007:103).

Durante nuestra instancia de campo en la comunidad, observamos que hay un desempleo creciente, debido a las frágiles condiciones económicas de la comunidad, quizás por la situación descrita en el apartado anterior, o quizás por la administración de sus comisarios. La evidencia etnográfica fue que la comunidad posee un potencial natural para el turismo ecológico y que los propios habitantes se resisten en explorarlo. Hay dos cenotes en la comunidad motivo de discusiones entre ellos que no pretenden ir por la vía del turismo porque vendrán destruir su comunidad, y otros argumentan que es necesario para generar nuevos empleos que no hay en la comunidad, carencia que les lleva a decidir por la migración hacia los polos turísticos de la península.

4.6 La organización política

La organización político administrativa de Kanxoc a través de la categoría „resistencia y poder imaginario“ estrategia que el Estado-nación metamorfoseo para „tranquilizar“ a los indígenas mediante la aceptación y permanencia del sistema de guardias, costumbres de antaño, y a la vez la dialéctica resistencia de los indígenas en persistir con su organización originaria del pasado y cómo ésta afecta los procesos identitarios:

"No se puede hablar de poder sin hablar de cuerpo y no se puede hablar del poder del cuerpo sin hablar de subjetividad, pues desde que nace un bebé en K'anxoc, inicia su constitución como sujeto, basado en sus relaciones de poder con otros cuerpos y con todo lo que le rodea. Esto significa que su red de relaciones no sólo es con sus padres, hermanos y otros familiares, sino con la casa, los colores, las creencias, las prácticas cotidianas, supersticiones, los utensilios de trabajo y de cocina, los árboles, las piedras, los topes (*sic*), los animales domésticos, los cenotes, las cosechas, entre elementos que forman su espacio subjetivo" (Duarte 2006:67).

La red de relaciones establecidas en la comunidad de Kanxoc está conectada por un hilo del pasado glorioso con el presente penoso; es decir, las relaciones entendidas como hilos que van entretejiendo el hacer diario, el vivir diario en la comunidad con sus símbolos del mundo mítico, en la relación con la naturaleza y su constitución y organización sociopolítica económica, dónde se analiza la persistencia y resistencia de su identidad étnica maya ancestral con las relaciones actuales del mundo globalizado silenciosamente presentes en la comunidad. Basada en su antigua forma de gobierno prehispánico los kanxoquenses logran convivir con el Estado „aceptando“ su imposición con miras al respeto del otro, de sus creencias y cosmovisión en entender y vivir su mundo:

"El pacto social derivado del movimiento revolucionario de 1910 recogió y aprovechó también las formas sociales y policías preexistentes entre los indígenas mayas en Yucatán, cuya mínima expresión la constituye actualmente la división municipal en la estructura política formal y la organización de los gremios y la fiesta del santo patrón en el espacio religioso, aunque en la base de ambas subyacen las relaciones de parentesco" (Guzmán Medina 2005:349).

Acorde a las formas sociales y políticas establecidas preexistentemente por los indígenas, los sistemas de cargos, los cuales no queremos profundizar aquí, no en tanto esta organización data del siglo XVIII y principios del XIX autores como Foster (1961), Cancian (1967), y Mediana (1985); proponen que el sistema de cargo de origen prehispánico fue adoptado a las necesidades del régimen colonial objetivando regular y controlar la producción, la fuerza laboral y la vida social festiva.

Existe una relación entre pueblos indígenas con fenómenos socio, político y religioso, cuya relación y sistema de cargo civiles atravesara la vida social y económica de sus miembros. Siendo los puestos del sistema de cargo rotativo y jerárquico involucrando el estricto servicio colectivo. La elección debe ser basada por prestigios y autoridad hace a quien los desempeña. La estructura formal y política de Yucatán y en México, la subdivisión en Yucatán es por comisaria. Ésta es la instancia jurídica mínima de la estructura política formal y está integrada por: el comisario municipal, la más alta jerarquía; el secretario, la segunda rango; y el representante del comisario, un tesorero responsable por los recursos económicos y un vocal que funge como ayudante. Siendo

los cargos rotativos y su nombramiento es por el presidente municipal, es este caso el de Valladolid. Otro cargo importante dentro de la estructura política es el comisario ejidal, que a diferencia del municipal debe ser elegido por los ejidatarios, siendo su función todo lo relacionado con la tenencia de la tierra y el trabajo agrícola de la comunidad.

Sobre la estructura política administrativa de Kanxoc:

"Kanxoc aunque se encuentra organizada políticamente en torno a las autoridades formales, su estructura política formal se vincula con una organización cívico-militar que surgió con la llamada Guerra de Castas y que se conoce como Sistema de Castas. [...] Se articula al aparato político formal por medio de dos cargos que fueron agregados al organigrama formal: el de comandante y subcomandante, reconocidos por el presidente municipal. La estructura política de Kanxoc se integra por: El comisario municipal; el secretario, el tesorero, el comandante de la Guardia y el subcomandante de la Guardia" (Guzmán Medina 2005:369).

Para Guzmán Medina (2005:369): por su herencia beligerante en la activa participación en el movimiento socialista de Carrillo Puerto y por ser parte de los "indios sublevados de la Guerra de Castas". [...] Los kanxoquenses conseguirán, como la República de Indios, mantener un cierto margen de autonomía interna (aunque onerosas contribuciones económicas de trabajo y sin lo que significaba el dominio religioso), lo que les permitió organizarse adaptando sus formas propias de gobierno. Para la autora "Hasta el momento la conciencia política de los habitantes de Kanxoc se restringía al ámbito comunal. De esta forma el desconocimiento de otros niveles de poder aunado a otros factores como el relativo grado de aislamiento geográfico y político, el imaginario de peligrosidad e incluso el predominio del monolingüismo de sus habitantes, permitió a la población de Kanxoc mantenerse al margen de los procesos políticos más amplios del Estado y de la Nación".

Mediante la permanencia de su organización política administrativa y su sistema de guardias, y a la resistencia de los indígenas en permanecer con su organización originaria, su forma de organizarse crea en el imaginario del kanxoquenses y del Estado nacional una concepción de un pueblo "guerrero y diferente", por lo tanto, como resistentes a los cambios socio, económico y quizás globales, sin embargo la Escuela es el instrumento oficial del Estado-nación para entrar en la comunidad y con base a su cultura y costumbres promover el "diálogo intercultural" hacia los procesos identitarios

de sus nuevas generaciones, los niños. Análisis que haremos detenidamente en los capítulos quinto y sexto.

4.7 Kanxoc: tesoro escondido y resistencia ante la globalización



Ilustración 7. Graduación de los niños.

En investigaciones anteriores, Guzmán Medina (2005) y Duarte (2006), sus voces son unánimes en reconocer que la comunidad de Kanxoc es un espacio de resistencia en el sureste de la península de Yucatán marcada y atestiguada por inúmeros acontecimientos históricos y culturales.

Contrastando el documentando con datos etnográficos proporcionados por un habitante de Kanxoc que vive en ahí hace 13 años, Asesor Técnico Pedagógico de la SEP, y testigo ocular cotidianamente de la comunidad, nos comenta en entrevista que:

"es una de las comunidades mayas más emblemáticas del Estado. Me parece que a mis trece años de estar viviendo en esta comunidad, yo te puedo afirmar que este comisariado es uno de los pocos pueblos que mantiene entre comilla, porque lo está bombardeando por la globalización; son uno de los pocos pueblos del estado de Yucatán que mantiene las practicas auténticas del pueblo maya.

Además “que cuando vienes hay un pueblo más, si hicieras un comparativo te darías cuenta que esa comisaría más, está en vías de urbanización y de occidentalismo, que esta comisaría, que está más adelante es una señal, es un foco rojo sobre lo que pasa en el sentido de que estamos a cinco minutos que culturalmente, es una dimensión tremenda y Tixhualactún (otra comisaria vecina) ya no quiere nada con la comunidad maya; ellos ya no quieren semejanza, ya quieren a imitación idéntica del occidentalismo, de hecho los niños ya conversan en su segunda lengua, el castellano" (E-Cutz 2009).

Para Cutz la fuerza lingüística y la práctica de la cultura maya de este pueblo es muy característico; político y cultural porque históricamente ha sido una extensión de la historia; en Kanxoc surgió el primer equipo de guardias mayas para un gobernador del Estado, aquí surge la primera guardia indígena de Yucatán, del gobernador del Estado, por eso, la cuestión histórica, la cuestión de valentía, la cuestión de rebeldía, Kanxoc es característico de ser un pueblo rebelde, un pueblo que reclama, un pueblo que exige sus derechos y los catalogan como rebeldes. En la parte cultural te puedo decir que es una de las comisarías que practica y ejecuta sus creencias, la visión, la forma de ver el mundo, un casamiento, un perdimiento, una ofrenda a los dioses y una forma de celebración religiosa. En este camino va este pueblo. Que históricamente es reconocido por lo menos en el Estado, que sus luchas y práctica cultural están vigentes y lo hace valer en su momento, se manifiesta el pueblo, cada vez en tiempos de política como ahorita, porque lo tienen como una parte fuerte e importante culturalmente.

Después de analizar la entrevista del profesor Cutz, podemos observar el enigma de Kanxoc en su testimonio histórico y cotidiano de su gente, de su quehacer y sus manifestaciones culturales como forma identitaria y resistencia ante al embate de procesos intencionales de homogeneización que el Estado-nación quiere imponer al pueblo maya de Kanxoc. Observamos cómo es contundente la entrevista en su testimonio en nombrar las prácticas culturales y la identidad de los mayas kanxoquenses, contradictoriamente, el Estado-nación, en no respetar la diversidad de su pluriculturalidad mexicana, el artículo 4º constitucional de 1992 de la República mexicana, que la letra dice:

"La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en los pueblos indígenas: La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, 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 que aquéllos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley".

En las últimas reformas en el artículo 2º constitucional de la Carta Magna, la redacción es la siguiente:

"La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de *poblaciones que habitaban* en el territorio actual del país, al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas".

Podemos visualizar la sutileza del discurso escrito en la reforma constitucional con el verbo en el pasado: "La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país". Negación del pasado para contrariar intencionalmente el presente, institucionalizando mediante la Ley en detrimento de los pueblos y comunidades indígenas de México.

4.8 Kanxoc a través del Estado

El Estado-nación ha promocionado la imagen de Kanxoc para el país y ¿qué hay detrás de esta intención?

El Estado-nación tiene recuerdos históricos, políticos, sociales y bélicos no tan agradables para acordarse y hacer que se acuerden de Kanxoc. Contrastamos la información del porfiriato en el Estado de Yucatán con las manifestaciones sociales y con los hechos socialistas en un país capitalista neoliberal, como México y podemos

sacar nuestras propias conclusiones sobre la visión del Estado hacia la Kanxoc de antaño y ahora: “subversivos y peleoneros.”

Desde la invasión europea la relación con una instancia superior externa de tipo político-administrativo, sea la audiencia virreinal, sea el Gobierno Federal, ha sido el eje fundamental alrededor del que siempre ha girado las reivindicaciones indígenas. Recurriendo a sus cambiantes canales jurídico-procedurales, las poblaciones indígenas implícitamente han reconocido la soberanía y el monopolio del uso legítimo del poder primero de la monarquía española, luego del naciente Estado-nación (Urban & Sherzer, 1994:8 en Dietz, 1999:30-31).

Recuperando el pasado para fortalecer prácticas del presente, dentro de las relaciones del Estado mexicano con sus pueblos indígenas es necesario siempre recordar el apareamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, que evidenció una de las asignaturas pendientes entre la institución del Estado con sus pueblos indígenas. Entre estas asignaturas, los derechos en general a las reivindicaciones de vida de los indígenas, pauta que miembros de la sociedad mexicana reivindicó o incurrió por una cuestión de falta de organizaciones del país no pudieron hacerlo, hito que el EZLN ocupó:

La permanencia en el país de las viejas relaciones interétnicas cuyo origen se sitúa en la Colonia y que, pese a la Independencia y la Revolución, han persistido, si bien escondiéndose y adaptándose de diferentes maneras a las diversas circunstancias históricas y regionales del país. No obstante, ha sido necesario que estas poblaciones se hubieron dado cuenta que las relaciones interétnicas implicaban un tipo específico de dominación, para que intentara modificarlas. El camino que condujo a percibir y analizar esa dimensión de su condición subordinada ha sido lento y no siempre claro, y él no han participado, ni todas las poblaciones indígenas, ni todas sus organizaciones. Entre los que sí han tomado ese camino, los indígenas tuvieron que pasar del conflicto étnico interpersonal, comunitario y regional (generalmente asociado con formas de dominación y explotación económica) al conflicto con el estado nacional (que incluye demandas por el reconocimiento de derechos propios y por tener espacios en las instancias de decisión y gobierno) han requerido ciertas dimensiones de conciencia y de organización (Pérez-Ruiz 2010:308-309).

Kanxoc ha resistido a estas exigencias y ha intentado negociar a nivel interpersonal y comunitario para dar el siguiente paso en negociar con la instancia regional. Como consecuencia de este carácter construido de lo "tradicional" (Eriksen 1993; Vermeulen & Govers 1997 en Dietz 2003:84), construir y mantener su "etnicidad combina (da) a un aspecto organizativo - formación de (sus) grupos sociales y su mutua interacción- con aspectos semántico-simbólico (su tipología observada en sus costumbres de una comunidad imaginada, de los "antiguos mayas"- la creación de identidad y pertinencia mediante una "conciencia étnica" distintiva." Permite la revivificación de Kanxoc como comunidad indígena tenaz a la brutal aculturación, apaleados por vertientes del Estado de derecho, la dimensión territorial y la dimensión culturalmente étnica; la primera porque es su vida, su trabajo y su supervivencia, su alimento, su sostén, y la segunda es su identidad maya, como pueblo, forma de ser, organizarse e instituirse como indígenas.

En tanto el papel y la presencia del Estado-nación en la comunidad de Kanxoc, es muy silencioso y estratégico, para percibir uno de estos mecanismos silenciosos, el municipio de Valladolid, el cual es administrativa y políticamente el responsable por Kanxoc, posee una base militar del ejército mexicano para imponer su poderío bélico en el imaginario de los yucatecos, y dado al pasado sangriento y belicoso de la Guerra de Castas, la guerra de la resistencia indígena, no se puede jugar la suerte otra vez en la historia de la península yucateca, en manos de los "revoltosos indígenas".

¿Qué aconteció realmente en el pasado [*de Kanxoc*]?- y ¿qué usos actuales tienen los "mitos" sobre el pasado grupo [*mayas de Kanxoc en los procesos identitarios de los niños*]?

El pasado de Kanxoc es mítico para el imaginario de sus pobladores y para el Estado de Yucatán, conservando una tradición de pueblo guerrero y resistente al poder e influencia del Estado-nación, así como los usos actuales de su mito de valiente y sus costumbres étnicas que prevalecen como podemos observar en esta breve tipología de las raíces étnicas identitaria de los mayas kanxoquenses en la familia como cuna y primero elemento *habitualizador-socializador* de lo que vendrá a formar y socializar el niño: el uso de la lengua maya en el cotidiano de la comunidad y sus interacciones pragmáticas en el pensar, actuar y vivir la lengua materna maya, consecuentemente los identifican y adscriben como mayas; su atuendo que materializa el ser maya en cuadros subjetivo-objetivo, es decir, el pensar y sentirse maya lo expresan en su mundo exterior

social a través de una realidad, en este caso sus atuendos; su vivienda, al estilo prehispánico conserva elementos simbólicos de un pasado étnico maya; la actividad *milpera*, signo que llevan a los kanxoquenses a unir su presente con su pasado histórico mediante el punto de las prácticas rituales cosmogónicas donde en y con la agricultura se expresan y viven sus símbolos, representaciones, creencias y la continua vitalidad de sus actividades étnicas culturales enraizadas con el pasado glorioso maya nutren la ceiba⁵⁸ de las generaciones actuales.

A continuación analizaremos como se están manifestando éstos fenómenos en la arena escolar y comunitaria y cómo éstos impactan en los procesos identitarios de los niños mayas.

5. Entre escuela y comunidad: arena de los procesos interculturales

Después de conocer etnográficamente la comunidad, entraremos a los procesos de la arena extraescolar de la familia, de los amigos, las lenguas maya, español e inglés, y los profesores, a fin de conocer las relaciones que están presentes en el proceso de *habitualización* identitaria de los niños mayas kanxoquenses. La arena de los procesos identitarios, "paradójicamente estas redes restringen, a la vez que extiende las pautas del comportamiento individual. Como resultado del proceso grupal de negociación de sentidos y significados, los esquemas internalizados por los miembros del grupo en cuestión siempre reflejarán su carácter e 'compromiso cultural' (Dietz, 2003:82).

5.1 Escenarios extraescolares

Siguiendo el planteamiento de la "etnografía doblemente reflexiva", "para evitar la habitual instrumentalización de la etnografía escolar como técnica puntual y anecdóticamente empleada para cierto tipo de evaluación escolar, el análisis deberá trascender por tanto el contexto estrictamente escolar e incluir la dimensión política y meta pedagógica desde la cual se detecta, formula e institucionaliza el problema

⁵⁸ La ceiba es el árbol mítico, representativo, cosmogónico, y metafórico-analógico de los mayas.

educativo” (Dietz, 2011, págs. 3-26). Asimismo, incluir el estudio de las instituciones familia y escuela (mientras institución que promueve hábitos y políticas formativas) es posible analizar los ejes que se articulan con los discursos de identidad en sus prácticas interactivas:

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

5.1.1 La familia: cuna de los procesos identitarios

Uno de los elementos endógenos en la comunidad de Kanxoc, constituye la familia, cuna de fijación de hábitos, costumbres y cultura en los procesos identitarios⁵⁹. En la transmisión cultural y educativa se busca rastrear el cómo se va ajustando, sedimentando y *habitualizando* al proceso identitario de los niños mayas.



Ilustración 8. La familia, dibujo de los niños.

⁵⁹ No es pretensión de este trabajo profundizar en la categoría de familia, sino interpretar el papel que ésta juega en los procesos identitarios de los niños mayas.

La evolución cultural o evolucionismo, como corriente de pensamiento, es el primer intento sistemático de explicación científica de estas diferencias culturales. Para los primeros evolucionistas de mediados del XIX, las diferentes culturas pasaban por diferentes estadios o etapas de desarrollo, empezando por las más primitivas y acabando por la moderna civilización europea. Esta sistematización o línea de trabajo fue cimentándose durante toda la primera mitad del siglo, gracias a un considerable aumento del conocimiento de nuevas sociedades y pueblos, sobretodo africano y pacíficos.

La *Escuela Evolucionista*⁶⁰ enmarca a Morgan como uno de los precursores en la formulación de teorías para el estudio antropológico de las denominadas *sociedades exóticas*, basadas en el parentesco, y uno de los primeros en reconocer la influencia de la sociedad en la forma y estructura de la familia.

Desde los primeros estudios antropológicos sobre la familia, ésta se define como un grupo social caracterizado por la residencia común, la cooperación económica y la reproducción. Incluyendo adultos de ambos sexos, al menos dos de los cuales mantienen una relación sexual socialmente aprobada, y uno o más niños, propios o adoptivos, de los adultos que cohabitan sexualmente (Murdock, 2007, pág. 231). El estructuralismo, "insistía en que los sistemas descriptivos de parentesco son sistemas simbólicos, aceptando la familia como elemento constructivo de la vida social" (Lévi-Strauss 1963:48-49). "La familia sigue siendo el núcleo primero de la génesis identitaria de los grupos sociales y la mujer es la parte más central en el proceso"

⁶⁰ Harris señala que el siglo XIX es el siglo de la etnografía, por la cantidad de trabajos y estudios de diferentes culturas producidos entre 1860-90. Como tipologías de etapas evolucionistas la salvajismo-barbarie-civilización, Lewis Henry Morgan (1877), Edward Burnett Tylor (1871, 1881); Herbert Spencer (1976), clasificando la sociedad en términos de sus niveles de diferenciación o complejidad, y distinguió entre las simples, compuestas, compuestas dobles y compuestas triples. En la primera mitad del siglo XIX Karl Marx y Frederick Engels (1947), clasificaron la sociedad de acuerdo con sus modos de producción, dividiéndola en cuatro etapas la evolución de la producción: comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo y capitalismo. Las tipologías evolucionistas recientes están Gerhard Lenski (1970), se basa en el nivel de desarrollo de la tecnología de subsistencia, y distingue en el curso de desarrollo evolutivo, sociedad de caza y recolección, de horticultura simple y avanzada, agrarias y industriales; Elman Service (1962, 1971) involucra el modo de organización sociopolítica, siendo una de las más populares en la antropología moderna; Morton Freid (1967) se basa en el grado de desigualdad social, delimitando tres tipologías social: igualitaria, de rasgos y estratificada; y Eric Wolf (1982) usando una tipología marxista contemporánea, distinguiendo tres tipos evolutivos de la sociedad basado en el modo de producción subyacente: el basado en el parentesco, el tributario y el modo capitalista.

Gilberto Giménez (2009)⁶¹, en el caso de los kanxoquenses, éstos mantienen de alguna manera un cierto equilibrio en su familia nuclear:

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

En la península, "los mayas de Yucatán"⁶², conservaron algunos de sus elementos hasta tiempos cercanos al siglo XIX, en los que seguía manteniendo cierta cohesión de linajes (como la que ahora existe en Chiapas), impidiéndose el matrimonio de personas del mismo apellido" (Roys, 1939). "Durante la mayor parte del periodo colonial, las personas del mismo apellido se consideraban ser miembros de una familia extendida. En la matrícula de 1688 muy pocos casos de matrimonio entre personas del mismo apellido como integrantes de un linaje" (Rojas, 1995:97). "Actualmente hay poco consenso entre los antropólogos sobre la categoría familia" (Barfield 2007:231; Murdock 1941:1). Por la ambigüedad del concepto de familia en sí mismo, algunos sostienen que, el primer tipo de organización familiar humana, y el más básico, era la familia nuclear, que comprendía un hombre y una mujer casados, con su prole, aunque en casos individuales una o más personas podían residir con ellos. La familia nuclear le resultaría conocida al lector como el tipo que nuestra propia sociedad reconoce con exclusión de todos los otros. Sin embargo, entre la mayoría de los pueblos de la tierra, las familias nucleares se combinan, como los átomos en una molécula, en agregados más grandes.

En lo tocante a la unidad doméstica de los mayas yucatecos, aún se conserva su núcleo básico alrededor de la pareja, padres e hijos, a pesar de la incorporación de la

⁶¹ Seminario sobre identidad, realizado en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, noviembre del 2009.

⁶² Villa Rojas (1995:97) se refiere a la estructura de clanes y linajes que parece haber formado la base de la vieja organización social de los mayas y de la cual quedan todavía ejemplos entre los grupos de *tzetzales* y *tzotziles* de Chiapas

mujer al campo laboral, ésta sigue siendo el pilar de la familia entre los mayas peninsulares, los niños atestiguan en entrevista:

"Pienso que la familia es lo más hermoso que hay en nuestras vidas, yo amo mucho a mi familia" (E-n Estefani 2010).

La familia entre los mayas de Kanxoc y para los niños, sigue valorando como formadora de los procesos identitarios, heredándoles costumbres, cultura, lengua, cosmovisión e identidad aún más flexible y ajustándose a los tiempos modernos a través de estrategias híbridas que atraviesa la comunidad por la migración temporal. En este sentido es necesario entender las estrategias que los mayas de Kanxoc emplean desde hace siglos a través del proceso de parentesco para seguir perdurando y adaptándose a los cambios actuales⁶³:

"Los padres tienen mucho cuidado en buscarles con tiempo a sus hijos, mujeres de su estado y condición, y si podían, en el mismo lugar; y porque era dado entre ellos buscar las mujeres para sí, y los padres casamiento para sus hijas; y para tratarlos buscaban casamientos que lo acordasen. Concertando y tratando, concertaban las arras y dote, lo cual era muy poco y dábalo [otorgaba] el padre del mozo al consuegro y hacía la suegra, allende del dote, vestidos a la nuera e hijo; y venido el día se juntaban en casa del padre de la novia y allí, aparejada la comida, venía los convidados y el sacerdote, y reunidos los casados y consuegros trataba el sacerdote cuadrarles y si lo habían mirado bien los suegros y si les estaba bien; y así le daban su mujer al mozo esa noche si era para ello y luego se hacía la comida y convite y de ahí en adelante quedaba el yerno en casa del suegro, trabajando cinco o seis años para el mismo suegro; y si no lo hacía echábanle [expulsaba] de la casa. Las madres trabajaban para que la mujer diese siempre de comer al marido en señal de casamiento" (Landa, 1994, págs. 121-122).

Acorde a la descripción del Fray Diego de Landa, Villa Rojas sostiene que aún sigue la costumbre del matrimonio entre los mayas:

"Todavía es costumbre entre los grupos más conservadores, la de ser los padres quienes arreglan el enlace de los hijos, valiéndose de un intermediario que, a veces, es un individuo especializado en ello, tal como existía en la antigüedad bajo el nombre de *Ah-tanzah*. También es de poca importancia en estos tratos preliminares fijar el tiempo o periodo de *hancab*⁶⁴, en que el muchacho ha de

⁶³ El parentesco como categoría antropológica no es el objeto de este trabajo, sino una dimensión que está presente en los procesos identitarios y que la tomaremos someramente para conocer y fortalecer nuestra reflexión.

⁶⁴ Respeto por parte del yerno a su suegro por estar viviendo en su casa, y ayudarlo en todas las tareas.

residir en casa de los suegros ayudándoles en todo, así como definir el monto del *muhul* o dote-consistente en el equipo de novia, aretes, collares y otras cosas- que ha de entregar a la familia del novio" (Rojas, 1995:100).

Contrastando otra etnografía sobre Kanxoc, que corrobora la descripción del Fray Diego de Landa y del etnólogo Villa Rojas, podemos percibir que: "los matrimonios en K'anxoc⁶⁵ son patrilocales y cuando los matrimonios ya son maduros y se apartan de la patrilocalidad, los hijos ya son grandes y capaces de defender a sus madres" (Duarte 2006). Es decir, el *hanca* sigue como práctica cultural en la comunidad (Duarte, 2006:147). Podemos observar que la constitución organizativa de la familia maya estaba fundada en una familia extensa, cada miembro conservaba su papel educativo relacionado en función de su edad y el género, siendo el modelo y ejemplo a seguir el anciano que era la jerarquía familiar y por ende, educador por honor.

En las entrevistas etnográficas realizadas a los niños se observa que la figura de los ancianos, hoy los abuelos, siguen siendo el modelo para sus vidas:

"Que siempre están juntos a mí y me ayudan a hacer mi tarea y me llevan de paseo con mis tíos y con mi abuelo" (E- niña Chi 2010).

Otros trabajos sobre el papel de los abuelos entre los mayas:

"Como un deber y un derecho, el más anciano de la jerarquía familiar era el educador por excelencia. Su serenidad y mérito, todo lo cual constituía una personalidad moral superior. Por ello, los ancianos eran los hombres más importantes de la familia, y dictaban las decisiones trascendentales; eran los guardianes que justificaban esta función porque la vejez era un estado que incluía experiencia, habilidad, capacidad, de las costumbres y del buen orden de la comunidad, y sólo ellos están autorizados para su renovación. De los abuelos en el orden que desempeñaban las funciones educativas, seguía los padres, por haber alcanzado la madurez tras procrear, ahora su función era influir beneficiosamente a los hijos y a todo menor que integraba al grupo familiar. Además de los padres, también los primos, los tíos y hasta los hermanos desempeñaban funciones pedagógicas" (Izquierdo, 1998, pág. 33).

Mediante datos etnográficos recolectados se observa que la tradición familiar sigue existiendo en Kanxoc, conservando como su catalizador nuclear la familia. Ésta funge

⁶⁵ Duarte utiliza la grafía del sustantivo K'anxoc con apostrofo, sin embargo la comunidad adoptada sin apostrofo, en esta investigación se seguirá el adoptado por la comunidad (Kanxoc).

como fundamento de la transmisión de prácticas, costumbres y valores formativos identitarios. Para los niños, el papel de la familia en su vida es central:

“Es muy bonita, y que mi papá me quiere mucho, también mi mamá, y yo quiero a mi hermana y a mi hermanita” (E-niño Cohuo 2010).

Otra niña comenta sobre su familia:

“Pienso que son buenos, agradables, cariñosos con toda la familia (E-niña Chimal 2010)”.

En su tesis doctoral, Villanueva (2004:95) resalta la misma constatación sobre la familia como núcleo catalizador de tradiciones y costumbres mayas la permanencia de estos dos tipos de familia a lo largo de cinco siglos ha sido posible en virtud de las prácticas matrimoniales que todavía prevalecen en el pueblo⁶⁶.

En la opinión de los padres resaltan, el apoyo familiar sobre la educación escolarizada de sus hijos:

“Que se porten muy bien. Juegan, come y son alegres. Sí y aprenden a escribir en maya” (E-padre 2010).

La madre hace referencia al comportamiento, al juego como socializador y característico del niño en su proceso de paso a la sociedad, de la alegría, que si sus hijos son alegres, son felices; y el detalle muy significativo es el del aprendizaje de la lengua maya, de la lengua materna, ícono de identificación más sobresaliente para los mayas de Kanxoc: sí hablo la lengua maya, soy maya:

"La familia llega apoyar mucho a los niños, porque en la escuela asisten a aprender, pero por ejemplo: el niño dice que no quiere ir a la escuela, (el padre) le dice que sí está bien, pero como mamá responsable le tiene que decir que tiene que ir, entonces como mamá o integrante de familia tiene que apoyar a los niños para que estos aprendan a leer; ahora que tienen beca aprovechen. Las

⁶⁶ La autora se refiere a su comunidad de estudio: *Tahmek* (en maya quiere decir lugar de fuerte abrazo).

mamás tienen que ayudarlos a sus útiles y cosas que pida la escuela. Mi hijo dice que la maestra sabe mucho, y que es su ejemplo, y más ahorita que tiene beca se emociona más porque antes no la tenía y le digo que debe de aprovechar ahora por que algún día va a cumplir 18 o 20 años y tiene que estudiar para trabajar no va a saber dónde va a buscar el trabajo" (E-madre 2010).

Mediante sus programas asistencialistas como i.e. el "Programa Oportunidades"⁶⁷, el Estado proporciona becas a los niños, hecho que lleva a los padres de familia a valorar más la escuela e incentivar a los niños al estudio. A la vez surge la contradicción de tal apoyo ya que sigue cobrando por mínimo que sea un valor a la merienda escolar, el programa no cubre las necesidades de alimentación escolar para los niños.

En la mayoría de las entrevistas realizadas a los niños kanxoquenses sobre el papel que ocupa la familia nuclear en sus vidas, ellos contestaron que posee una convivencia amorosa con sus padres, demostrando la importancia de una educación sentimental entre padres e hijos en la crianza de sus hijos. Esto nos lleva a interpretar que, la cuna familiar es la portadora de la memoria del pasado como puente para la memoria del presente en la persistencia y conservación de los procesos identitarios de los niños mayas de Kanxoc.

Sin embargo, a la armonía familiar en la comunidad posee sus tergiversaciones, hay situaciones complejas existentes entre los familiares:

"Pienso que mis papas y mi abuela nos quieren *correr* de la casa" (E-n 2010).

Este comentario denuncia la violencia intrafamiliar entre otros problemas derivados del desgaste del tejido social, aunado al factor del alcoholismo presente en la comunidad⁶⁸. La violencia intrafamiliar, el alcoholismo y la drogadicción son ocasionados indirectamente por el proceso migratorio que enfrenta la comunidad por falta de oportunidades laborales. El niño comenta:

⁶⁷ El "Programa Oportunidades" del gobierno mexicano.

⁶⁸ Uno de los problemas más lacerantes de los mayas yucatecos: es el alcoholismo. Aunque es muy difícil encontrar datos exactos, una encuesta hecha en la zona en 1997 entre un muestra representativa de hombres, mujeres y niños de entre 10 y 65 años reveló que el 65% ingería alcohol (Ruz et al. 2002:75).

“Que se quieran, y no se toman mucho alcohol” (E-Canche 2010)⁶⁹.

El niño hace la denuncia en letras mayúsculas como llamado de atención para todos, en una forma desesperada, solicita ayuda de las autoridades para que intervengan y ayuden a su familia en esta problemática; aunado al alcoholismo, la entrada de algunas drogas en la comunidad ha erosionado y ocasionado algunas situaciones difíciles en la misma. Estas son originadas por el desempleo, por los cambios socioculturales y económicos visibles en la comunidad, y por la reconfiguración laboral que llevan los padres y madres de familia a migrar temporalmente⁷⁰.

Pese a lo anterior, hay en la comunidad uno proceso dialéctico entre el cambio social y los dispositivos tradicionales de la cultura maya, una arena identitaria del pasado mezclada con el presente en una constante remembranza de la grandiosidad de los antepasados en Kanxoc:

"A pesar de estos cambios, la familia entre los mayas actuales es todavía el espacio social privilegiado donde se depositan y resguardan los emblemas de la identidad étnica, que forman parte del “discurso oculto o secreto” que hace referencia no sólo a la lengua sino al conjunto de prácticas sociales y simbólicas que forman parte de la matriz cultural que los distingue de otros grupos étnicos. De tal manera que el grupo familiar lo mismo en núcleo que el ampliado es el espacio social donde se recrea y reproduce la identidad colectiva. Asimismo, el parentesco es el mecanismo que ha permitido a los campesinos mayas y su familia su continuidad histórica y cultural en medida en que ha dado lugar a la formación de grupos amplios que les proporciona sentimientos de pertenencia y de seguridad y les da posibilidad de participar en el sistema de transiciones que establecen con los sectores dominantes y que operan lo mismo en el interior de la comunidad como en el exterior, en el caso de los migrantes" (Guzmán Medina, 2005, pág. 212).

Este espacio social favorecido es un receptáculo que resguarda la identidad étnica, con el uso lingüística de por comunidad cien por ciento de mayahablante. Alimentando este mosaico de prácticas sociales y simbólicas, el cotidiano de la comunidad de Kanxoc que a su vez la distingue de otras comisarias del Estado de Yucatán por su resistencia a través de la unidad familiar, como núcleo ampliado que esparce y extiende sus rasgos en

⁶⁹ En esta entrevista el niño escribió con letras mayúsculas, para no hacer la expresión tan fuerte, la transcribimos con letras minúsculas.

⁷⁰ El impacto de la migración en la reconfiguración de los procesos identitarios será abordado en el apartado 6.1.1.

otros espacios sociales, pese la migración, el desempleo que recrea y reproduce la identidad colectiva maya. La estrategia de sobrevivencia cultural es la relación extensa de parentesco, dispositivo que ha legitimado a los kanxoquenses mediante la familia nuclear-extensa su continuidad histórica y cultural a través de la formación de grupos amplios que les proporcionan sentimientos de pertenencia y resistencia identitaria aún por los embates asimilacionistas del Estado-nación mexicano:

"Frente a la modernización, el cambio sociocultural puede fortalecer las fronteras entre grupos y colectividades culturales diferentes, o puede comportar la disolución de las mismas. Los actores sociales involucrados en este proceso seleccionan aquellos elementos que habrán de retener de su propia tradición y aquellos que habrán de modificar. En este sentido, lejos de propiciar la disolución de sus identidades étnicas y tradicionales, los migrantes pueden acentuar la importancia de la tradicionalidad como instrumento de cohesión comunitaria, de distintividad étnica y de resistencia a las presiones disolventes de la sociedad dominante" (Oehmichen, 2005, pág. 64).

Como estrategia de adaptación frente a las exigencias de sobrevivencia, los mayas de Kanxoc, especialmente los padres de familia, actúan en simbiosis con los hijos, adecuan pautas dialógicas interculturales, las negocian entre ellos para 'dialogar' con los otros, para mimetizar sus identidades étnicas, mezclándolas en la cohesión urbano-rural. De esta memoria familiar⁷¹, los mayas de Kanxoc, de manera tenaz rescatan y reviven el pasado para festejar en abundancia a los vivos.⁷² Podemos confrontar la „evolución“ de los estadios de la familias mayas kanxoquenses desde Villa Rojas (1995), Ruz (2002), Guzmán Medina (2005) Duarte (2006), Bracamonte (2007) y Lizama (2007); se observa la persistencia, resistencia y adaptación estratégica hacia los cambios socioculturales y económicos actuales. Pese a imposición neoliberal, los mayas de Kanxoc han conseguido estratégicamente *hibridizar* sus procesos identitarios y transmitirlos a sus hijos. Así, un padre de familia toma la palabra y comenta sobre su hijo: “[...] que sean alegres y aprenden a escribir en maya.” La voz del padre destaca la conservación de la lengua a través de la escritura, vehículo que conducirá y permanecerá en la identidad

⁷¹ Semejante fenómeno sucede en Francia, conocido como reconstrucción genealógica o 'el amor de la genealogía' y el movimiento patrimonialista, cuyo sentido es escarbar registros antepasados porque la movilidad social y geográfica ha llevado los inmigrantes de las ciudades a interrogarse sobre sus raíces olvidadas y en franca desaparición, como consecuencia del rápido cambio de paisajes y actividades rurales y obreras. Les viene un sentimiento de curiosidad y alejamiento que impulsa a buscar registros-archivos de sus antepasados, ocupando a cinco millones de aficionados del recobro de la memoria histórica (Segalen, M. en Estrada, A. y Robichaux, 2008, pp. 17-21).

⁷² Cf. Benedito Anderson (2007).

lingüística como símbolo del 'ser maya' en el otro- el niño, en su extensión, en su generación.

Asimismo, el elemento del juego está muy presente en la comunidad, pese a las nuevas tecnologías que tienden a fomentar en los niños un desplazamiento cultural, en tanto, los niños de Kanxoc juegan mucho, se socializan y comparten algunos juegos de tradición, sin embargo, el fútbol y el beisbol siempre están presentes en el recreo escolar.

A continuación se interpretará el papel que juega la socialización en la comunidad y en los procesos identitarios de los niños.

5.1.2 Los amigos y la socialización⁷³

La discusión alrededor de la socialización de los niños ha sido un área fértil para la antropología, la psicología y la sociología en las últimas décadas. En Europa el psicoanálisis y en Norteamérica; la psicología conductista ha visto la socialización temprana como núcleo para entender los diversos aspectos del funcionamiento del niño, incluyendo el adulto en la sociedad. Por ello, los estudios sobre la socialización son de interés interdisciplinario que conllevan a otros conceptos: en el psicoanálisis (control del impulsos), en sociología (adiestramiento de roles) y en antropología enculturación (LeVine 1982:61-68). En este último, Abraham Kardine, se ocupaban de teorías psicoanalíticas en los estudios transculturales, intentando conciliar teoría psicoanalíticas con la antropología del relativismo cultural en Ruth Benedict; a su vez la crítica a las estructuras primarias, basadas en un funcionalismo-estructuralismo de donde deriva la concepción tradicional de la infancia, sólo ganará sentido a través del paradigma sociológico interpretativo. Considerando la ineludible comprensión (la aprensión del sentido) por vía de la interpretación (dar conceptualmente cuenta de la acción tornando inteligible su sentido), tanto en el debate entre relación agencia infantil versus estructura- donde se atribuí las acciones de los actores mientras seres culturales, productores de sentido y significación individual y/o colectiva un papel activo y

⁷³ La teorización sobre la socialización infantil no es nuestro objeto de estudio, sino que pretendemos mostrarla y analizarla como un marcador que llevará a rastrear signos que estén presentes en los procesos identitarios de los niños de Kanxoc.

creativo en la constitución de la sociedad- como en las relaciones de interdependencia e implicación que intervienen en la construcción del conocimiento entre sujeto-investigador y el objeto investigado en Ciencias Sociales (Ferreira, 2004, p. 27).

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

"los modos de cómo los niños, en su heterogeneidad *biosocial* y delante de sus desconocimientos y extrañeza institucionales e interpersonales son capaces de, en el contexto del orden institucional y en el ámbito de la reproducción interpretativa de la cultura y de las sociedades adultas, protagonizar procesos de apropiación colectiva de estos espacios-tiempos [...]. La creación de una realidad con nuevos y otros usos sociales por los niños, prosiguen, así, a su integración social, a su vez da cuenta como autoras de sus propia autorías infancias, y como grupo social con interés y modos de pensar, actuar y sentir específicos" (Ferreira, 2004, p. 180 ss).

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

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

Además, en su proceso socializador el niño kanxoquense precisan su institucionalización en un contexto definido de espacio-tiempo (la familia, la comunidad, la escuela y los amigos); su proceso de integración-socialización, es activo, y para comprenderlo esta integración activa, los niños en su cotidiano, por referencia al mundo social infantil se observa tres procesos centrales "la cultura de los niños, de sus órdenes sociales y el de su organización como grupo social en 'pares'; a partir del análisis realizada y la articulación de la cultura con las relaciones en grupos de pares, mientras el modo de hacer y actuar situado y localmente, reconociendo y compartiendo por diferentes participantes es posible hacer emerger el uso y la gestión que los niños como actores sociales hacen de sí y de sus roles y estatutos, los presentados y los atribuidos, y percibir como los confieren en la construcción, manutención o desafíos de una dada posición social en el grupo" (Ferreira, 2004, pp. 182-183).

En este sentido procurar rastrear y comprender el papel de la cultura de los niños kanxoquenses de su organización como grupo social jerarquizado, en sus consensos y en sus conflictos, es relevante para el entendimiento de la socialización infantil. Aunado a estos puntos, las dimensiones de la amistad (analizado más adelante), y la interacción verbal y no verbal, juntamente con el juego, las interacciones sociales, sumando la repetición y la *rutinización* proporcionan material etnográfico colectivo y simbólico para rastrear los procesos identitarios de los niños.

Dando voz al niño como agente social, constructor de relaciones y sentidos, es necesario que la antropología vea al niño, lo analice y lo estudie no a la luz de la misma

transmisión cultural, menos que vea al niño como un pequeño adulto en miniatura, sino también como productor de “cultura, sentido y significaciones”. Estudios de este corte “posibilitan que la infancia en estas sociedades enfoquen un mundo relativamente autónomo, que tiene validez por sí mismo, en las experiencias y vivencias de los niños, y en sus formulaciones sobre el mundo en que vive el niño como un agente y no como un sujeto incompleto, o como un adulto en miniatura que entrena la vida adulta” (Cohn, 2009, págs. 11-36). ¿Cómo se forja la socialización en el contexto de Kanxoc? ¿Cómo los niños relatan en sus vidas? ¿Cómo el modelo de imitación de los padres que procede de los „antiguos“ es transmitido por los padres a sus hijos? Se puede corroborar en: "así es, así se debe, porque así lo hacían los antiguos" [mayas] (Duarte 2006:126).

El espejo cultural de la socialización en Kanxoc se evidencia a través del rol de género, estrechado entre el papel del niño, y por su parte el rol de la niña son las tareas domésticas y sociales. Al primero le toca ir a la leña, al *chapeo*⁷⁴ y a algunos mandados, mientras que el de la niña es altamente doméstico: limpiar la casa, lavar los trastes, „*tortllar*“ [ayudar a hacer las tortillas]. Comenta la niña: “mi trabajo en casa es limpiar trastes, limpiar casa, cosinar [cocinar], ayudar a mi mama vordar [bordar]” (E-Uuh 2010)⁷⁵. Otra niña comenta: "en mi casa somos 9, nos llevamos muy bien cuando llego a mi casa agon [hago] tortlla [tortilla], despues sirven la comida despues de comer ago (hago) mi tarea ayudo a mi mama aveses hay piertos [pelean] con mi hermano y mi cunada se pelean mucho” (E- May 2010).

En la cita anterior se pueden observar la marcación de género y los roles que competen a cada niño/niña: el ayudar a la madre como ícono modelo del „futuro“ que vaticina el mañana para la niña/mujer maya en la socializada en la comunidad.

Un medio marcadamente socializador es el recreo escolar, como “institución primaria” dentro de ellas la formación intra-grupal. Además, los juegos que promueven la socialización, es el fútbol, el juego preferido, y los jugadores son en sí niñas y niños que disputan el balón con igualdad de género. Aquí no hay "sexo débil", sino una disputa equilibrada por demostrar la superioridad del mejor jugador; y cómo podemos

⁷⁴ Chapeo son las faenas que los niños realizan en limpiar los pastos, y podando las plantas.

⁷⁵ Las entrevistas conservan la transcripción fidedigna de las voces de los niños.

apreciar en la foto, es la niña quien agarra el balón, perspectiva que ocupa y ocupará la mujer en Kanxoc.



Ilustración 9. Socialización en el recreo escolar.

Durante el recreo en la escuela, se observa cómo el niño/niña es el agente de su proceso socializador, junto con los demás niños; aquí no hay espacio para adultos. El mundo del adulto no dicta normas en estos momentos, sin embargo el niño construye relaciones y da significados a las mismas prácticas en y durante su cotidianidad. Otros momentos de socialización, son comentados por un niño de 12 años:

"Si tengo amigos y son muy cariñosos, si esta [está] pasando en casa tristes te aconsejan algo, por eso la amistad es hermosa [hermosa] y en mi vida es muy importante" (E-n Uuh 2010).

Los niños de Kanxoc interactúan con los adultos a través de sus relaciones familiares, sociales, escolares, y especialmente con los abuelos, por el respeto al pasado glorioso y la autoridad que tenía los ancianos ayer y hoy en la cultura maya. "Esta construcción personal o red de relaciones tienen continuidad a lo largo de la vida, y las relaciones pueden ser revistas" Cohn (2000:212). A la vez las marcadas por asimetrías que están presentes en estas relaciones y son aprendidas durante la infancia, y van conformando identidades complejas en estos niños.

Entraremos en la arena escolar para interpretar el papel de la escuela en la *habitualización* en los procesos identitarios de los niños.

5.2 La escuela: arena de procesos identitarios

¿Qué papel juega la escuela? ¿La educación llevaría a la liberación o al dominio? Entre ambigüedades educativas la arena escolar en Kanxoc es entendida y sutilmente tergiversada por la normatividad curricular. Entre el ideal y lo real los planteamientos sobre el papel de la escuela se hilvana en un sin número de definiciones. Entre las funciones construidas históricamente de la escuela logrará:

"crear identidad nacional, mejorar la calidad de vida de la población, las oportunidades de trabajo y los ingresos de sus egresados y de esta forma apoyar la movilidad social ascendente, formar ciudadanos democráticos, con los valores propios de la sociedad en la cual viven, extender la cultura universal formar personas críticas y creativas, formar personas preparadas para continuar sus estudios o contribuir a la reproducción y legitimación de las desigualdades sociales y económicas" (Schmelkes, 1992, p. 18 ss).

En consonancia con el postulado anterior:

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

Entendemos que el hilvanado de las relaciones indagadas en el espacio familiar, comunitario y escolar son arenas armónicas y conflictivas a la vez, sin embargo a menudo existen minucias entre ellos y sus inter-relaciones. Para conocer los procesos identitarios de los niños mayas de Kanxoc, entraremos a la arena escolar y

proporcionaremos una viñeta etnográfica de los mismos. Para tal, "el análisis del contexto estrictamente escolar debe incluir la dimensión política y meta pedagógica desde la cual se detecta, formula e institucionaliza el problema educativo" (Dietz 2003). Del análisis político a la praxis de las clases, es imprescindible conocer en profundidad la dinámica del salón de clase para proceder al análisis de las relaciones y/o signos de interculturalidad existentes en la arena escolar en Kanxoc.

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

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

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

El proceso de enseñanza aprendizaje al trasgredir esta relación nominativa y el mundo cotidiano, aunado al contexto bilingüe se vuelve relaciones 'enfermizas' para los niños y los profesores, ya que recaen en la supuesta deficiencia de aprendizaje, y el agravante apunta para los niños, hecho que es a menudo provocado. Porque "las ideas del sujeto que piensa y de los procesos de pensamientos son, por tanto, importantes en la superación del realismo nominal. Se percibe que el significado varía con cada hablante particular y surge la noción de relativismo psicológico, con la distinción

implícita entre el propio punto de vista y uno-mismo. De este modo el individuo debe separarse conceptualmente del grupo, debe auto-concienciarse y saber que tiene un sesgo particular sobre los objetos, una cierta individualidad" (Bruner, 2007, p. 168).

En esta arena de enseñanza aprendizaje puede transcurrir innúmeras disyuntivas detonadoras en la formación de los niños en contextos urbanos y bilingües, donde "la destrucción del realismo nominal o verbal puede ser, por tanto, detonador que acabe fragmentando esta solidaridad unitaria de la visión de realista de mundo. Una vez que el pensamiento se ha disociado de sus objetos, aparece la etapa en la que los procesos simbólicos pueden superar un hecho concreto y el pensamiento funcionar en términos de posibilidad más que de actualidad. En este momento, la representación simbólica puede sobrepasar las capacidades de un sistema icónico" (Bruner, 2007, p. 168).

En la arena de los procesos identitarios en Kanxoc la escuela es el mayor evento de la comunidad. Allí se vive en un eterno conflicto de dos mundos, dos cosmovisiones, de dos lenguas. Cuando se confrontan con la vida diaria de los niños, dividida por los muros que separan la escuela de la comunidad, pasan del mundo de la lengua maya para entrar en el mundo de la escuela occidentalizada en español. La niña Rusel, de 12 años, manifiesta su actitud hacia su identidad y el papel que juega la escuela en su vida: "Mi escuela es muy bonita, mi maestra es muy buena y me enseña muy bien para que sobresalgamos y que estudiamos una carrera" (E-Rusel 2010). Al parecer no hay conflicto en la praxis cotidiana, sin embargo el diagnóstico realizado por los propios profesores de la escuela juntamente con el director expresa que:

"En las reuniones de Consejo Técnico, hemos venido analizando e identificando los principales problemas de enseñanza y de aprendizaje que existe en nuestra escuela [José María Iturralde y Traconis] llegando a la conclusión de que el principal es la falta de comprensión de la lectoescritura y la causa principal se debe a que los docentes no tienen el dominio de las estrategias didácticas para su enseñanza; también se ha observado que no se enseñan correctamente los signos de puntuación, asimismo el empleo adecuado de los textos en lengua maya [...] Se asegura que la principal causa de este problema se debe a que la mayoría de los maestros nunca han sido alfabetizados en la lengua maya y peor aún la institución escolar que nos tocó cuando estudiamos nos inculco actitudes de discriminación hacia nuestra lengua materna. Los maestros solamente utilizan la lengua maya como medio para enseñar los contenidos del programa de la educación primaria. Predomina la enseñanza de la lectoescritura en español, mientras que la mayoría de los alumnos del primer ciclo solo habla la maya, por

esta razón resulta imposible lograr que los alumnos comprendan lo que leen y escriben y adquirir de esta manera aprendizajes significativos. Las dificultades de aprendizaje para los alumnos se complican aún más, pues los maestros no enseñan la segunda lengua, en este caso es el español con una metodología sistematizada. ¿Cómo entender lo que se lee en un idioma que no se domina en forma oral? (Escuelas de Calidad, 2005, pp. 6-7).

La franqueza con que se da a conocer el diagnóstico de la arena escolar en Kanxoc es un punto de partida imprescindible para el análisis. El cuerpo docente y el director están siempre preocupados con los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y con su propia labor docente-administrativa. Aquí, se evidencia la sutileza del Estado-nación mexicano en su discurso y en su praxis a través de su intencional política educativa hacia los pueblos indígenas del país. Al contrastar el plan de la normatividad educativa (Cf. artículos 61, 62 y 63 de la Educación del Estado de Yucatán) que “garantiza la enseñanza bilingüe e intercultural en la educación básica siendo obligatoria”. El artículo 62: “establece como obligatoria una asignatura sobre la cultura maya en todas las escuelas de nivel básico, que incluya el conocimiento de su lengua. Los educadores fomentarán el orgullo por la cultura propia y otras”. Y el artículo 63: “La Secretaría de Educación del Estado implementará programas permanentes para revitalizar, desarrollar y enseñar a los estudiantes por medio de la educación escolarizada y no escolarizada, la historia, lengua, tradiciones orales, filosofías, técnicas de escritura y literatura de la cultura maya”.

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

“Artículo 64.- Los profesores que laboren en las comunidades mayas deberán contar con conocimientos⁷⁶ de la cultura maya y de su lengua”. Y el Artículo 65.- “Los planes de estudio de las licenciaturas en educación, normal de

⁷⁶ Se observa la sutileza de la ambigüedad: *contar con conocimientos* y no dominar la lengua maya, brecha que permite una contradicción del perfil de un profesor bilingüe e intercultural, y no la seriedad que se requiere para ser profesor bilingüe maya.

educación primaria y secundaria en instituciones públicas y privadas deberán incluir dentro de sus programas de estudio, la asignatura de la lengua maya”.

La arena escuela en comunidad indígenas de México está marcada por contradicciones seculares “La acción de la escuela se enmarca todavía dentro de un esquema político-cultural mayor basado en el ideal de un Estado-nación mal copiado del modelo burgués europeo, a sabiendas de la gran diferenciación social, cultural, lingüístico e incluso ideológico que hoy caracteriza a ese continente u aún a casi todos los países que lo conforman” (Juárez, 1998). Por los embates políticos-ideológicos en la educación indígena de México, “el estado percibe a la educación como un medio para la construcción de la democracia, capaz de generar orden y progreso, le otorga la capacidad de integrar a la sociedad generando así la identidad nacional” (Mateos Cortés, 2011). “es aquí donde más visiblemente confluyen los objetivos específicos de la pedagogía oficializada a nivel nacional, por un lado, con las macro-políticas del nacionalismo nacionalizante. El encargo del sistema educativo público de no sólo integrar, sino a la vez, distinguir mediante la asignación diferencial y segmentada de “capital cultural” (Dietz, 2003:102)

Ahora bien, las habilidades y/o competencias de lectoescritura requieren un análisis más detallado a nivel didáctico, pedagógico y psicolingüístico ya que al:

"Hablar, escribir, leer. La cuestión de la lectura debe inscribirse dentro de la pregunta, más amplia, por el habla, la escritura y la lectura. Las tres se integran en la competencia comunicativa. A diferencia del lenguaje como capacidad “natural”, la lectura es una competencia aprendida: a leer no se aprende naturalmente, sino que requiere una costosa y compleja intervención artificial de la comunidad, ordinariamente en la escuela" (Etxeberria, F. et al., 2012, pp. 1-62).

En este sentido de vigilancia pedagógica hacia el dominio de las competencias básicas en un proceso muy complejo que es el bilingüismo, a menudo genera discriminación y requiere un ejercicio pedagógico coordinado y éticamente planeados:

"La estrecha vinculación entre lectura e imaginación visual nos confirma la necesidad de cultivar el pensamiento visual para el desarrollo del proceso de la lectura, y por cierto también de la escritura. Leer, al menos leer bien, consiste

pues en un complejo conjunto de procesos cognitivos de modo que, cuanto más compleja es la lectura, mayor es el número de zonas del cerebro que intervienen en su elaboración. Se deduce, en consecuencia, que la enseñanza de la lectura eficaz requiere el concurso de una estimulación cerebral (lingüística, cognitiva) múltiple y sinérgica. La relación entre cognición y emoción, relación que cuando se formula como dicotomía dificulta la comprensión de nosotros mismos como seres humanos, resulta de especial importancia para estudiar cuánto deben los procesos de lectura a los componentes emocionales" (Etxeberria, F. et al., 2012, pp. 1-62).

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

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

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

"a los Gobiernos que den alta prioridad a los objetivos y principios de la educación indígena y que doten a las agencias e instituciones públicas y privadas dedicadas a promover la educación indígena de los medios materiales, institucionales e intelectuales suficientes; les invita a preparar programas, en estrecha colaboración con las comunidades indígenas, para la capacitación de un número adecuado de maestros en educación bilingüe e intercultural durante el segundo Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo e invita a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y a la cooperación internacional en general a unirse a este

esfuerzo. También recomienda que se amplíen y consoliden las universidades indígenas, así como la aplicación del contenido académico sobre pueblos indígenas (su historia, filosofía, cultura, artes, modos de vida etc.) en la educación nacional en todos sus niveles, con un enfoque antirracista, multicultural y de respeto a la pluralidad cultural y étnica, en especial a la igualdad de género" (UNESCO 2005: 96).

En la arena de las políticas educativas hacia una interculturalidad inclusiva, Kanxoc necesita observar estas resoluciones y el cumplimiento del Estado de Yucatán, para un acceso a una educación intercultural de calidad que incluya sus demandas culturales, lingüísticas e identitaria, de material didáctico bilingüe, maya-español, capacitación permanente a sus docentes y exigir sus derechos a las autoridades correspondientes.

Un somero cuadro tipológico de los elementos que conforman el proceso de la enseñanza aprendizaje en Kanxoc a nivel primaria se ilustra que: los libros didácticos son monolingüe en español, la formación de los profesores es en Educación Intercultural y la instrucción es distribuida en lengua maya de 1° y 2° primaria; 3° y 4° en maya-español, y 5° y 6° „sólo“ en español, en tanto surgen fenómenos como la buena voluntad y la conciencia de algunos maestros que perciben el doble juego del currículo oficial y en su quehacer docente buscan „empoderar“ a los niños inyectando el orgullo étnico maya en sus imaginarios:

"Tendrían que hacer libros [...] No en español, libros de geografía en maya, si es su naturaleza en maya, para qué el niño se familiarice con lo que es la lengua maya no sólo con lo que es el español porque si se está enseñando la educación en español también hay una gran problemática también, porque el niño va a empezar a pensar en el español, se está enseñando la gramática en español, el leer en español y el momento de hablar maya va a utilizar la gramática del español para hablar en maya. Los libros que vienen en maya no sabemos exactamente si está utilizando lo que es la gramática maya o la gramática española y en muchos casos los libros actualmente no existen muchos en maya. Puros cuentos, no hablan sobre la gramática maya, son puros cuentos, historias, todas las investigaciones que se han hecho sobre la cultura maya... a veces están en inglés o en español y los niños de educación bilingüe por decirlo de acá de la

comunidad de Kanxoc... Pues todos los libros están en español, eso ha influido también que en su hablan aprendan principalmente el español (E-Puc 2010).

La observación participante arroja evidencias etnográficas que el material didáctico es todo monolingüe en español, y la vida del niño transcurre veinticuatro horas en maya. Los profesores explican que es una exigencia de la SEP que se les dé el español, sin embargo la Secretaria no prioriza el contexto sociocultural del niño; Comenta la maestra:

"Tú dices al niño, qué bruto, pero él es inteligente y lo sabe, pero en su idioma y no por hablar mal de nuestro gobierno, pero los libros se hacen a nivel nacional, y es nivel nacional, se me gustaría que fuera a nivel de cada Estado. ¿Cuántos alumnos ya echamos a perder? Y les dificulta mucho a los niños y son libros muy avanzados, al nivel en el que estamos les cuesta trabajo leer, si en el español les cuesta trabajo el leer, en maya es más difícil" (E-Mtro. 2010).

Además del conflicto entre la praxis escolar y la imposición del Estado. La política monolingüística a menudo genera conflictos en la arena escolar cuando los profesores exponen que "los niños ya no quieren leer y escribir en lengua maya, es muy complicado" o "no sé porque los niños tienen tanta dificultad en comprender en español". La política indigenista sutilmente se esparce en la comunidad en la figura de profesores monolingües en español como una suerte de manejos educativos a través de su discurso autodiscriminante y habitualizado donde maestros con perfiles formativos y monolingüe no si siente miembros de la comunidad:

"Acá en las escuelas de estos grupos indígenas". [...] se deben de hacer estos tipos de talleres, para elaborar material, para que nosotros trabajemos la materia que ya hemos alegado que es maya y poder aplicarlo a nuestros salones, pero es muy, muy necesario empezar desde primero (de primaria), porque por ejemplo los alumnos que yo tengo ahorita en 5° grado, son apáticos para el maya, en el concurso se les convoco para grabaciones y de 20 solo tres quisieron, se les muestra la apatía de escribir en su propia lengua y muchas veces como no se les empezó a inculcar desde primero, no le toman importancia, somos nosotros

como maestros quienes no los encausamos a que valoren algo que es de ellos mismos, muchas veces los culpables somos nosotros porque no les damos el valor a su lengua de ellos. Está bien que “la SEP no nos da esto” muchas veces ellos lo hacen pero nosotros somos los que “a no está en maya” y nos sentamos y no le damos la importancia que le debemos de dar... yo siento que esto sí es importante porque es parte de nuestro trabajo... (E-maestro 2010).

A menudo los maestros diagnostican el problema de lector-escritura en lengua maya y plantean soluciones: "se está tratando de rescatar, ahora que ya se está tomando hasta como una materia en la educación, pero pues muchos de nosotros entramos a trabajar, sabemos hablarlo pero es muy difícil escribirlo y nos estamos poniendo a aprenderlo" (E-m 2010). A su vez esta problemática monolingüe es transmitida a los niños, reflejando en desánimo, rechazo a escribir en su lengua materna. La incongruencia del proceso de enseñanza aprendizaje y la búsqueda de respuestas al decir: "¿Por qué no funciona la clase?", el análisis se basa en la carencia formativa y reflexiva del profesor.

Profesores y niños-alumnos exigen tales competencias interculturales como en lecto-escritura en español, un bilingüismo coordinado, maya-español, y el diseño contextualizado de material bilingüe hacia su realidad educativa. “El planteamiento de la educación intercultural bilingüe, es el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad cultural, es su característica particular porque la primera es aceptada como una riqueza y no como obstáculo, y la segunda en la necesidad de reflexionar sobre la importancia de aprender a convivir con la diferencia. También, es percibida como una alternativa donde la igualdad de oportunidades, la justicia y el derecho a la diferencia constituye los principios fundamentales que sustentan este modelo de educación que pretende la construcción, por parte del alumnado de sus valores de forma racional y autónoma” (Valdés, 2001:1).

En la arena escolar de Kanxoc:

"El problema de la sociedad es que no hay trabajo. ¿El padre está viendo por el hijo, y el gobierno no está viendo por el niño? Pues probablemente por ahí está la situación de que el gobierno no esté dando todas las facilidades correspondientes para que, si por ejemplo la secundaria con la lengua materna

de al niño que es la maya, que le de seguimiento quizás sería una de las situaciones que se deba de hacer. ¿Ninguna iniciativa de la sociedad en la educación? Pues no lo ve, por eso como decía usted hay tantos... Habían tantos y ahorita quedan tantos pues si se van cabiendo pero nosotros en la escuela tratamos de rescatar. El director relata de la disminución del número de mayahablante por no haber programa de seguimiento bilingüe en la secundaria de la comunidad. Además de la carencia de planes educativos en educación bilingüe para la secundaria del Estado, así mismo de la ausencia de un currículo intercultural que abogue por los niños mayas (E-Director Escuela Primaria 2010):

Paradójicamente, el niño se pregunta: "¿Por qué hablo maya en mi vida diaria y en mi escuela hablo sólo en español?". La inexistencia de un bilingüismo coordinado a nivel de la escuela secundaria, la no inclusión de la lengua maya en la sociedad, entre otros factores, son causas de un desplazamiento lingüístico de los maya hablantes actualmente. El Estado-nación está volviendo las diferencias homogeneidad. La carencia de planes educativos en educación bilingüe para la secundaria, así mismo la ausencia de un currículo intercultural que abogue por los niños mayas, son signos globales que están sutilmente erosionando la identidad maya:

"El problema de ir a la escuela solo en español: ves al mismo tiempo que tú le metes al niño en la cabeza tú le estás cuatroyendo la mente, porque tú le estás enseñando español obligándole al niño a que aprenda, entonces al niño se le va bloqueando la mente y al niño se le hace difícil aprender y el niño está solamente aprendiendo a decir, por que el niño debe de comprender lo que está diciendo, como cuando llega a un 3° o 4° al niño le preguntas que lee y no te lo dice, ¿Por qué? Porque en español está leyendo, pero en la maya te lo explica así en una manera muy breve entonces por el momento ahorita nosotros siempre hemos querido que nos hagan un libro de primer grado" (E-Mtra. 2010).

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

negando los derechos humanos de los niños mayas, sepultando las conquistas hacia a una educación intercultural en confronto con una "educación bancaria" (Freire, 1970) el compromiso de algunos profesores marca la diferencia de una escuela discriminante y un escuela incluyente. Asimismo, los padres de familia atestiguan minucias de estos embates entre un sutil asimilacionismo y una persistente resistencia. La voz de la madre de familia sobre ilustra sobre sus hijos, su educación, y sobre la lengua maya:

“Mi hija debe estudiar bien y no insultar a otras niñas.” Sobre la lengua maya:
“Sí, porque solo se habla la maya y si mis hijos no hablan ya no podrá platicar con otras personas de habla maya” (E-padre 2010).

El sentido de pertinencia lingüística e identitario está presente en los hogares de la comunidad de Kanxoc, como signo de raíces étnicas que dan continuidad a través de los niños herederos “de los antepasados”. Siguen su curso normal en la comunidad, contrariamente en la arena escolar se va *rutinizando* una „identidad“ ajena a la identidad étnica maya. La promoción del español debería ser entendida y evidenciada como un bilingüismo coordinado, es decir, otro plus y no como monolingüe. Por esta especie de "esquizofrenia lingüística" se riña el proceso de una incipiente "educación intercultural" donde:

"La adquisición de formas de vida de otros lugares... luego nos preguntan acá ¿Cómo la vive con sus alumnos en el aula?, pues en cierta forma siento que estamos en contacto con los niños y tenemos primero que acostumbramos a la forma de ser, en cuanto a su lengua, su forma de pensar, todo eso hay que respetarlo, así como los niños, hacer que nos respeten también nuestros valores que tenemos, así como nosotros los respetamos a ellos, entonces de cierta forma nosotros estamos viviendo la interculturalidad en el aula con ellos" (E-Mtra. 2010).

La maestra plantea un punto clave de la interculturalidad: el respeto a las diferencias: “primero respetamos la forma de ser, hablar y pensar de los niños, y luego hacer que los niños respeten nuestros valores que tenemos, este respeto mutuo nos hace vivir la interculturalidad”. El relato de la maestra proporciona elementos para la formación

intercultural de los niños, así como la valoración de su identidad étnica-maya: manifestada a través de la forma de ser, hablar y pensar del niño en coordinación de un vivir intercultural. Para después de la primaria bilingüe venir una secundaria monolingüe. El niño angustiado plantea lo que le espera en la secundaria:

"Si son de esta escuela y amigos como Jorge es mi mejor amigo de toda mi vida en primero hasta el sexto es mi amigo de 6 años. Pero cuando pase a la secundaria me va [va] a dejar de ser Amigos" (E-n 2010).

Los niños poseen un gran temor a la secundaria, saben perfectamente que es una ruptura radical en sus relaciones, en su interactuar en su lengua nativa, en su forma de ser, aprender y estudiar... Es necesario un acompañamiento posterior a la primaria. En la secundaria no hay más enseñanza de la lengua maya, hay mucha violencia física y simbólica, hay descuido por parte de los maestros que no conocen la realidad de la comunidad, y la educación de los niños que se apoya por profesores visitantes y ajenos a la problemática de una educación realmente intercultural. ¿Sería intencionalidad de la SEP crear este vacío para romper la identidad étnica de los niños kanxoquenses? Hay una ruptura drástica entre la primaria y la secundaria en Kanxoc: en la primaria los niños son más cuidados y protegidos por los profesores, en la secundaria, los profesores no tienen un compromiso hacia a los niños, porque aquellos no son profesores de educación indígena, no conocen la problemática del proceso de una comunidad 100% mayahablante. Por esto, ocasionan frustración en los niños y abren una dicotomía entre lo normativo y lo prescriptivo. El Relator Especial hace una convocatoria:

"Para que se preste atención especial a la relación entre los pueblos indígenas y el medio ambiente y que se promueva la investigación científica participativa en éste [...] recomienda también que en el marco de la consolidación de las distintas modalidades de la educación indígena se fortalezca la educación física, la educación especial para indígenas en el sistema de justicia criminal, la educación para niñas y mujeres indígenas en todos los ámbitos, la educación a distancia, la educación de adultos y la educación continua. A las universidades y centros de investigación se recomienda que amplíen su participación en la elaboración de currícula multidisciplinarias especiales para la educación indígena (UNESCO 2005: 97).

Mientras tanto la formación docente, el perfil de ingreso de profesores, la política educativa indígena y las relaciones de poder partidaristas influyen directamente en una posiblemente educación intercultural utópica. Aunque, la escuela primaria de Kanxoc esté inscrita en el patrón de Escuelas de Calidad en Escuela Primaria Intercultural y Bilingüe, es necesario reflexionar sobre su dinámica escolar dentro de la discusión intercultural de inclusión social, y preguntarse realmente: ¿la calidad educativa intercultural bilingüe que mis hijos están recibiendo es realmente adecuada a la realidad cultural, lingüística e identitaria del pueblo maya? Y para hacer valer estas demandas ¿qué debemos de hacer los kanxoquenses? La respuesta que proponen Freire, Stavenhangen, Dietz, Cortés Mateos, Bertely, Apodaca, Mato y muchos otros intelectuales comentan: acceder a la participación política porque de allí proceden las leyes, los recursos que serán suministrados y aterrizados en formación de profesores y en la escuela. Además, los que estamos en estos campos de educación intercultural debemos estar atentos al "peligro de estar contribuyendo al fortalecimiento de la ideología liberal del multiculturalismo, del supuesto pluralismo armonizador, en que los estilos culturales aún más opuestos coexisten pacíficamente en la indiferencia" (Lazo, Pablo en Velasco, Cruz et al, 2010, pág. 11).

5.2.1 Reconocer el racismo invisible...

"El racismo ha sido históricamente una bandera para justificar las empresas de expansión, conquista, colonización y dominación y ha marchado de la mano de la intolerancia, la injusticia y la violencia" (Rigoberta Menchú, guatemalteca, Premio Nobel de la Paz).

Los estudios sobre discriminación y exclusión social emprendieron en Francia en los años sesentas del siglo pasado, hasta la actualidad perdura el paradigma que se baso el debate sobre el crecimiento económico y de la pobreza, lo que vendría siendo otra tipología del racismo. "La fuerza de convicción y el poder de legitimidad que extrae especialmente de las aplicaciones institucionales no puede, sin embargo, ocultar las

ambigüedades e indeterminaciones [...]. Resulta pertinente, someter e interrogar el tratamiento de la exclusión social y el modelo de integración explícito e implícito [...] que ellos constituyen el instrumento principal de construcción de iniciativas y líneas de acción públicas y privadas y, por otro lado que cumplen un rol fundamental en la solidificación y homogenización de categorías de interpretación de la realidad a través del conjunto de acciones materiales y simbólicas que se emprenden en nombre de la lucha contra la exclusión - o a favor de la integración" (Franzé, 2007, pp. 82-87). Asimismo, para emprender un análisis del racismo desde la antropología, implica contemplar dimensiones de raza, de color, de sexo, o de pertinencia adscritas que se orientan hacia la identidad.

La discriminación no es un 'relato' nuevo en la historia de la humanidad, y la discriminación racial aún perdura en todos los rincones del mundo. "En los países con considerable población indígena como México y otros de América Latina, la discriminación étnica ha sido endémica desde la época colonial y sigue vigente hasta nuestros días, bajo la formas de segregación espacial de exclusión, de la ciudadanía plena y de marginación económica y social" (Oommen, 1997). El racismo y el *neoracismo* disponen de una raíz *biologizante*. Atinadamente se ilustra que:

"existe una correlación entre el patrimonio genético, de un lado, las aptitudes intelectuales y las disposiciones morales, de otro; el patrimonio genético, del que depende esas aptitudes y disposiciones, es común a todos los miembros de ciertos agrupamientos humanos; esos agrupamientos, llamados "razas", pueden ser jerarquizados en función de la calidad de su patrimonio genético y esas diferencias autorizan a las 'razas' llamadas superiores a dominar, explotar a las otras y eventualmente a destruirlas" (Lévi-Strauss 1. 2., 2007, p. 305).

Desde la perspectiva biologizante que "autoriza" la explotación y la destrucción entre las razas y sus relaciones en detrimento de los derechos humanos. ¿Cómo tratan y siguen tratando a los mayas en el Estado de Yucatán? Y ¿Cómo los niños mayas se sienten en ese contexto? Sobre el racismo en Yucatán se ilustran en una tesis doctoral que:

"La élite tradicional yucateca es un grupo que a pesar de haber perdido su hegemonía política y económica, se ha mantenido por varios siglos. Para ello ha empleado estrategias de cierre y controlado la imagen de sí misma y de los otros mediante una "tecnología social" (Pinçon y Pinçon-Charlot, 2007:6), es decir, educando a sus miembros en determinadas escuelas, vigilando los matrimonios,

delimitando los espacios de socialización y residencia ha asegurado la permanencia del grupo. Racializando a los otros, señalando su pobreza y carencias, ha justificado relaciones de explotación y subordinación (Iturriaga Acevedo, 2011).

Analizar el racismo desde la mirada de los *mecanismos psicosociales básicos* que subyacen a los procesos de discriminación social para que a través de la *visualización de lo invisible* se puede evidenciar las contradicciones en los discursos *etnografiados*. A la luz de una teoría de las identidades sociales, de la producción y atribución de identidades sociales a través de operaciones recíprocas de reconocimiento:

"Toda discriminación social comporta un intercambio recíproco, pero desigual, de reconocimiento evaluativos entre actores sociales que ocupan posiciones disimétricas en el espacio social. En virtud de este intercambio, los actores que ocupan posiciones dominantes tienden a imponer una definición sobrevaluada (y por lo tanto etnocéntrica) de sí mismos a la vez que atribuyen unilateralmente identidades minorizadas, devaluadas y frecuentemente estigmatizadas a los dominados. De aquí resulta un intercambio desigual de valores (cualitativos) que tienden a generar un tipo particular de conflictos llamados "conflictos de reconocimientos", analíticamente distintos de los conflictos de interés y de los ideológicos" (Giménez, G. en Gall, Olivia, 2007, pág. 37 ss.).

Giménez plantea, que la discriminación social sea analizada desde un sentido genérico como una actitud culturalmente condicionada y negativamente orientada de los grupos dominantes hacia los grupos dominados. Los procesos de interacción/comunicación éstos se traducen en comportamientos de hostilidades y trato desigual de los individuos identificados con los primeros respecto a los individuos identificados con los últimos.

La mirada analítica propuesta por Giménez, parte de la actitud culturalmente construida, comenzando desde una postura social y no con el pensamiento idiosincrático. Se trata de una actitud culturalmente condicionada entre grupos y que desde un *locus* propio de las diferentes formas de discriminación no es la mera interacción entre individuos (como la perspectiva psicológica de la teoría del contacto para explicar los conflictos raciales), sino desde la relación entre grupos, que poseen una relación disimétrica y contrapuesta en el espacio social: los grupos dominantes y dominados en los diferentes campos definidos por la división social del trabajo en las

sociedades modernas (Bourdieu, 1990). Las actitudes discriminatorias de los individuos se explican por la identificación de éstos con las creencias, valores, estereotipos y prejuicios de sus respectivos grupos de pertinencia. "La discriminación tiene que ver con el pensamiento socializado y colectivo, y no con el pensamiento idiosincrático" (Piaget, 1965, pág. 68 ss.). Sería una forma de pensamiento sociocéntrico por el que se valoriza al propio grupo en comparación con los demás grupos, considerados diferente o inferior. Así, deberíamos ver, percibir y a juzgar a lo demás desde el punto de vista de la reglas y de los *estándares* culturales de nuestros grupos de pertinencia (Gimenéz, G., 2007, págs. 37-61).

Estos „conflictos de reconocimientos“ son analizados por otros estudiosos sobre el racismo en México que señalan otro tipo silencioso de racismo al que debemos estar atentos:

"Desbancar el racismo, esto es lo que quiere, pero este racismo nuestro, es un racismo muy difícil porque no es reconocido, entonces es muy difícil de combatir, tú lo preguntas a cualquier mexicano se eres racista y él te lo va a decir que no, que *reconoce sus antecesores*, que él es mestizo, que tiene abuelos mestizos, es más que su abuelo hablaba una lengua indígena, y sin embargo es una persona altamente racista, el propio indígena urbano respecto al indígena de su comunidad de origen es racista, (ya superó un status social) allí hay un problema muy serio que te impide confrontar directamente el racismo. Porque el racismo no se objetiva, ¿cómo lo combates? Entonces tiene que hacer todo un proceso mucho más profundo como en formación en valores, donde realmente llegues a la convicción tú personalmente sin que nadie te la imponga que el otro merece respeto, que cualquier otro merece respeto, que ese respeto te va a permitir una relación que te va a poder enriquecer. Entonces ese enriquecimiento va a llevarlo a apreciarlo no solamente reportarlo sino el aprecio del otro diferente" (E-Schmelkes 2009).

En el caso de la comunidad de Kanxoc, ¿cómo se manifiesta el racismo? Comentan el maestro:

“Si yo no hablo maya, dejo de ser indio. Esa es la creencia que tienen [algunos] cuando en realidad lo que somos no lo vamos a cambiar" (E-Mtro. Roger 2010).

Se observa en la actitud que culturalmente y condicionalmente se va habitualizando en una calidad de auto-discriminación, desvalorización identitaria del "ser maya" porque es sinónimo de "ser indio". A su vez, la intencionalidad del Estado-nación hacia los mayas kanxoquenses está contrastada por un especie de ostracismo colectivo: "*gama de sanciones*, que van desde negarse informalmente a reconocer la presencia de ciertos individuos hasta la expulsión, en la cual se excluye a ciertas personas de un grupo del que eran miembros. El ostracismo del griego *ostrakon*, pedazo de cerámica que los atenienses usaban para votar y determinar si se debía exilar o no a un individuo. El ostracismo formal es resultado de una decisión colectiva, como cuando los sindicatos cortan contacto con los rompehuelgas" (Zenner, 1988 en Barfield 2007:387-388).

En la sociedad yucateca, el racismo tiene su faceta de invisibilidad frente a los procesos de *habitualización identitarios* de los niños con el imaginario de autodiscriminación de los adultos en la convivencia diaria. En los acercamientos a la comunidad, el racismo se observaba a través de una construcción icónica y a la vez persuasiva. Mediante la viñeta etnográfica observada en trabajo de campo se pudo evidenciar la aplicación de exámenes oficiales de las "olimpiadas del conocimiento", promovida por la escuela con el siguiente reactivo de un examen:

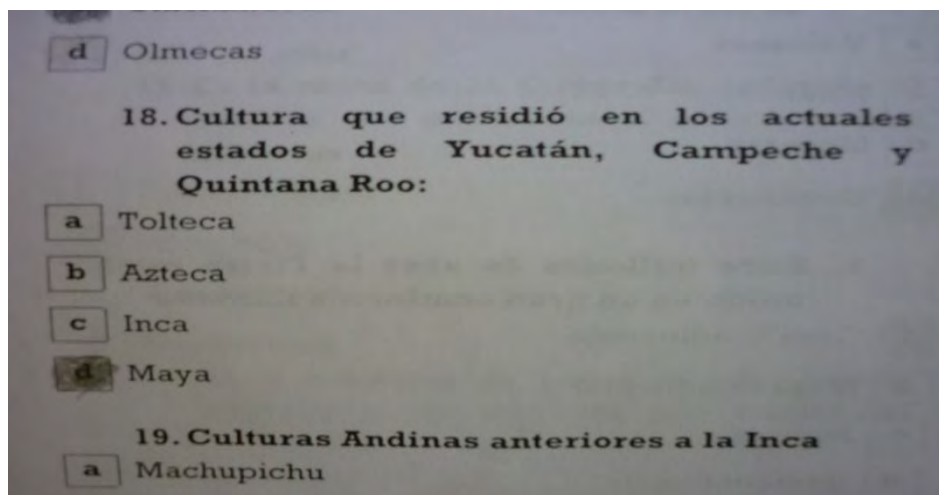


Ilustración 10. Olimpiadas del conocimiento.

Podemos observar el tiempo verbal: RESIDIÓ, evidentemente que en pasado y contrastamos con la respuesta: MAYA, en el presente.⁷⁷ De esta evidencia podemos ahondar que una reflexión sobre el racismo construido e “invisible” en los niños y, a la vez, en los maestros de educación indígena contratados por la Secretaría de Educación Pública es urgente y necesario.

En un ejercicio imaginativo, si el niño, lee en sus libros escolares que los mayas fueron y pertenecieron a una cultura del pasado, está bien cuando me refiero a los antepasados, pero si yo, siendo un niño maya en el presente, me enseñan en la escuela que los mayas existieron, ¿qué pasaría en la cabeza de este niño con estos tipos de exámenes y auto-afirmaciones negativas, discriminantes? ¿El niño en su imaginario crecerá con la idea que siendo maya en la actualidad los hace auto-afirmar que ya no existen los mayas en su comunidad? Y ¿qué tipo de identidad se está promoviendo, *habitualizando* con estas prácticas escolares?

Hay en el imaginario del profesor una fuerte creencia de que él no es indígena, pero que los niños, sí lo son. De allí, que surge aseveraciones como: "Este material es para escuela normal y el otro para educación indígena; acá en la escuela de estos grupos indígenas se deben hacer talleres para elaborar material didáctico" (E-m 2010). Indagamos: ¿Qué perfil poseen los profesores de educación bilingüe intercultural en Kanxoc? ¿Qué preocupación tiene la SEP/Yucatán para contratar profesores bilingües interculturales?

Algunos profesores opacan en su conciencia la raíz cultural maya. Comenta un experto en interculturalidad:

"Necesitamos incorporar en todo el aparato educativo esta preocupación por entender que somos diferentes. Cada vez más claro que ni es posible ni es viable, no es justo, y que entonces aún cuando logremos estados unificados que tengan un dominio sobre un territorio y una población determinada no necesariamente

⁷⁷ Por ética profesional localizamos el diseñador del examen, y él nos sorprendió aclarándonos que fue un error de su parte. Por respeto no le decimos nada, sino le preguntamos: ¿si fue un acto fallido? Nos contestó que sí. Y podemos deducir que son dispositivos racistas asimilados y encubiertos hacia sí mismos.

este dominio de una población y un territorio tiene porque llevarnos a la formación de una sola cultura y de una sola manera de entender las cosas, obviamente un estado democrático es mucho, tiene una complejidad para la administración y la población cuando esta población es muy diversa, es muy importante introducir en el sistema educativo, los elementos que permitan a los jóvenes entender que hay diferencias, pero que las diferencias son positivas y no negativas y aunque las diferencias nos lleven a desacuerdos profundos, estos desacuerdos son tratables, hay que reconocerlos, hay que llegar a soluciones pacíficas de estas controversias mediante el dialogo, mediante el reconocimiento de los demás, mediante a la eliminación de las formas de discriminación y del desprecio de los que son diferentes a uno" (E-Salmerón 2009).

Buscando conocer y profundizar en la opinión sobre el racismo silencioso en los niños mayas hacia la auto-discriminación, la voz de los maestros de Kanxoc nos explica que:

"Si tú hablas maya no puedes conseguir trabajo muy rápido, en todos los lugares te catalogan, si van dos personas a pedir trabajo, pero si tú vas hablando maya, lengua indígena, por decir...y el otro va hablando español, aunque el otro tenga menor conocimiento que tú, le dan trabajo al otro" (E-Mtro. 2010).

Continúa el maestro:

"Digamos en los estatus sociales es el más inadecuado hay muchas cosas que a lo mejor si nosotros nos ponemos a pensar un poquito nos estamos lesionando nosotros mismos primero como lo que somos, yo maya hablante, me considero medio hablante de la región soy descendiente de mayas, pero eso no me afecta a mí al momento de conversar o de convivir, al momento de trabajar, socializar o concursar en cualquier trabajo o cualquier cosa no me siento inferior, pero hay quienes así lo toman sobre todo en la mayoría, por ejemplo vamos hablar del otro sistema educativo, el sistema con el indígena, los maestros de ese sistema, la mayoría son hispanohablantes, entonces dicen ahí en los salones: prohibido hablar maya, es una de las reglas, el niño que hable maya, niño castigado; niño que venga con chanclas no entra a la escuela, niño que viene con pues a lo mejor con una ropa desgastada tampoco entra a la escuela son cosas que van marginando eso lo siente el padre de familia lo sienten los niños; tengo que sobrepasar, hay varios papás que con trabajo hablan el español y tratan desde que nace el niño hablarles en español, pero no se dan cuenta que ve tú ejemplo.. Pero si nos afecta porque el niño ni aprende hablar español ni aprende hablar maya" (E-Mtro. 2010).

Escuchando otra maestra sobre el proceso de *habitualización* de la auto-discriminación, nos comenta:

"Por otro lado, se tacha [señala] muchas veces a los niños de “tontos” o “lentos” en el aprendizaje, pero no significa que sean retrasados, sino que son inteligentes en su propia lengua. No es por criticar a nuestro Gobierno, pero si me gustaría que el Estado hiciera un libro de primero a sexto grado. Recuerdo que la maestra de primer grado no hablaba la lengua maya, mis compañeros solamente hablaban el español; a mi corta edad, me di cuenta de la discriminación que existía hacia las personas que hablaban mi lengua materna y a mi vestimenta tradicional que mi madre bordaba con mucha habilidad con flores y colores vivos; quiero recalcar que fue muy difícil a mi corta edad, sentía miedo hasta de hablar con mis compañeros, a pesar de esta etapa de vida, me esforcé a aprender la lengua castellana, sin dejar de hablar el legado que nos dejaron nuestros antepasados, la gran herencia de nuestros antepasados mayas" (E-Mtra 2010).

Por lo anterior, se observa que la discriminación se auto-genera y es generada por conflictos de reconocimiento étnicos y de invisibilidad de una actitud culturalmente condicionada y negativamente orientada hacia los grupos dominantes, protectores y poseedores de la „Cultura“, y hacia los dominados, porque no pueden acceder a esta formación y por tal son inferiores. Afortunadamente, algunos profesores detectan la sutileza discriminante hacia a los niños y afirman que la historia actual de los niños mayas de Kanxoc presenta discriminación y racismo:

"Sepan ustedes que no muremos [los mayas], estoy viva [estamos vivos], los niños mayas están vivos, somos gente...Quiero que los niños vengán en la vida, así yo también venceré [como educadora de los mayas]" (E-Mtra. Poot 2010).

La discusión en torno el papel de la escuela en gran medida se direcciona para el papel que juega la intencionalidad programática y curricular, donde el "el proceso de escolarización hay llegado a ser en nuestra cultura occidental actual, la educación se refiere a toda transmisión de conocimiento de los sujetos más expertos de un grupo a los menos expertos y, por supuesto, a las complejas interacciones entre adultos y niño que tienen lugar antes, después, y en ausencia de cualquier tipo de escuela. Para él, la cultura, es un poderoso instrumento que modela y amplía las capacidades cognitivas del hombre, en el mismo sentido en el que los utensilios y herramientas extienden y modifican las habilidades y capacidades de éste para transformar el mundo físico" (Linaza, 2007, p. 19). Por ello, la importancia de reflexionar, rediscutir y auto reflexionar sobre el racismo en educación intercultural, en formación de profesores indígenas y no indígenas, auto-aprender y enseñar a los niños de este país y del mundo: "necesitamos precisamente por el origen colonial de los problemas que tenemos y por la persistencia de la discriminación en contra la población indígena, es muy importante que lleguemos no solo a las víctimas, sino también a los verdugos, a quienes discriminan, entonces allí todavía no se ha logrado mucho con la educación intercultural" (E-Dietz 2010).

5.2.3. Castellanzar *ad infinitum*

"La educación pública que sabemos que es el español... español...español, entonces sería perder la lengua maya, yo digo que deberían de trabajar conjuntamente para qué pueda haber un bilingüismo estable para que no se pierda ninguno de los dos" (E-Lic. en Cultura y Lingüística Maya, Puc 2010). La voz del maestro denuncia mecanismos de cómo se busca castellanizar a los niños mayas de Kanxoc. En las voces algunos maestros, padres y niños se reflejan el dominio del castellano. Así como las estrategias que usa el Estado-nación mediante su intervención política educativa a través de elementos monolingües español en el currículo para perpetuarlo.

Hagamos memoria sobre los orígenes de la castellanización, proceso de asimilación cultural hacia otras culturas no castellanas que tiene como centro el castellano (internacionalmente conocido como el español) como idioma y cultura. El castellano y

la cultura castellana son oriundas de Castilla, en España, y el proceso de castellanización es entendido primeramente dentro del fortalecimiento de España como reino después de la expulsión de musulmanes y judíos de la Península Ibérica durante el siglo XV. En seguida, la castellanización se dilató a las colonias españolas en América con la sumisión de los pueblos indígenas:

A partir la conquista española de América, las lenguas indígenas fueron objeto de un proceso de marginación y relegación a los ámbitos domésticos y comunitarios de la vida social. Desde su llegada a América, algunos misioneros se dieron a la tarea de registrar las lenguas de los indios, estudiarlas y aprenderlas, con el propósito de ayudar a una evangelización más eficiente. Con este último propósito, los misioneros de Indias propugnaron por la enseñanza de los indígenas en su propia lengua. De acuerdo con esa visión, Felipe II había decretado en 1570 que el náhuatl debía convertirse en la lengua de los indios de Nueva España, con la finalidad de hacer más operativa la comunicación entre los nativos y la colonia peninsular. Sin embargo, en 1696, Carlos II, estableció que el español sería el único idioma que podía y debía ser empleado en los asuntos oficiales y el gobierno del virreinato (Cifuentes, 1998).

A partir del siglo XVII, los pronunciamientos a favor de la castellanización de los indios fueron cada vez más numerosos. Con ello, los colonizadores renunciaron a su vocación bilingüe, vocación que llevó en un primer momento a los misioneros y a los encomenderos a aprender las lenguas de los nativos. Esa necesidad de bilingüismo se trasladó entonces a los actores que articulaban las relaciones entre los niveles más altos del gobierno y los pueblos indígenas, es decir, la élite nativa encarnada en los caciques regionales.

Si pasaron cinco siglos de la conquista española en tierras mexicanas, y en pleno siglo XXI ésta sigue más sutil y vigente que nunca, a punto aún, de seguir diseñando políticas indigenistas de alfabetización para y no con los indígenas, condescendiendo la ambigüedad tergiversada en que "lo propio" sea "lo ajeno". Ya que la imposición de modelos lingüísticos para educarse a los pueblos indígenas. "En México, la alfabetización de las lenguas indígenas está, por su carácter particular, fatalmente inmersa dentro del discurso indigenista. [...] porque desde la noción de indio hasta la convicción de alfabetizar a los indios son cosas que nacen en el discurso indigenista.

Está en un discurso no indígena, en un discurso que se ubica afuera de lo étnico" (Valliñas, 1983, p. 6).

En tanto, han pasado 289 años de la misiva enviada por los sacerdotes españoles a través de las Constituciones Sinodales de 1722, impulsada por el obispo Juan Gómez de Parada, trataron de influir en la castellanización de los mayas y evitar que los españoles aprendieran y utilizaran la lengua nativa [maya] acusada de bárbara. El mandato encargó expresamente a los sacerdotes vigilar que los vecinos españoles:

"Tengan especialísimo cuidado de apartar a sus hijos del trato y conversación de los indios de su servicio y casa y que de ninguna manera les permitan hablar su lengua bárbara mucho menos las madres desde muy tiernas ni los mismos padres que por naturaleza debieran ser sus maestros de la vida les cieguen con hablarles en trato doméstico y consintiendo que les hable y hablar ellos como su lengua nativa la ruda y torpe lengua de los indios" (Bracamonte y Sosa 2007:186).

Pasamos de la misiva del siglo XVIII al siglo XXI: "[...] y es malo que siendo nuestra lengua, el maya, nosotros también la despreciamos" (E- Mtro. Humberto 2010). Y ¿Por qué la desprestigiamos? ¿Qué está detrás de este desprestigio? Hagamos un recorrido histórico sobre la lengua maya y lo que representó ésta en la vida de los yucatecos a principio del siglo XX. Publicado originalmente en 1937 en edición el Gobierno de Yucatán, a cargo del ingeniero Florencio Palomo Valencia, en un tono persuasivo, mediante una oratoria mediada por una retórica positivista y eurocéntrica, planteado a través de tres argumentos: *sentido mágico de la vida*; *animatismo* y *sentimientos de minorvalía*, se intenta convencer al público de la Academia de Lengua Maya, que los dos primeros argumentos son de carácter psicológico y el tercer primitivista. "Si alguien llegara a demostrarme que estoy equivocado cuando pienso que el idioma aborígen yucateco – en que de dar oídos al consejo de la flamante Academia de la Lengua Maya debemos mantener a nuestros indios –es factor más decisivo de nuestro atraso social, desvanecería las penosas reflexiones que me ha inspirado el programa de la susodicha institución y, con esto, traería a mi ánimo la convicción de que ella no ha errado al fijar los modos de llegar a ser útil" (Baquerio, 1974, págs. 33-80).

Y concluye su consideración: "Estas nuevas razones y el análisis de la cultura indígena prueban que sería un grave error de técnica social, económica, y que envuelve equivocaciones psicológicas muy graves, todo propósito de mantener al hombre de nuestros campos [refiriéndose a los mayas] en el uso de su lengua y que si ésta ha sido uno de los más valiosos procedimientos para sacar el mayor partido de su servidumbre, el mayor beneficio que se le pueda hacer para su emancipación integral, verdadera, sin aparatosas tutelas, es el permitirle su pronta castellanización" (Baquerio, 1974, págs. 33-80)..

La reivindicación de la política de inclusión social, por las minorías ha demostrado que la erudición del Sr. Baquerio estaba y sigue completamente equivocada, racista y discriminante. Educar a través del bilingüismo, las comunidades indígenas y no indígenas, es un procedimiento político inclusivo, intercultural y democrático en un mundo globalizado, acorde a los derechos lingüísticos nacional y universal. Ya para finales de los setentas la Dirección General de Educación Indígena, creada en 1978:

"impulsaba un programa de transición al español. Como éste no funcionaba bien, se introdujo en 1979 un año pre-escolar que se llamó oficialmente de "castellanización", es decir, de enseñanza del español oral. La idea fue que, al cabo de un año, los niños indígenas hablaran el suficiente español para seguir íntegramente los cursos de la primaria –incluyendo la alfabetización y los libros de texto gratuitos– en igualdad de condiciones con los demás niños mexicanos. Hoy sabemos que el programa de castellanización [...] no funcionó y que, en realidad, no podía funcionar tal como se planteó. Muy pronto la "castellanización", que en un inicio se consideró como un valor positivo ya que le abriría el acceso al español y a la cultura nacional a los niños indígenas, cayó en descrédito. En primer lugar, porque se identificó cada vez más con un proyecto escolar que, más allá de enseñar el español, apuntaba al desplazamiento y la exclusión de las lenguas indígenas y a la asimilación a la cultura nacional. Este modelo entró en una crisis política porque se tornaba incompatible con la nueva relación que los Estados en América Latina comenzaban a establecer con los pueblos indígenas desde los años ochenta. En segundo lugar, la castellanización se desprestigió porque no cumplió con su promesa, su objetivo declarado era enseñar eficientemente el español en un tiempo breve para impartir los contenidos escolares a través de él. De hecho los alumnos que no tenían acceso al español por la vía extra-escolar seguían sin aprender satisfactoriamente la lengua nacional y el aprovechamiento escolar continuaba siendo bajísimo" (Hamel, 2004 pp.).

Los dos puntos señalados por el autor en la cita anterior tratase de un proyecto escolar hacia el desplazamiento y la exclusión de las lenguas indígenas hacia una

asimilación y la promesa de aprender el español de forma rápida, son dos señalamientos aún vigentes en la realidad de Kanxoc: “los niños siguen yendo a la escuela en español” (E- Schmelkes 2009). La política de la homogeneización sigue disfrazada en el *curriculum* oficial. A pesar de los grandes avances alrededor de la educación indígena en México, la temática de la diversidad lingüística parece no progresar actualmente hacia un diálogo intercultural e inclusivo. Los niños aportan su voz y su testimonio sobre el anterior:

"mi maestro me trata viene [bien], con todas y mi amigas [amigas] y con todos amicos [amigos]" (E- n Glendi 2010).

Se observa en entrevista con la niña su problema en la coordinación bilingüe. La problemática del bilingüismo es muy acentuada en la escuela de Kanxoc, existe interferencia en los códigos de lectoescritura en maya-español, la cual se necesita atacar este problema para promover un bilingüismo coordinado y una Educación Bilingüe Intercultural contextualizada para los niños; hecho que denuncia la maestra de Kanxoc:

"El español no debe inculcarse como una imposición, sino debe ser complementario en la vida de los niños. Tenemos un problema porque el niño solamente está aprendiendo a decir, y no a comprender lo que está diciendo. Yo si propuse hacer un libro en lengua maya que sirva de apoyo a los niños y que ellos aprendan a leer en su propia lengua es bueno. Hablamos con uno de los maestros y nos comentó que si queríamos hacerlo era con nuestros medios, al final éramos ambiciosas y si lo escribimos pero queríamos que se nos reconociera en el impreso y el mismo profesor nos puso mil limitantes y pretextos relacionados con el director y no sé qué tantas cosas más. Finalmente, no se concluyó y ahora vemos que el nivel de enseñanza no puede ser el mismo, porque los libros que se tienen, vienen de cierta forma muy avanzados y es más difícil su entendimiento y manejo; esto hace que también, no se termine el curso completamente y vistos todos los contenidos" (E-Mtra. 2010).

"No le enseña al niño a pensar, sólo a decir, a repetir, y no comprende lo que está diciendo", son los comentarios denunciados por la maestra. Desde la conquista la castellanización tenía como propósito eliminar las diferencias étnicas de los indígenas con respecto al resto de la población, para integrarlos en "igualdad" de condiciones a la nación. En México, uno de los principales razonamientos históricos para la definición de *lo indígena* ha sido la lengua (el criterio "racial" sólo desapareció en el discurso

oficial en la tercera década del siglo XX). Por ello, las estrategias para inducir el abandono de las lenguas indígenas quedaban administradas principalmente por la prohibición legal de su empleo en la educación, la prohibición efectiva de la instrucción de la docencia para los indígenas cuando un indígena conseguía ser profesor, el gobierno autorizaba trasladarlo a una comunidad donde no se hablara su lengua madre. ¿Sería una coincidencia pasados cinco siglos de conquista esta práctica de la reubicación de profesores? ¿Hasta cuándo permitirá los grupos étnicos la castellanización? ¿No estaría equivocada la estrategia empleada por las políticas educativas hacia la diversidad que posee México? ¿La riqueza de México no son realmente sus indígenas?

Después del estado de Oaxaca, Yucatán es el segundo estado con mayor porcentaje de hablantes de alguna lengua indígena de México; más de un tercio de la población residente del estado habla alguna lengua indígena. No obstante de 1990 a 2000 la población maya hablante ha disminuido en un 9,8%. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2005 del INEGI, la lengua maya es la más hablada en todo el estado, con 527.107 habitantes. Ya en el 2010, INEGI Yucatán, se observa un pequeño crecimiento en el número de maya-hablantes ha aumento de 512. 518 a 530. 347. Esto convierte al estado de Yucatán en el de mayor de población maya-hablante en todo México.

Los datos evidencian que para el Gobiernos de Yucatán, su potencial estratégico de riqueza para salir del rezago y de la pobreza están en la diversidad cultural y ancestral de los mayas, y esta riqueza mediante una equilibrada coordinación de política educativa intercultural incluyente, para los niños mayas y mestizos de Yucatán, se proporcionarán al Estado un potencial y patrimonio portentoso. Por esto, comenta el maestro de la Escuela Primaria de Kanxoc:

"Pues si se trabaja conjuntamente el gobierno con las instituciones educativas en la maya y con la academia de mayas...yo diría que se podría estar en un bilingüismo estable, si no se coordinaran entre ellos mismos, pues la educación pública que sabemos quiere el español"(E- Mtro. Puc 2010).

Caso contrario, las políticas lingüísticas serán adornos para una castellanización de transición al monolingüismo español.

5.2.4 El inglés: signo globalizado y silencioso

"Actualmente, dentro del proceso de globalización económica, el turismo es una de las mayores industrias en el nivel mundial. En el año 2000, el número de turistas internacionales llevó a 699 millones de personas que generaron 476 billones de dólares" (WTO, 2001). El turismo sin duda, es parte de las fuerzas macroeconómicas de la globalización, considerándose como elemento "hiperglobalizador" y uno de los factores más significativos en la homogeneización, hibridización y sincretismo en el mundo" (Daltaubuit & Cisneros, 2007, p. 18). El atractivo turístico rebasa las expectativas cuando el objetivo es:

"Cancun was built along the classic tourism model designed to attract "sun, sand and sea" tourists, primarily from Canada and the United States, who were willing to pay top dollar for exclusive access to its white sandy beaches and turquoise waters were and for tours of to the Maya ruins in Tulum and Chichén Itzá, Two-thirds of the hotels built by 1981classified as five-star luxury resorts. This type of tourism was premised on a sharp separation between work and leisure, requiring the construction of a tourist city in which and clients rarely interacted. Hotels in Cancun were constructed to face outward toward the sea, with backs to the lagoon and commercial center of Cancun, while service workers and their facilities were hidden out of view from tourists" (Castellanos M. , 2010, pp. 84-85).

Dialécticamente, la belleza y la tranquilidad "a tras del sol, de la arena y de mar", se esconde un sub-mundo sostenidos por el retorno de la servidumbre del pueblo maya, entre otras caras, el turismo sexual, y la explotación de los niños y adolescente mayas. "Se ven en el turismo, un medio para aprovechar económicamente los bienes naturales y culturales, mientras éstos son a su vez visualizados por las empresas turísticas como un conjunto de recursos susceptibles de aprovechamiento y obtención de beneficios económicos. Esta visión es compartida por pequeños campesinos que buscan desarrollar el turismo sustentable" (Machuca, 2008, pp. 84-85). Aunque, en la península yucateca

predomina esta idea de desarrollo posible para las comunidades mayas, paradójicamente en la comunidad de Kanxoc, hay una resistencia hacia esta posibilidad, los kanxoquenses prefieren conservar sus rudimentarias prácticas de sobrevivencia campesinas al aceptar el "milagro turístico". La paradoja turística se evidencia en viñetas etnográficas:

"En Kanxoc existen dos cenotes, pero los de acá con temor a destruir sus tradiciones, prefieren no explorarlos turísticamente" (E-m Gaspar 2010).

Además, el milagro turístico del plan fáctico a la praxis habitual:

"aunque existía en el discurso una convicción institucional de que el ecoturismo representaba para algunas comunidades la mejor, y en ocasiones la única opción para el desarrollo, en la práctica, tanto el INI como en la CDI no formaba parte de los programas sustantivos, ni tenía el presupuesto necesario, y además no era comprendido en su complejidad como una actividad económica de servicios ligada al cuidado del medio ambiente". [Consecuentemente]. Después de 15 años de acciones gubernamentales los resultados han sido desiguales. Si bien existen proyectos exitosos que se han convertido en verdaderos instrumentos de las comunidades indígenas para mejorar sus condiciones materiales de existencia y conservar y revalorar su patrimonio natural y cultural, la gran mayoría aún no se encuentra en operación y enfrentan una serie de problemas organizativos, financiero, técnicos y de comercialización, que les han impidiendo su consolidación" (López, G. & Palomino, B., 2008, pp. 44-45).

Los números del mundo turísticos confirman que " desde 1945 los gastos en viajes han aumentado a un ritmo doble del PIB en los países más ricos. Estos países con menos de 25% por ciento de la población mundial, proporcionan casi 85 por ciento de los turistas, que crecieron de 69 millones en 1960 a 5 374 millones en 1994 (Goldstone, 2003, pp. 77-78). Cuando los visualizamos estos datos en México, se observa la mega industria estratégica que puede paradójicamente ser un factor de construcción o destrucción de culturas autóctonas:"el incremento en la demanda internacional por distintos conservados y culturas vivas que se vivió a finales del siglo pasado, fue el marco para que a partir del año 2000 el INI, y después la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), reactivaran y fortalecieron el apoyo a proyectos ecoturísticos [...]. Así, de 2001 a 2006 se canalizaron 473 millones de pesos a esta actividad, teniendo como uno de sus resultados de creación de 404 proyectos

ecoturísticos que involucran a 50 137 indígenas en 24 entidades del país" (Palomino, B. & López, G., 2007, pp. 69-70).

Como resultado "los estudios disponibles en el campo del turismo y del lenguaje no apuntan a explicar cómo las estructuras mismas de las organizaciones aculturadas van cambiando, sino simplemente enfatizan la relación que existe entre la modificación de un lenguaje determinado o tradición con respecto a la percepción de la población local sobre los efectos positivos y negativos del turismo. En el umbral del turismo moderno si podría presentarlo con la siguiente analogía del "hijo de la industrialización y de la democracia, buen alumno del consumo y de la globalización" (Hillali, 2003). Los países en desarrollo, en el caso de México, adoptan al turismo internacional como una forma de aliviar la pobreza y las desigualdades económicas de las cuales son víctimas. "La identidad se ve puesta a prueba y sujeta a una obligada contrastación, sí como a una recurrente necesidad de recomponerse" (Machuca 2008: 53). La globalización, silenciosamente migra hacia Kanxoc mediante la influencia del turismo, a través de las "pantallas lingüísticas" (Mateos Cortés y Dietz, 2011), que sutilmente a menudo en los imaginarios de los padres transmiten a los hijos signos de desplazamiento lingüístico, el inglés como 'posible medio los sus hijos y para los padres, como medio para conseguir trabajo'. "La industria paradigmática del capitalismo desorganizado, así como en el capitalismo organizado de antaño lo fueron los automóviles (Lash, 1998, pág. 348). La influencia del inglés como signo silencioso en las organizaciones turísticas modernas y la dependencia ideológica y la resistencia creada en los no anglófonos con respecto a éstos probablemente pueden llevar a reconfigurar los procesos identitarios de los niños mayas, y a su vez, generar procesos ambiguos.

En este contexto, la teoría del desarrollo turístico se esmera por señalar al turismo como promotor del bienestar económico y material de las organizaciones locales; una buena administración en materia de destino implica la educación de los "recursos humanos locales" en materia de habilidades en donde entra el uso y aprendizaje del inglés, lo cual no es otra cosa que un "adoctrinamiento interno", referente a los grupos

indígenas como es el caso de la comunidad de Kanxoc, que son migrantes temporales hacia las zonas turísticas de la península yucateca⁷⁸.

Por otro lado, el inglés se ha configurado como un lenguaje común en el turismo, desplazando de esta forma a otras lenguas tradicionales como el francés, el español o el italiano. En el encuentro entre turistas y residentes locales se da un sinnúmero de relaciones y dinámicas distintas. El análisis del turismo, presenta a éste como un fenómeno *aculturativo*, en donde los anfitriones van perdiendo sus costumbres y tradiciones a favor de los hábitos que copian de los turistas. Y el lenguaje, parece no sólo ser una excepción, sino la pieza clave en cualquier proceso de aculturación; la admiración o el rechazo hacia el extranjero tendrá una estrecha relación con el grado material de bienestar al cual contribuya el turismo en la sociedad receptora. Así, "si la actividad turística trae para la sociedad local abundantes adelantos y progresos en lo económico, la percepción (estereotipos) sobre los turistas será positiva, mientras que si los resultados del desarrollo turístico no son funcionales a la comunidad, éstos serán considerados personajes indeseables" (Santana-Talavera, 2006, pág. 50). ¿Y cómo se va conformando este fenómeno de aculturación en la comunidad de Kanxoc? En entrevista al director de la escuela primaria, éste plantea:

"el problema es ese, no de que los padres de familia tienen tradición ya no quieren que sus hijos estudien la maya porque ellos o esos jóvenes cuando crecen ya van a la Riviera maya pues a trabajar y ahí se requiere del inglés, si no hablan inglés no pueden tener trabajo, con la maya ya con eso van perdiendo, desgraciadamente las cuestiones son que se está dando al indígena a nivel primaria no hay una secundaria en la cual se maneje la maya, hasta ahí nada más termina" (E-director de escuela 2010).

Síntomas esparcidos en la interacción entre la globalización en la comunidad de Kanxoc genera procesos que llevan al desplazamiento de los padres en búsqueda de trabajo temporal en las zonas turísticas de la península. La voz de los profesores denuncia este fenómeno:

⁷⁸ Cf. sobre el uso del inglés como adoctrinamiento interno a los siguientes autores: Graburn (1977); Cohen (1973); Nash (1981); Pearce (1982); Peck y Lapie (1977); Kad (1992); Beni (1993); Santana (2006); Heung (2007); Sirakaya-Tur (2007); Sigala (2008); Garrigos-Simon (2008); Blake (2008).

"Le digo, ahorita la mayoría de los de acá tiene su trabajo en la rivera maya y todos se van para allá y cuando van a trabajar hay una sala en español e inglés, entonces lo que tiene que hacer es aprender inglés para obtener un buen trabajo, entonces poco a poco se va rezagando la lengua maya y se va dando más importancia a la lengua extranjera, aquí en la comunidad existe un 70 u 80% que se va a trabajar allá en la rivera y el restante, pues unos trabajan aquí otros dan servicios o comerciantes" (E-Mtro. 2008).

La reflexión sobre el turismo se ha nutrido de las posturas posmodernas para negar el problema del fenómeno de inminente pérdida de „autenticidad“ que resulta de la descontextualización y adulteración de las prácticas culturales, debido a su puesta en función de la demanda del mercado turístico. "Las fronteras identitarias se delimitan a partir de símbolos construidos en relaciones históricas y cotidianas y, por definición, son cambiantes y contradictorias, inclusivas y excluyentes. Las identidades dominantes en los espacios urbanos y regionales han sido configuradas por grupos sociales y políticos con diversos orígenes nacionales, intereses y poder diferenciados, al igual que las identidades subalternas, con la particularidad de que la distribución desigual del poder impone a éstas representaciones con determinaciones con determinadas ausencias y atributos que distorsionan sus diferencias y difunden imágenes públicas desvalorizadas" (Castellanos, 2008, págs. 170-171). Los profesores de Kanxoc expresaron durante la entrevista la inminente presencia de éstos símbolos silenciosos globalizados, el:

"Inglés... porque la maya ya lo dominan perfectamente, entonces inglés, muchos siempre me lo dicen, que les gustaría hablar inglés, que porque cuando crezcan que quieren trabajar en un lugar, por ejemplo en Valladolid llegan muchos turistas y lo que hablan ellos es inglés, entonces ellos les gustaría conversar con ellos, platicar con ellos, pero en inglés" (E-Mtra. 2010).

El turismo en la península de Yucatán y "el acelerado crecimiento de la industria en el estado, se observa con el incremento constante de la oferta hotelera de Cancún, Isla Mujeres y Cozumel. Cancún comenzó a operar como destino turístico en 1975 con una

capacidad de oferta reducida a 15 hoteles con 1322 habitaciones, para el año 2000 existían 142 hoteles con 24 434 cuartos" (Arnaiz, 2007), fenómeno que resta ambiguamente el problema del desempleo en las comunidades mayas de la región. Oportunidad paradójica que proporciona un ocio a unos cuantos y una servidumbre a muchos. Los muchos son los mayas, donde son actores de un escenario trágico-cómico de su propio teatro en la escena real. Paradójicamente, "el turismo abre un espacio para la legitimidad que pretende el Estado y las clases dominantes a través de reproducir una versión de la identidad nacional y de las identidades regionales y étnicas, pero el turista y el anfitrión también revelaron lo propio y lo ajeno, buscan el encuentro, son actores sociales que interpretan y se oponen a la distancia y al secuestro de sus tradiciones" (Castellanos, 2008, pág. 176). El abanico de las posibilidades del turismo, éste promueve un proceso intercultural asimétrico, "desde arriba para los de abajo" ya que:

"los choques culturales simultáneos no son menos devastadores. "El intercambio" entre modos de vida y de consumo diferentes resulta ser raras veces provechosas para ambas partes. Amante o no de los estereotipos, de los *clichés* o de la "autenticad", el turista, víctima en menor o mayor escala, interviene de facto en la mercantilización de las culturas locales, y por tanto en su "presentación", en su folclorización comercial. En el mejor de los casos, el autóctono se adapta para sacar provecho de ello; en el peor, el mismo es instrumentalizado por otros intereses, como esos "primitivos pueblos indígenas" agrupados, que se visitan con la cámara fotográfica en bandolera, como se visitaría un sociológico. En sentido contrario, la penetración turística resulta sr raras veces portadora de otras marcas distintivas del diferentes del descuidado consumismo para las poblaciones anfitrionas" (Duterme, 2008).

Sin embargo, la escenificación no termina en las zonas turísticas de Cancún, Playa del Carmen y Chichen Itzá, sino acompaña a los padres hasta el imaginario de sus hijos migrando con el signo silencioso de la lengua inglesa para las comunidades, aheleando mejor condición de vida, hecho que lleva una la madre de familia a exponer sobre los efectos de éste signo: "mi hijo debe aprender bien el español y el inglés para trabajar en los hoteles y taxis" (E- Madre 2010). Aprender el inglés, en el imaginario de los padres de familia de Kanxoc, llevaría a un mejor trabajo. A su vez, el maestro denuncia que esta opción lingüística ocasionaría un desplazamiento de la lengua maya hacia la opción del español y del inglés. Para los padres, el inglés es sinónimo de "dólares", más dinero, mejor vida.

El desplazamiento de los padres de familia en búsqueda de trabajos temporal atraídos por la migración, les reestructuración por medio de la lengua maya a través del contacto con turistas de habla inglesa, favorecida por la migración promueve cambios en la forma de pensar y suscita nuevos agentes sociales, en la figura de los jóvenes kanxoquenses:

"Se van a trabajar a playa, cuando regresan a veces, introducen palabras ya sean del español o también inglés en su vocabulario, he visto que están hablando que no se qué... "vash brother" así dicen.- ¿así dicen? Si, "vash = amigo". Que tanto la lengua maya, el español y el inglés ahorita están en contacto, vemos que se han introducido palabras nuevas en nuestro vocabulario como: por ejemplo: igual "vash = haces", "vash" es de maya y haces del español, igual "que onda brother", que onda...del que onda del español y brother del inglés" (E-Mtro. Puc).

La importancia de analizar el fenómeno del inglés silencioso en Kanxoc es:

"que el lenguaje expresa una serie de símbolos que responden a cierto contenido idéntico y mensurable a la experiencia. Para que exista comunicación debe darse un código que dos partes o más puedan compartir. Ante un mismo estímulo, pueden surgir dos interpretaciones o reacciones diferentes. En este sentido, la comunicación es una resultante de un proceso de interacción entre dos o más partes en la que existe una anticipación sobre el enunciado. La base de esa enunciación nace de la experiencia de haber sentido e internalizado ese acto [...] y ésta es la diferencia sustancial del lenguaje humano, el símbolo es transmitido bajo una significación que genera una reacción específica. A tal fin, el significante encierra la idea de lo que decimos es una propia auto-reflexión del símbolo. Es decir, que si le pido a otra persona que me traiga un clavo, yo mismo internalizo la reacción del significado de conseguir y traer un clavo" (Mead, 1999, pág. 93 ss).

Para Kortstanje (2009), el "uso político del lenguaje", son omisión de los vocablos a propósito que como forma hegemónica de conquista. "En la conquista de América y tras serias disputas en cuanto a la "humanidad" de los nativos de ese continente, la manipulación lingüística se convirtió en un factor esencial para legitimar la conquista militar. Básicamente, los términos romanos de *imperium* y *hospitium* fueron re-adaptados con el fin de enfatizar la sub-humanidad del habitante americano a favor de la

Coronas ibéricas; partiendo de la base que la hospitalidad y el libre tránsito eran instituciones consideradas parte del derecho natural que demarcaba la pertenencia al género humano. Y aprovechando que los nativos no conocían dichos principios, los círculos académicos españoles no vieron obstáculo alguno para determinar la subhumanidad de los mismos. En tal contexto, la Corona vio la oportunidad para legalizar la apropiación de tierras, excluyendo a los aborígenes del derecho canónico romano; análoga manipulación harán los eruditos ingleses y franceses sobre la noción de trabajo" (Kortstanje, 2009). Asimismo, el manejo del lenguaje como forma de "persuasión" en analogía con el interaccionismo americano, C. Lévi-Strauss trata la cultura como al lenguaje compuesto por un significado y un significante. "Básicamente, la idea de construir un inventario de las diferentes sociedades que conforman el planeta. Los hombres se comunican por medio de símbolos y signos; para la antropología, que es una conversación del hombre, todo es símbolo y signo que firma como intermediario entre dos objetos. Por esta diferencia hacia los objetos y las técnicas, tanto como por la incertidumbre de trabajar sobre simplificaciones, nuestra concepción de la antropología social nos aleja sensiblemente de Radcliffe-Brown... Según las opiniones del maestro inglés, la antropología social sería una ciencia inductiva que...observa hechos, formula hipótesis, somete éstas al control de la experiencia para descubrir leyes generales de la naturaleza y de la sociedad" (Lévi-Strauss, 1995, pág. 28).

Sin embargo, tratándose de búsquedas de diálogo intercultural y basándose en el respeto mutuo de dos o más culturas, el signo silencioso del inglés en Kanxoc puede trasladar consigo dos posibilidades: una, la más óptima, como una oportunidad laboral y diálogo con el otro, para la superación de rezago económico, y la pesimista: otro yugo bajo el capital internacional. Para tal se propone que la educación promovida hacia los niños mayas sea una educación reflexiva hacia la implementación del inglés y no como la panacea redentora de la pobreza.

Los lenguajes se transforman en mecanismos de hegemonía y dominación cuando se someten a la acción de la doble moral y la perversión en las organizaciones. Se entiende por perversión la justificación ideológica de la concreción de las metas en detrimento de las bases éticas para tal fin. Cuando se exageran la eficacia y la eficiencia, la comunicación queda sujeta a un doble mensaje por el cual los actores dicen una cosa y hacen otra. En este contexto, el lenguaje es funcional no tanto por aquello que dice, sino

por lo que paradójicamente no dice (Etkin, 1997). El signo silencioso de la globalización no sólo está presente con el inglés sino también con:

"Every year they have more children and the pueblo continues to grow. Of course, many of these children will come here, but many remain. Through these practices and positionalities, Maya migrants imagine new spaces that permit a continual and palatable engagement with the modern nation-state and transnational capital, even if these terms are not equal to or better than previous circumstance. Although Leonardo no longer believes his community will disappear, this does not mean that, barring minor glitches, modernization projects have been successful. Rather, this observation suggests that modernity as a project and ideology involves a continual struggle between various forces, including indigenous peoples, governments, and hotel corporations, to shape its meanings and outcomes" (Castellanos M. , 2010, p. 182).

5.2.4 Lengua maya: vitalidad identitaria

Muchos se ha debatido sobre el bilingüismo en México, y el propósito de este apartado no es de un dato a más, si no, proporcionar una reflexión alrededor de las nuevas generaciones de niños nacidos en contextos impactados por el turismo. Por ello, "el uso de la lengua de una minoría en el sistema de la educación estatal y federal es de mucha importancia para la vitalidad de grupos etnolingüísticos "porque una lengua que no se enseña es una lengua que desaparece" (Giles et al. 1977:316), y con su desaparecimiento lleva consigo todo un potencial de un pueblo. A menudo, la problemática lingüística del maya yucateco, para Kummer (1980) "el sistema de educación bilingüe y bicultural está presente oficialmente desde los años 50 en Yucatán" (Pfeiler y Frnaks, 1993). Sin embargo, del reconocimiento como lengua nacional por la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos en 2003, el maya yucateco, al igual que el resto de las lenguas indígenas originarias de México, sigue enfrentando muchos retos para su aceptación como lengua de instrucción escolar y lengua oficial en la península yucateca. Muchos intelectuales han luchado por plasmar y defender la importancia de la lengua maya para los mayas y con los mayas.⁷⁹

⁷⁹ No hay que perder de vista y la gratitud de labor y dedicación de vida Barrera Vásquez, Villa Rojas, Bartolomé Alonzo, Krotz, Bracamonte y Sosa, Lizama, Espadas Ancona, Monroy Gómez, Moctezuma Zamarrón, Güémez Pineda, Fidencio Briceño, Ella Quintal, Tec Tun, Tec Medina, Canché Yah, Ortiz Pacheco, Canté y Caul, Kuh y López, Leirana Alcocer, Estradas Castillos, Ventura Martínez, Ortega Canto, González Castillo, Canto Ramírez, entre otros.

La lingüística, especialmente la "lingüística antropológica" (Durante, 2000), ha estudiado y fundamentado la importancia de las lenguas como un instrumento de identificación, comunicación y manifestación creadora, y al desaparecer una lengua parte de lo más íntimo y valioso de la humanidad, muere con ella y lleva consigo la cultura. El idioma es el patrimonio cultural más importante de un pueblo, de una etnia, de una nación. A través de la lengua se transfieren saberes y formas de concebir y manifestar el mundo, la lectura de éste, el narrar el pasado y comprender el futuro. Persistir viva, la lengua maya, permitirá la conservación y expresión de derivadas de su experiencia vital y de su historia compartida. Constituye, también, un refugio seguro para la comunicación, la puesta en común, la discusión y la generación de consensos interculturales para los niños mayas de hoy y del mañana.

"La lengua maya yucateca es uno de los más antiguos miembros de una familia cuyo tronco recibe el nombre convencional de protomaya, a su vez miembro de otra familia cuyo tronco, que dio origen a otras lenguas como el totonaco, provino de algún otro tronco asiático [...] Los glotocronólogos, con sus métodos, han podido concluir que un grupo, el propiamente protomayano, llegó de alguna parte y se estableció en un lugar de los Altos de Guatemala, y aún precisan: la Sierra de Cuchumatanes, aproximadamente el año 2600 a.C. (Siglo XXVI a. C.). De aquel punto y grupo original, que ya había comenzado a diversificarse, se desprendió aproximadamente en 1600 a.C., es decir, después de un milenio de haber llegado a los Cuchumatanes, una fracción para emigrar al norte, hacia las tierras bajas de la península yucateca" (Barrera Vásquez A. , 1980).

Según "los datos demográficos, el estado de Yucatán, indica un cambio apreciable en el uso del español y el maya desde los años 40. A partir de esa década, el número de hablantes monolingües de maya empezó a disminuir a la par que aumentaba la cantidad de bilingües" (Pfeiler, 1999), para Pfeiler el cuadro abajo, nos lleva a corroborar que:

Año	Población total	Bilingües	Monolingües
1930	386,096	129,119 (33.4%)	113,179 (29.3%)
1940	418,210	167,538 (40.1%)	98,447 (23.5%)
1970	758,355	303,075 (40.0%)	54,195 (7.1%)
1990	1.362,940	472,163 (34.6%)	40,355 (3.0%)

Los cambios en el uso de las dos lenguas en el estado de Yucatán están íntimamente relacionados con los cambios culturales que se deben principalmente a la migración rural-urbana. En este marco el lenguaje es un factor característico de la socialización como proceso decisivo de la integración del individuo migrante en el nuevo entorno social. Así, la identificación lingüística representa una expresión simbólica de identidad personal o de identidad de grupo que depende de la socialización del individuo.

En consonancia con lo anterior, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas está eminentemente relacionada con los derechos humanos y por ende en privilegiar el aprendizaje del idioma del grupo como vía clave de acceso a su cultura. Asimismo, su importancia para las lenguas humanas, y la consecuencia de aprender un idioma, enfatizando el materno [la maya]⁸⁰, que está intrínsecamente relacionado con la interacción entre los hablantes, su realidad existencial y sociocultural privilegiando las palabras, su cultura y lengua, comportamiento y habla; como también recordar que hay tensión entre identidad y diferencias (Krotz E. (., 2008, págs. 19-45).

La discusión de la diversidad lingüística y los derechos lingüísticos se ubica claramente en el campo de los derechos humanos. Valiendo de manera especial para las lenguas indígenas aceptadas por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, por los descendientes “de poblaciones que habitan en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que , cualquier que sea su institución jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (art. 1-a). (Krotz 2008:25).

La arena de tensión y lucha de los mayas peninsulares es por este reconocimiento lingüístico y territorial que está íntimamente relacionados con su identidad: el hombre del maíz, de la tierra, de la naturaleza. Quítenles éstos elementos de pertenencia, y asesinaran al pueblo maya. Así, "hay discursos colonial y discurso liberador sobre una lengua. Ambos tienen presente la existencia de dos realidades ya sea para asimilar, en primer, o para transformar, descubriendo lo que estuvo oculto, en el segundo.

⁸⁰ Los corchetes son nuestros.

Asimilación que excluye a las lenguas locales que son generalmente las que se usan durante los procesos de liberación" (Goutman, 2000, pág. 128).

La lengua maya funge en la comunidad de Kanxoc como dispositivo de fuerza, vigor, poder y saber. Es el vehículo comunicativo cotidiano de los kanxoquenses. Esta vitalidad es un atisbo extraordinario para un observador de la realidad de Kanxoc, porque es semejante a una nación sin y/o dentro del Estado mexicano⁸¹ dado su poderío comunicativo en el uso lingüístico⁸² de 100% en la cotidianeidad. Si acaso Kanxoc se organizará política y económicamente, podría acceder y ser un punta de lanza para la política intercultural maya en la región sureste mexicana. Podríamos hacer memoria del ejemplo de Cataluña y del País Vasco, que exigieron al Estado Español convertirse, a su pesar, en un estado federal muy descentralizado, dado al reclamo de las regiones por su autonomía (Castells, 2009, pág. 70). Por supuesto que la comparación no reúne todos los requisitos económicos y sociales, sin embargo, caso la propia comunidad promoverá políticas públicas de desarrollo comunitario y dados sus condiciones óptimas de uso lingüística. Para esto, es necesario formar una 'inteligentsia maya' a fin de percibir su fuerza lingüística, cultura y étnica.

La vida cotidiana de los niños transcurre en maya, coexistiendo su código comunicativo primero, y luego el castellano (en la escuela o cuando tenga otro interlocutor que no sepa maya), su uso es de veinte cuatro horas a diario, hasta en el mundo onírico, la lengua maya genera vida al contexto kanxoquenses, de una la lengua y de una la identidad resistente y tendiendo a flexibilizar. Una madre de familia comenta del orgullo que su hija tiene de sus raíces mayas:

"Le gusta y le da orgullo. El bailar, el canto y la lengua. La mayoría de aquí en la comunidad les sigue gustando su costumbres, su lengua, su vestimenta y fiestas, solo algunas mamás que a los niños les dicen que no. Pero son muy poquitas" (E-madre 2010).

⁸¹ "El estado debe diferenciarse fundamentalmente de la nación organización política, un poder independiente de lo externo, un poder supremo en lo interno, con fuerzas materiales de recursos humanos y dinero para mantener su independencia y autoridad"(Prata, 1906:49-50, en Castells 2009:65).

⁸² De la importancia del uso de la lengua materna en la construcción del pensamiento queremos discutir en la parte final de la tesis donde se propone un modelo educativo intercultural para los niños en contextos urbano y rural, debate apoyado en el pensamiento y lenguaje planteado por Lev S.Vygotsky.

Los signos identitarios acorde platea la madre reafirma la importancia del uso de la lengua maya y el motivo de porqué si siga hablando la maya, aunque "pocos" no la utilizan, y éstos pocos se observar indicios de proceso identitarios más complejos. A su vez, la comunidad preserva en sus niños la adscripción a sus raíces identitarias:

"Mi hija es una niña maya. Todos niños de Kanxoc hablan maya, porque somos mayas. Sí somos mayas, queremos aprender a escribir en maya. Estudiar bien y no insultar a otras niñas. Los niños son bien cuidados, no quiero que suceda nada de mal a mis hijos. Sí habla la maya, y si mis hijos no hablan ya no podrán platicar con otras personas de habla maya. Porque la lengua materna ya hablaba nuestros antepasados y se está olvidando. Sí porque debemos aprenden a leer y escribir en lengua indígena. Porque es nuestra raza y sangre. Además sí es bueno que aprendan maya y español. Porque en estos tiempos si no estás preparado no te dan trabajo" (E- madre 2010).

La madre de familia proporciona una síntesis estupenda para estar a la par de las exigencias del mundo globalizado e inter-culturalizado. El resistir ante la homogenización mediante el diálogo de culturas y de 'saberes' son estrategias que se perciben entre los padres y la crianza de sus hijos. La pertenecía identitaria a través de la lengua proporciona vitalidad y firmeza identitaria, precisa a la vez, los padres siguen con la estrategia, más que de transmisión cultural sino del „diálogo de saberes“. Sin perder de vista el papel que juega el español para su comunicación intercultural con el “mundo del otro”. En especial con la preocupación del trabajo para sus niños. Los padres reconocen la importancia del bilingüismo para el mundo del trabajo y de la socialización para el futuro de sus hijos. Los padres saben y perciben que no deben quedar arrinconados en un indigenismo de antaño y que, adquiriendo estas competencias interculturales, sus hijos sabrán luchar en la arena de los procesos de sobrevivencia y adaptarse a los retos del porvenir.

La lengua maya encierra en sí la riqueza de los conocimientos antiguos, y también incluye los que se van incorporando a través del devenir histórico, que puede estar registrados como "identidad étnica" u olvidarme de ella para *hibridizarme* y/o interculturalizarme con otra identidad.

"La vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje, que comparto con mis semejantes y por medio de él [Por esa razón la comprensión del] lenguaje es esencial para la comprensión de lo cotidiano, pues es un "depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y de experiencia que se puede preservar a través del tiempo y transmitir a generaciones futuras. [...]. El lenguaje constituye campos semánticos o zonas de significados lingüísticamente circunscritos. El vocabulario, la gramática y la sintaxis se acoplan a la organización de esos campos semánticos. Así pues el lenguaje elabora esquemas clasificadores par diferenciar objetos según su 'género'[...] Dentro de los campos semánticos así formados se posibilita la objetivación, retención y acumulación de experiencia biográfica e histórica. La acumulación es, por supuesto, selectiva, ya que los campos semánticos determinan qué habrá que retener y qué hablar que "olvidar" de la experiencia total del individuo como de la sociedad. En virtud de esta acumulación se forma un acopio social de conocimiento, que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana" (Berger, L. & Luckmann, T., 2006, pp. 53-58).

Así, la vitalidad, el uso, la conservación de la lengua maya en la cotidianidad comunitaria y familiar, hace de la lengua un catalizador potente para la resistencia identitaria de los niños mayas de Kanxoc en contextos de globalización. Por la misma selección de campos semánticos, se advierte el papel imprescindible del diseño curricular para una educación intercultural bilingüe, es decir, la contemplación de la lengua materna en el aterrizaje del salón de clase, en la relación profesor-alumno en su código lingüístico materno.

5.3 Los profesores

¿Qué papel debe jugar los profesores en un contexto de interculturalidad, de arenas interculturales? ¿Transmisores pasivos a una educación bancaria colonizadora?

5.3.1 La pedagogía de los sentimientos

"Un buen maestro debe hacer su trabajo con amor y entrega, y eso le repercute satisfacción, hay que echarle ganas y entusiasmo" (E-Mtra. Poot 2010). De la cita anterior, podemos trasladar la „pedagogía de los sentimientos“ a la vida de la maestra Poot, en su historia de vida, que nos narra cómo y por qué se volvió maestra indígena.

Cuando su madre le pedía que le enseñara el español y la misma maestra, niña de nueve años, en aquel entonces le decía a su madre con lágrimas en los ojos, que tampoco sabía el español y cómo le iba a enseñar a su madre algo que no sabía. En su niñez, la maestra sufrió su proceso de aprendizaje del español, ya que su escuela era monolingüe español, además fue reprobada porque estaba prohibido hablar en maya y no se les enseñaban en su lengua materna, comenta la maestra:

"Recuerdo que la maestra de primer grado no hablaba la lengua maya, mis compañeros solamente hablaban el español; a mi corta edad me di cuenta de la discriminación que existía hacia las personas que hablaban mi lengua materna y a mi vestimenta tradicional que mi madre bordaba con mucha habilidad con flores y colores vivos; quiero recalcar que fue muy difícil a mi corta edad, sentía miedo hasta de hablar con mis compañeros, a pesar de esta etapa de vida, me esforcé a aprender la lengua castellana, sin dejar de hablar el legado que nos dejaron nuestros antepasados, la gran herencia de nuestros antepasados mayas" (Mtra. Poot 2010).

Comenta la maestra que su familia, especialmente su madre, le inspiró el amor y cariño para trabajar por su gente maya. Ella aprendió con el sufrimiento, y hoy ya enseña a sus hijos desde pequeños la lengua maya. Manejando la pedagogía del amor, tiene como estrategia que primero debe alfabetizar a los niños/niñas en su lengua materna, "la maya", como se suele llamar en la región. La narrativa biográfica nos proporciona la historia de vida de la maestra como, diría Richardson (1990:133-134): "si deseamos entender las más profundas y universales experiencias humanas, si deseamos que nuestro trabajo resulte fiable para la experiencia vivida por las personas, si deseamos una unión entre la poesía y la ciencia, o si deseamos utilizar privilegios y nuestras habilidades para darle poder a la gente que estudiamos, entonces deberíamos valorar la narrativa". Veamos la historia de vida narrada en primera persona por la maestra:⁸³

"Soy María Isabel Poot Dzul, nací en un pueblito llamado Dzitnup, municipio de Valladolid, del Estado de Yucatán, noviembre del año 1971, mis padres, José Tito Poot Puc, Agricultor y María Elena Dzul Cocom, ama de casa; mi familia

⁸³ La maestra Poot nos autorizó a publicar su autobiografía, por esta razón y como un aporte de primera mano en reconocer la importancia de ser un profesor auténticamente (Richardson, L, 1994) indígena y maya, para la formación del *habitus* identitarios en la educación intercultural de los niños mayas.

está conformada por 10 hermanos. Por cuestiones de trabajo mis padres deciden radicar a la ciudad de Valladolid, teniendo la edad de 6 años me inscriben a la primaria urbana "Artemio Alpizar Ruz", al principio me sentí muy ajena al ambiente de mi origen ya que la mayoría de las personas vestían muy distinto, y también la lengua que yo siempre solía escuchar en casa con mis hermanos y padres" (H. v. Mtra. Poot, 2010)⁸⁴.

De relato anterior, la maestra Poot nos narra sus raíces y adscripciones maya. Como también nos transmite el ambiente monolingüe español de las escuelas y su angustia en no poder entender el código lingüístico utilizado en su proceso educativo, lo que ya le promovía y previa una lucha interna en aprender la lengua del otro. Pero ¿Qué pasa por la cabeza de un niño estando en ambiente ajenos a su lengua y a su contexto? ¿Alguna vez ya planteamos tal reflexión, especialmente al diseñar políticas educativas para contextos indígenas-interculturales? Sigue la narrativa de la maestra:

"Aún recuerdo las palabras que mi mamá decía: hijos tienen que aprender a leer y a escribir para que me enseñen a escribir mi nombre, ella me inspiró tanto que a partir de eso mi deseo era ser maestra, lamentablemente fallece cuando yo cursaba el 5º grado de primaria fue lo más triste de mi vida, pero la vida continua; con muchos obstáculos que mis hermanos y yo enfrentamos, yo continúe mis estudios. Estudié en la escuela secundaria "Antonio Méndiz Bolio", posteriormente continúe mi bachillerato en la preparatoria federal por cooperación "Felipe Carrillo Puerto", debo mencionar que en ninguna de estas escuelas enseñaban la lengua maya"(H.v. Mtra. Poot, 2010).

De generación en generación, la familia, cuna primera de *habitualización* identitaria, pasando por la socialización comunitaria y alimentados o desnutridos en la arena escolar por una educación descontextualizada, con libros didácticos ahistóricos y monolingüe español, la narrativa de la maestra Poot a través de su historia de vida, nos alerta en y para el cuidado en diseñar las política educativa bilingüe intercultural. Al mismo tiempo, no invita a razonar sobre la ética profesional de la formación educativa, es decir, direccionar la vocación profesionalista de los profesores interculturales, para amenizar las relaciones en el quehacer docente.

⁸⁴ Las siglas "H. v." son abreviaciones de historia de vida.

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

"la memoria de mi madre; pensé en el estudio de los niños que viven en las comunidades indígenas, el obstáculo que tienen que enfrentar cuando les enseñan en una lengua ajena a ellos, decidí tener la vocación de ser maestra, pensé que si a ellos le enseñaran a escribir y leer en maya en un futuro se les facilitaría aprender el español; afirmando su identidad sin menospreciarla, ya que en la actualidad en los tiempos de globalización tendrían que incorporar no solo el español si no otros idiomas extranjeros y así tendrían más oportunidades de sobrevivencia"(H. v. Mtra. Poot, 2010).

Desde la enseñanza y apropiación de la lengua materna, puente socializador para el conocimiento cultural, el planteamiento de la maestra se ubica en una génesis social identitaria. Siendo elementos constitutivos de

"estructuras estructuradas", [dado] "la relación con los posibles es una relación con los poderes, y el sentido del provenir probable se constituye en la relación prolongada con un mundo estructurado según la categoría de lo posible (para nosotros) y de lo imposible (para nosotros), de lo que es apropiado de antemano por nosotros y para los otros y de aquello a lo que uno está asignado de antemano. Principio de una percepción selectiva de los índices apropiados para confirmarlo y para reforzarlo más bien que para transformarlo en matriz generadora de respuestas adaptadas de antemano a todas las condiciones objetivas idénticas u homólogas a las condiciones (pasadas) de su producción, el *habitus* se determina en función de un porvenir probable que él anticipa y que contribuye a hacer sobrevenir porque lo dice directamente en el presente del mundo presunto, el único que puede conocer" (Bourdieu P. , 2009, pp. 104-105).

Por otro lado, "la estructura social produce la estructura educativa. [...] la génesis de lo educativo debe buscarse en la génesis y en la peculiaridad de la estructura social que se quiere examinar. Lo que significa que, en la búsqueda de la especificidad de lo educativo tenemos que tomar en cuenta las particularidades históricas de las integraciones sociales, sean estas comunidades de origen, ciudades-estado, naciones-estado o formaciones estatales modernas" (Dávila Aldás, 2002, p. 133).

"Estudiar la licenciatura de Educación Primaria para el medio indígena, ya que me enfrenté con dificultades en el manejo de mi plan y programa y así tener una buena preparación académica, allí tengo el gran honor de que mi maestro sea el profesor Bartolomé Alonzo Caamal con la materia de "Cultura y Educación" en sus clases adquirí conocimientos relevantes en mi práctica docente; su buen ejemplo a seguir y su consejo que llevo grabado en mi mente hasta ahora y es el siguiente, "La comunidad maya nunca más ocultara su verdadero rostro, nunca más sentiría vergüenza de su propia identidad lingüística y cultural", esto lo menciona ya que en la escuela al principio algunos papás se oponían a que enseñe la escritura en maya a sus hijos, decían que sus hijos ya sabían la maya y lo mejor era que aprendan solamente el español. Fue una de las dificultades que enfrenté, pero les hice ver que solamente pueden aprender de lo que ellos ya saben hablar, tendrían dificultades si inician aprendiendo de algo que no saben, también les conté lo que viví en la infancia esto de manera reflexiva, reconocieron posteriormente; ahora muchos padres agradecen que sus hijos sepan escribir la maya y español como segunda lengua" (H. v. Mtra. Poot, 2010).

Del anterior, la importancia de una adscripción identitaria *habitualizada* promueve identidades. Así, la crucial importancia de los agentes formadores, conscientes de su papel de creadores de multiplicadores, en la transmisión cultural y politizada de manera crítica-reflexiva, para la futura praxis del quehacer docente en ámbitos como son la educación intercultural, a menudo tan prolija. Y por esta minuciosidad formativa en la arena intercultural. La consecución de un modelo formativo de profesor, intervendrá en sus alumnos el *habitus*, es decir, el ejemplo de una identidad cultural, cuya vivacidad cotidiana aportará prácticas y costumbres en detrimento a la implementación de discursos racistas y excluyentes hacia las minorías étnicas. El papel del profesor politizado y reflexivo proporcionará luces para el "empoderamiento" de una *habitualización* identitaria:

"Como maestra indígena me siento orgullosa de mi lengua materna y lo que yo realizo, mi compromiso es continuar con el desarrollo de la lengua maya de los niños y niñas, durante su educación formal. Uno de los logros que me da fuerza a seguir es que un ex alumno está realizando su práctica en mi grupo como lingüista en la Universidad de Oriente (U.N.O), esto quiere decir que una buena base, cultiva buenos frutos. Mi sueño es que un día canten el Himno para darse a conocer en toda la República Mexicana que también existe la lengua Maya, sigue viva y que nunca morirá" (H. v. Mtra. Poot, 2010).

La autobiografía contrastada con las observaciones realizadas en el salón de clase de la maestra Poot atestigua etnográficamente que el perfil de un profesor intercultural en su quehacer docente consiste en desarrollar un trabajo en equipo, una "pedagogía del

amor” (trabajos participativos, con una didáctica creativa-artística, música clásica como fondo musical, corrección, tras corrección del “error”, promoción del bilingüismo coordinado, enseñanza a aceptar el “error” como tentativa del acierto, promoción del diálogo entre los niños, el respeto hacia los demás, respeto al proceso individual de los alumnos, incentiva y enseñanza de la ciudadanía, la democracia, más allá de los muros escolares es su práctica docente - busca la integración escuela-comunidad a través de concursos locales de canto, a nivel regional, estatal y en la radio del municipio de Valladolid, incentiva el respeto hacia los padres y madres de familia e incluye temas emergentes como la conciencia ecológica en la formación de los niños hacia la problemática ecológica que repercute en el planeta).

Asumiendo su etnicidad maya, la promoción de los “inter-saberes”⁸⁵, por esta persuasión de la identidad étnica, la maestra viste su "camisa identitaria" y hace la promoción de los saberes prehispánicos, rescatando así, el pasado de los mayas en el presente de los niños. Sin embargo, la maestra no deja de lado las competencias interculturales del saber escolarizado, sino los coordina para la promoción y fortalecimiento de la interculturalidad, factores que llevan a un cierto “empoderamiento de los niños.”

En los profesores está encerrado el secreto de los procesos identitarios que marca la diferencia entre ser profesor maya y no maya; en este punto una maestra decía:

"A nosotros nos hace falta mucho, nos hace falta bastante que el maestro tome un curso de maya... un taller, pero algo que sea así que llene y sea así positivo para que digas que algo te estás llevando, pero si apenas tomas el curso así como fuiste, así regresas" (E-Mtra. Poot, 2010).

De lo anterior se observa que la formación pedagógica intercultural repercutirá indiscutiblemente en la promoción de un sentimiento de pertenencia a una etnia. Así, como las políticas educativas hacia la elección de personal docente, planes y currículos interculturales y una voluntad en incluir y respetar las diferencias étnicas del país.

⁸⁵ Cf. Dietz y Mateos (2010).

A continuación se puede evidenciar otro aspecto para la auto-adscripción en la formación de *habitus* identitario en los niños mayas.

5.3.2 El *hol pop*: la música en el corazón del niño

En la época prehispánica el “*hol pop*” era el maestro de música en la casa de los jóvenes mayas, es decir, la 'Escuela Maya', donde se enseñaba la educación a las futuras generaciones. "La elaboración de los cantos probablemente estaba a cargo de una de las más encumbradas autoridades religiosas, quien, con base en su conocimientos naturales, los redactaba. De éstos habría desde sugerentes exhortaciones, hasta elocuentes arengas, que después se transmitía por tradición oral de generación a generación. Al parecer, el personaje, era el *hol pop*. Éste era el principal cantor; quien guardaba los instrumentos y enseñaba lo que era necesario para cantar. Este hombre era venerado y respetado y se le daba un lugar especial en la iglesia, en las fiestas y en las asambleas" (Izquierdo 1998: 77).

Remembrando viejos tiempos de esplendor maya, descubrimos la maestra “*hol pop*”, que es el puente del pasado glorioso hacia el presente, *alma mater* de la escuela primaria de Kanxoc, la que crea, inspira, habitúa y hace creer, fortalecer y resistir en la memoria de los niños su identidad étnica maya.



Ilustración 11. Niños cantando en el aula - 5° de primaria.

La observación participante en el salón de clase de la maestra “*hol pop*” nos reveló el poder creativo, estimulante y persuasivo que su clase posee, utilizando el fondo musical con música clásica. Le preguntamos ¿por qué usted usa la música clásica? Nos contestó: “para desarrollar competencias emotivas y activar zonas cerebrales al estudiar” (E-Mtra. Poot 2010).

Además, ella dirige el coro de la escuela, un coro de niños y niñas que se ha destacado y ganado la mayoría de los concursos de himno nacional en lengua maya en el Estado de Yucatán. Asimismo, ha representado el Estado de Yucatán en el Bicentenario de la Revolución Mexicana en el año 2010 en el Distrito Federal.

La maestra nos relataba que se asesora con un doctor en música de la UNAM, y éste le sugiere cómo educar la voz, los tonos y los ritmos. Aunada a esta tarea del arte, el fomento de la literatura en lengua maya es otra competencia intercultural de prestigio para los alumnos y los padres, que complacidos con el trabajo de una pedagogía del sentimiento desencadenan una formación integral en los estudiantes. Los padres sienten que sus hijos poseen una educación de calidad. Y el “tesoro” de la maestra, un libro de antologías con las historias y cuentos que sus alumnos desarrollaron durante todo el proceso de la primaria, y al final la maestra nos decía que regalaría una copia a cada alumno al terminar el ciclo de la primaria en el año de 2011.

Con lágrimas en los ojos, nos narraba la maestra la historia de vida de los estudiantes. Así podemos observar que éstas estrategias empleadas como una “pedagogía del amor o de los sentimientos” son mecanismos pedagógicos que la maestra utiliza didácticamente y metodológicamente para fijar el *habitus* identitario en el imaginario de los niños, para forjar un proceso identitario de resistencia étnica maya.

El dilema y los retos actuales en la arena escolar de Kanxoc consisten en luchar por un currículo intercultural en detrimento del currículo homogeneizador. Ya que, en un mundo heterogéneo y multicultural, el poder simbólico del currículo oficial, oculto, se ejerce verticalmente a través de los saberes oficiales en menoscabo a los “saberes” locales. La importancia de un currículo interculturalizado proporcionará a los niños aumentar y sostener su autoestima de etnicidad; situación de embate que entra en juego el currículo oculto ejercido por las prácticas fortalecidas e inculcadas en los imaginarios

de los niños con su cultura, lengua, creencias como originales, dignas de respeto y por derechos humanos, la inclusión en el currículo oficial de su lengua, cultura e identidad.

El análisis realizado en este capítulo permitió describir las relaciones y el impacto que el contexto global ejerce mediante el turismo en los procesos identitarios de los niños kanxoquenses. Hemos hilvanado la etnografía doblemente reflexiva (*Cf.cap.3*) a través de la descripción e interpretación de las categorías construidas: *familia*, esta como primera institución en la formación de la cuna identitaria, siendo el modelo icónico para los niños, a su vez mediada por la *socialización de los amigos* como puente entre aquella y *la arena escolar*, así como la comunidad para conocer en detalle las redes que tejen el proceso identitario de los niños mayas. Hemos hilado los elementos contruidos por el Estado-nación mexicano a través de un *imaginario racista* hacia los mayas, un racismo internalizado intencionalmente, que mina la auto estima del pueblo maya, utilizando desde tiempos de la conquista la astucia de la *castellanización ad infinitum*. Así, dispersan los componentes del cemento identitaria: la cultura y la lengua, en detrimento de la identidad maya, para promover la entrando a la comunidad, mediante estrategias *globalizados*, como *el signo silencioso el inglés*, migrado por el léxico del trabajo turístico, con los padres de familia, donde temporalmente migran y regresan con ellos a la comunidad. Ellos a su vez, „contagian“ a los niños con estos neologismos y códigos lingüísticos que impactan sus imaginarios, llevándolos a reconstruir y flexibilizar su procesos identitarios.

6. ¿Qué dicen los niños mayas?

Heurísticamente para centrar el análisis de "*la praxis habitualizada*" de los niños mayas de Kanxoc, "sólo un enfoque etnográfico que permanentemente habrá de oscilar entre la perspectiva *emic*, que se centra en los discursos de los diferentes actores que interactúan en el contexto escolar, y la perspectiva *etic*, que observa y registra la praxis de la interacción establecida entre estos actores, podrá reflejar adecuadamente las recíprocas relaciones articuladas entre las estructuras estructurantes y los procesos de relación e hibridización intercultural" (Dietz, 2012, p. 201). Además de la coherencia epistémica, "la antropología debe evitar el etnocentrismo, es decir, la interpretación de cualquier fenómeno social y cultural a partir de categorías de pensamiento de otra cultura, sin tomar en cuenta las categorías de los participantes del escenario estudiado. [...] En ese sentido, si bien la antropología no se reduce en absoluto a la "perspectiva del actor"-dado que la incorpora a un diálogo con otras-, rechaza cualquier reduccionismo fundado en una perspectiva excluyente del autor" (Grimson, 2011, pp. 38-39).

Por el anterior, el recorrido descriptivo, interpretativo y analítico de las miradas sincrónicas y diacrónicas de la historia de los mayas prehispánicos, al acaecimiento de la conquista, del momento actual de la comunidad de Kanxoc, de sus costumbres cotidianas y de su *hibridización* (cf. cap. 4) aunado con los sucesos de la arena familiar, comunitaria y escolar (cf. cap. 5), se explica el qué dicen los niños mayas de Kanxoc sobre la imperiosa *hibridización* intercultural que atraviesa las dimensiones del empleo de sus padres, de la migración temporal, de los medios de comunicación, de la arena escolar y de su vocación en el porvenir identitario. ¿Cómo repercute la migración temporal de los padres en el porvenir identitario de los niños? a su vez ¿Cuál es la recepción de las nuevas tecnologías en la vida de los niños mayas? Problemática que nos lleva a reflexionar que los niños "re-producen" el „adultocentrismo“, la información escolarizada y familiar, pero luego se manifiestan mediante sus agencias, sobre estas categorías y toman otra perspectiva en el contexto de la globalización, a través de una nueva mirada hacia su infancia y sus desafíos interculturales e identitarios, mediante una "*la praxis habitualizada*" que analizaremos a continuación.

6.1 El trabajo

“El hombre maduro y de elevado linaje era quien, ejerciendo potestades civiles y religiosas, cumplía como un padre supremo dirigiendo el trabajo, la moral y el pensamiento religioso” (Izquierdo, 1998, pág. 85).

La antropología contribuye cada vez más al estudio del trabajo, incluyendo la forma en que las diferentes sociedades ven la naturaleza del trabajo, los patrones universales y particulares del comportamiento laboral y, las actitudes hacia el trabajo en todo el mundo (Applebaum, 1984, pág. 516). El trabajo es la labor que realizan, o se espera que realicen, los seres humanos, e incluye tanto físico como mental, aunque muchas veces solemos distinguir entre ambos. Es la precondition para la vida humana que crea la cultura material que separa y protege al mismo tiempo la naturaleza humana del mundo natural. El trabajo es la fundación de la cultura, ya que no hay creencias, valores o comportamientos sin un entorno material pues no existe entorno material sin trabajo (Parkin, 2007, pág. 515).

La dimensión humana del trabajo es una categoría analítica que proporciona a la antropología una extensa comprensión sobre los cambios socioculturales. Para el análisis de la presente investigación, el trabajo en la comunidad de Kanxoc es una categoría fundamental para entender hoy en día el proceso identitario de los niños mayas, ya que los cambios socioculturales promovidos por la globalización se pueden entender e interpretar rastreando las relaciones promovidas por la migración de los agentes: los padres, los cuales fungen como catalizadores de los nuevos léxicos que migran a los polos turísticos de la península Yucateca y regresan a la comunidad para propagar en los imaginarios de los niños una especie de “pantalla lingüística” de oportunidades laborales.

La categoría trabajo no es abordada aquí desde la perspectiva del *trabajo infantil* o *trabajo productivo*, sino de cómo los niños perciben el trabajo en la vida de sus padres y a la vez cómo repercute eso en su proceso identitario.

Además de los cambios socio-históricos del trabajo familiar y del trabajo infantil: el trabajo del niño como parte del trabajo familiar es socialmente necesario; del trabajo del niño como factor esencial en su socialización de su devenir como adulto y de su integración tanto en su misma familia como con la sociedad ; por ello se conforma también el factor educativo. "No se puede pensar en los cambios operados en el *trabajo infantil* tradicional (que propiamente habría que conceptualizar como “trabajo familiar del niño”) ni el que genera el inicial desarrollo del capital industrial, si no se entiende el papel de la escolarización en tales cambios, ya que la instrucción socializadora y de integración social, que antes cumplía el trabajo familiar del niño sino que además constituía un factor muy importante en la reproducción de las mismas fuerzas productivas dentro del desarrollo capitalista" (Sánchez, 2004, pág. 161).

A dos décadas de que la Convención sobre los Derechos del Niño que entró en vigor en México, más del 50% de ellos vive en pobreza; hay casi 6 millones de niñas, niños y adolescentes privados del derecho a la educación; y más del 64% no tienen acceso a la seguridad social. Estos datos permiten sostener que, en pleno siglo XXI, México sigue siendo un país inapropiado para la infancia. Desde la publicación en el Diario Oficial de la Federación de la Convención sobre los Derechos del Niño, en el 25 de enero de 1991, pasados 20 años de su entrada en vigor, la mayoría de los objetivos más importantes ahí establecidos ahí siguen sin haberse cumplido.

Al respecto, sostener que México va por el rumbo correcto porque se han conseguido las Metas del Milenio constituye un argumento insostenible, sobre todo si consideramos que seguimos teniendo una tasa de mortalidad infantil muy alta, tasas de mortalidad materna todavía muy elevadas, y tasas de mortalidad por causas prevenibles que, predominantemente en las zonas indígenas, evidencian la falta de una política integral del Estado mexicano para garantizar los derechos de este grupo de población (Fuentes, 2011).

Siendo así, la relación de México con sus niños aún deja perplejo ante las evidencias. México es un país inapropiado para la niñez que de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL), más de la mitad de quienes tienen menos de 18 años⁸⁶ son pobres, y sólo el 16.5% de ellos tiene acceso a niveles

⁸⁶ En el caso de los niños y niñas menores de 18 años, la desigualdad en las oportunidades de vida está fuertemente asociada a los altos niveles de pobreza. Representando un tercio de la población total del país

apropiados de bienestar. Ante tal evidencia, es preciso denunciar que no hemos conseguido ser una nación capaz de lograr que ninguna niña o niño tenga acceso al desarrollo, debido sobre todo a la persistencia de condiciones estructurales de desigualdad, olvido, discriminación y violencia.

En el contexto de los pueblos indígenas, la comunidad maya de Kanxoc, por cierto particularmente agrícola (*cf.* cap. 4), con su producción de maíz y algunas legumbres usadas para subsistencia, con excepción de algunos negocios: tiendas de abarrotes, vendedores ambulantes, vendedores de discos piratas, madres haciendo huipiles en pequeñas cantidades, y algo de pequeña producción artesanal de hamacas, una carpintería, evidencian la carencia de otras fuentes de trabajo.

Los padres de familia optan por la migración hacia a las zonas turísticas de la península, pero mientras la comunidad permanezca con ese problema de desarrollo para la generación de empleo, muchos padres y madres prefieren optar por la migración temporal hacia los polos turísticos del Estado de Yucatán y Quintana Roo a trabajar en la zona turística especialmente en la oferta hotelera de Cancún, Playa del Carmen, Mérida, Valladolid y/o Chichén Itzá. Así, estas salidas a los polos turísticos ocasiona una resignificación en el imaginario de los padres de familia que al regresar a la comunidad de Kanxoc trasladan consigo nuevos signos „silenciosos y globales“ (*cf.* cap. 5.2.4.), que podemos llamar signos interculturales, entendidos como indicios de contactos de dos o más culturas que se interrelacionan mediante aproximaciones lingüísticas y simbólicas, mismas que crean nuevas inquietudes en el imaginario social de los habitantes de Kanxoc. Sobre estos signos se preguntó a los profesores si: ¿La globalización había llegado a Kanxoc? y si fuera el caso, ¿De qué manera?

“Yo pienso que si ha llegado bastante [la globalización]⁸⁷ a la comunidad y la gente lo ha percibido, y la gente que va a trabajar a Cancún ellos mismos traen la otra forma de vestir, de hablar, por eso mismo se ha dado que ellos pierdan los valores que tienen en su comunidad, porque ellos quieren imitar lo que ven,

(36.8 millones), en 2010, por ejemplo, 53.8% de niños y niñas menores de 18 años vivían en condiciones de pobreza. De los más de cinco millones de niños y adolescentes indígenas que viven en el país, más del 70% padece pobreza alimentaria. En el periodo 2008-2011 la inversión pública promedio en la infancia en México representó casi el 6% del PIB y aproximadamente un tercio del gasto programable total a nivel federal. Estos resultados son alentadores e indican que los niveles de inversión en los niños y adolescentes en México son similares a los de otros países de América Latina (Sottoli, 2011).

⁸⁷ Los corchetes son nuestros.

hacen cosas que ellos piensan, que no deben ser, que si deben ser” (E-Prof. 2010).

Observamos como los signos interculturales generados por el contexto de la globalización, mediante la actividad turística, migran a la comunidad a través de los padres y los adolescentes que van a trabajar a la zona hotelera trasladan a sus 'pantallas lingüísticas' y ajustan los cambios socioculturales, llevándolos hacia a los niños los cuales, empiezan a mimetizar nuevos signos interculturales.

Y ¿cómo impacta la globalización en su comunidad concretamente? Contesta el maestro:

“Si, interfiere bastante, le digo por ejemplo, ahorita la mayoría de los de acá tiene su trabajo en la rivera maya y todos se van para haya y cuando van a trabajar hay una sala en español e inglés, entonces lo que tiene que hacer es aprender inglés para obtener un buen trabajo entonces poco a poco se va rezagando la lengua maya y se va dando más importancia la lengua extranjera, aquí en la comunidad existe un 70 u 80% que se va a trabajar allá a la rivera y el restante, pues unos trabajan aquí otros dan servicios o comerciantes” (E-Mtro. Roger 2010).

La globalización está presente en la vida cotidiana de la comunidad y se señalan a través de indicios dialécticos. Señala el maestro que se requiere para trabajar la lengua inglesa (*cf.* cap. 5.2.4) (para comunicarse con los turistas) cuando se da la migración hacia las zonas turísticas, lo cual, ocasiona el rezago de la lengua materna-maya. Señales que no nos parecen apocalípticas, pero que los kanxoquenses y profesores comprometidos con la comunidad deberían reclamar la inserción de la educación intercultural bilingüe de calidad en Kanxoc mediante políticas públicas, ya que los indicios globalizados están resignificando silenciosamente el léxico y consecuentemente los procesos identitarios en la comunidad, escuela y en especial en la identidad de los niños. Sin embargo, es necesario estar a la par de los nuevos signos globales y saber interpretarlos para apropiarlos como nuevos elementos interculturales, pues el inglés, podría ser otra opción para evitar el rezago laboral en la comunidad.

Algunos niños manifiestan su deseo de conservar la identidad étnica manifestada por su familia, por sus padres en ser milpero y expresan muy claramente que quieren ser como su familia. Así mismo exponen en una entrevista hecha en el aula, sobre el trabajo de sus papás:

J⁸⁸.- La mayoría de sus papás: ¿Trabajan en Kanxoc o trabajan afuera? ¿Dónde trabaja tu papi?

Niña.- Valladolid.

J.- ¿En Valladolid? Mérida, quien más trabaja en Mérida, sus papis... ¿Tú papá? su papá trabaja aquí o en Mérida.

N.-Mi papá no trabaja aquí.

J.- ¿En donde trabaja?

N.-En playa. Playa del Carmen. (Mucho ruido de los niños)

N.- Y mi mamá también, allá en Cancún.

J.- ¡Oh! y ¿van todos los días?

N.- Si.

J.- La semana y regresan, ¿cómo es?

N.- En quince días regresan.

J.- Y ¿Tú, con quién te quedas?

N.- Con mi abuelita.

J.- ¡Oh! con tu abuelita, y ¿A qué se dedica allá?

N.- ¿Cómo?

J.- ¿Ellos trabajan en qué cosa allá?

N.- ¿Mi abuelito?

J.-No, tus papis.

N.- Mi papá es albañil y mi mamá es camarera.

⁸⁸ La letras iniciales de la entrevistas: J= João y N=niño.

N. -Mi papá trabaja en taxi y también mi hermano y quiero cuando crezca trabajar en un hotel.

Los efectos que el turismo ejerce directamente sobre el imaginario de los niños a causa de la migración lexical que los padres de familia traen consigo de las zonas turísticas es una clase de “pantalla lingüística” que para Dietz y Mateos Cortés: "según Charle, Schriewer y Wagner (2007: 47) la definen como el vocabulario adecuado para transportar los conceptos y el conocimiento a un ambiente cultural diferente que: "las pantallas lingüísticas pueden ser producidas de manera consciente o inconsciente, tanto de manera individual como colectiva: si se originan de manera consciente, producen un proyecto de identidad; en cambio, si son producidas de forma inconsciente y colectiva, son *habitualizadas y rutinizadas*" (Dietz y Mateos Cortés, 2011, pág. 47).

En este caso, el proceso identitario de los niños mayas de Kanxoc, es un proceso permeado por la *habitualización* y una *rutinización* identitaria ocasionado por la migraciones lexicales intervenidas por la migración de sus padres e insertas en sus “pantallas lingüísticas”, éstos nuevos signos interculturales, que no produce un nacimiento de un proyecto identitario de *etnogénesis*, sino la vulnerabilidad del tejido social e identitario de los niños y de la comunidad de Kanxoc.

Los niños reflejan la realidad familiar vivida por las experiencias proporcionadas por sus padres. El efecto ocasionado por la migración temporal, a las zonas turísticas, donde sus padres van a trabajar como albañiles y sus madres como camareras de hoteles, exhiben en el imaginario del niño, en su “pantalla lingüística”, una especie de contratransferencia que quizás pueda también en un futuro querer trabajar en una actividad como la de sus padres. Imitando, mimetizando y/o reproduciendo el fenómeno que su modelo de vida refleja el espejo laboral de sus padres al trabajar en los grandes consorcios hoteleros. Sobre estos signos globales una niña de 10 años comenta sobre el trabajo:

“Pienso que el trabajo es lo más bueno, mi papá trabaja en fábrica, pero yo quiero ser empresario de Hoteles” (E-May 2010).

Sigue el espejismo en su “pantalla lingüística”, de laborar en los consorcios hoteleros: la niña aún escribe la palabra hotel con mayúsculas, insistiendo en la gran importancia del sentido para su vida, el trabajar en hotel; su deseo en imitar a sus

padres. ¿Por qué la insistencia de los niños en trabajar en hoteles? Al ser cuestionados sobre este punto, los niños decían que era porque ganaban más dinero.

Entonces se van suministrando los nudos de las relaciones: carencia laboral en la comunidad, fenómeno que los impulsa a migrar temporalmente de la comunidad. Ésta migración proporciona un cierto „diálogo intercultural“ con los turistas de lengua inglesa, que a su vez dejan ver en los padres que el inglés, es un capital generador de ganancias para la familia y para sus hijos, ya que les proporcionará una fuente de trabajo más sencilla para ganar dinero y garantizar su sobrevivencia. Preocupación relatada por los padres cuando se les preguntaba sobre el futuro de sus hijos.

La contraparte sobre el pensar exógeno de los niños es el apego por la tierra que continúa como signo identitario y sigue perdurando en las costumbres y en el imaginario de los kanxoquenses (cf. cap. 4). En la narrativa de los niños, se atestiguan etnográficamente la vivencia de tales prácticas:

“Pienso que es muy duro lo que te hacen: mis papás trabajan en la milpa... Quiero aprender lo que hace mi familia y los demás, y ser lo que somos” (E-Yaneth 2010).

A pesar de los cambios identitarios promovidos por el contexto global al local hacia el niño kanxoquense, se manifiesta una relación "identitaria" con sus raíces y costumbres étnicas. Aunque el „duro“ que te hacen, es decir, el trato que dan hacia los mayas, repercutiendo en discriminación, en rechazo, en políticas de abandono del campo, al no aceptarlos como hablantes de otra lengua, al manifestarse diferente de la identidad nacional del Estado-nación mexicano, prosiguen en una arena de resistencia identitaria proyectada en las “pantallas lingüísticas” de los niños de Kanxoc. Aunadas además, con el fenómeno migratorio donde se manifiestan sorpresas entorno a la identidad étnica de la comunidad. A continuación las veremos.

6.1.1 Migración: cambio y resignificación

La migración ha llamado la atención de muchos antropólogos por sus múltiples relaciones con las redes económicas, políticas, culturales y demográficas. Uno de los hilos que relacionan los ejes analíticos de ésta investigación es la migración. Fenómeno estudiado por la antropología social especialmente en México dado su condición fronteriza con los Estados Unidos. La migración ha propiciado que diversas culturas a través de la historia interactúen y reconstruyan sus identidades, sin embargo, estas relaciones se dan de manera asimétrica, instituyendo desigualdades y cambios de modos de vida, que a veces dialécticamente repercute como fenómeno de mejoramiento en las comunidades.

"La migración difícilmente es una simple acción individual por lo que una persona decide trasladarse en busca de mejores condiciones de vida, deja sus raíces en su terruño y se asimila de forma rápida en el nuevo país [u otro lugar]. Con mayor frecuencia, la migración y el establecimiento son un proceso a largo plazo que se desarrollará por el resto de la vida del migrante y que afectará también a generaciones subsecuentes [...] incluso trascender la muerte" (Tribalat, 1995, págs. 109-111). A su vez el impacto y consecuencias del migrante trascienden expectativas y nuevas esperanzas.

Luego, "la migración es una acción colectiva que se origina en el cambio social y que afecta toda la sociedad, tanto en las áreas de salida como en las de llegada. Además, la experiencia de la migración y de vivir en otro país [o lugar], con frecuencia lleva a modificar los planes originales, de modo que las intenciones del migrante en el momento de la partida no son buenas prediciendo el comportamiento real. De manera similar, ningún gobierno se ha dado a la tarea de construir una sociedad éticamente a través de la migración, aún cuando las políticas de reclutamiento de mano de obra, con frecuencia conducen a la formación de minorías éticas, lo que tiene consecuencias a largo plazo para las relaciones sociales, las políticas públicas, la identidad nacional [y étnicas] y las relaciones internacionales" (Castles y Miller, 2004, pág. 33).

El debate en torno al reto de un sociedad éticamente migratoria a nivel internacional y nacional, el caso de los indígenas en países con tal público, es uno de las polémicas de

las nuevas metas narrativas del siglo XXI, fenómeno que requiere de una atención privilegiada en torno de las políticas públicas requeridas actualmente, la cual, desembocará indiscutiblemente en políticas interculturales y en problemáticas de educación intercultural para atención a nuevas necesidades lingüísticas y culturales; fenómeno que inició desde principios de la segunda mitad del siglo diecinueve.

La primera ola migratoria del siglo XIX (1840-1850) propiciada por la plaga de la papa en Holanda y los problemas en Alemania, así como la segunda ola en 1880-1910 en el sur de Europa impulsada por las dificultades económicas y por la demanda de mano de obra en Estados Unidos por su rápida industrialización. Las mayores migraciones a nivel mundial hacia Norte América, América Latina y el Caribe incluyendo grandes cantidades de esclavos africanos. Lewis en 1952 alertaba a los antropólogos para estar preparados a los estudios de los procesos migratorios no sólo a nivel rural-urbano, sino a las migraciones transnacionales, las que aparecerían más tarde como vaticinadoras de la antropología urbana.

En la actualidad, la migración es estudiada por etnógrafos que describen como las ciudades perdidas u otros tipos de guetos de bajos recursos (1960-1970) revelan que la migración del campo a la ciudad se asociaba a la creciente pobreza urbana (Lomnitz, 1977). A su vez otros estudios etnográficos documentaron que estas migraciones proporcionaban fracaso y decepción a los migrantes suministrando así a los estudios antropológicos otro cambio de mirada teórica a los fenómenos migratorios direccionando hacia la teoría de la dependencia y a la teoría de la articulación.

La teoría de la modernización asumía que los migrantes facilitarían la difusión al campo de los rasgos culturales, sociales y tecnológicos modernos de la ciudad, y que esto, a su vez, haría que se desarrollaran las áreas rurales. La teoría de la dependencia, en cambio, proponía que del campo a la ciudad fluía valor económico neto, y que eso promovía la involución de las áreas periféricas. Afirmaba que, como las áreas subdesarrolladas predominaban relaciones de producción capitalistas, la migración del campo a la ciudad era uno de los muchos medios por los cuales se drenaba al campo de excedentes económicos y capital humano, para dirigirlos hacia los centros urbanos de los países del tercer Mundo (Chilcote, 1981, págs. 3-16).

Sin embargo, la teoría de la articulación refutaba ambos enfoques (la teoría de la modernización y la teoría de la dependencia) afirmando que con frecuencia se perseveraba en los modos de producción no capitalistas, y que incluso se les integraba con el capitalismo, entre otras formas por medio de la migración entre esos dos tipos polares (Meillassoux, [1977] 1981).

La industrialización y la urbanización han propiciado los cambios fundamentales cuya referencia a las rupturas ideológicas en torno a la concepción y el ejercicio de la maternidad y/o la paternidad, a las nuevas formas y relaciones familiares. En este sentido, la estructura y la dinámica de los grupos domésticos, los patrones de conyugalidad, las prácticas de crianza y los procesos de adaptación de los hijos e hijas de familias migrantes en origen y destino enfrentan nuevos desafíos en un contexto migratorio transnacional (Pedone, 2006). Ya “la problematización del fenómeno migratorio como tal a menudo se dramatiza con el *topos* de Huntington (1997) acerca de la inevitabilidad del “choque” civilizacional entre las culturas. En gran parte del discurso de las pedagogías de la “otredad”, la diversidad cultural se visualiza de forma bipolar y mecanicista” (Dietz, 2003:152).

Promovidos por los nuevos signos ocasionados por el desempleo en la comunidad, empuje que lleva a los padres y madres⁸⁹ de familia a inscribirse a los procesos migratorios hacia a las zonas turísticas, dejando sus hijos al cuidado de los abuelos, tíos, o otros parientes, y en última instancia en el Albergue Indígena⁹⁰ de Kanxoc. De allí que los procesos migratorios son un elemento catalizador de resignificación de los matrimonios modernos en la comunidad, ya que la migración temporal hacia los polos turísticos para trabajar en el comercio informal, en los hoteles, restaurantes de las zonas de Cancún, Playa del Carmen, Mérida, Valladolid y Chichen Itzá, aparecen como canal comunicativo de nuevos léxicos aprendidos en las zonas turísticas en contacto con la lógica consumista neoliberal, fungiendo como un correo que ve, aprende y transmite a los hijos, que el papel del turismo es un buen negocio que hay que explorar, generando

⁸⁹ La migración femenina en nuestro país “se asocia particularmente con la desestructuración de las economías campesinas, el proceso de urbanización y la fuerte demanda de empleo doméstico que generan los núcleos urbanos en expansión” (Cabrera s/f) sin embargo los patrones de movilidad eran por lo general internos, hacia las ciudades del país, dándose una fuerte relación de migración género.

⁹⁰ Los Albergues Indígenas son administrados por la Comisión para el Desarrollo de los pueblos Indígenas, para este la opinión de los niños es como entrar a un „castigo”, donde están meses sin sus padres y al cuidado del director del albergue, que tiene la misión de proveer alimentos, estancias y repase de las tareas escolares de los niños, de forma muy somera.

en el imaginario del niño signos globales como la necesidad de estudiar inglés para trabajar (*cf.* cap. 5.2.4.).

Así, cambiando estas costumbres patrilocales, la familia en Kanxoc está atravesando procesos de *resemantización* sociocultural, económico y conceptual que la lleva a *hibridizar* y complejizar con el influjo del mundo mestizo y globalizado (*cf.* cap. 6.6.1). Sobre el anterior comenta un estudiante:

“Han introducido muchas cosas que en realidad.... pues no es originario de lo que es la cultura maya, en cuanto a la lengua pues he visto que también se está yendo perdiendo, principalmente por los jóvenes que van a trabajar a la Riviera Maya como le decía, cuando vienen a veces ya no hablan el maya.... se inclinan a hablar lo que es el español, el hecho de que dicen que allá en la Riviera Maya pues que se les discrimina. Pero el caso entonces deja de hablar la maya para no ser discriminados” (E- Puc 2010).

La migración de los padres y de los jóvenes hace a los polos turísticos, está orientada y asignada a una conveniencia dialéctica-pragmática, dirigida hacia un futuro predeterminado y “seguro”. Como si el presente y/o porvenir de los niños estuviera predestinado a imitar a sus padres, a estar direccionado a una reproducción de la mano de obra turística en un eterno ir y venir subalterno a jerarquías y obreros determinativas hacia los mayas, por ser indios que no pudiera ser y hacer otras cosas en la vida, dentro de una 'lógica capitalista' en siempre obedecer a las castas divinas de antaño y de hoy, que fueron un día los reyes del henequén de Yucatán; y que en una especie de espiral incesante, no podrán escapar jamás. Lo que afortunadamente no es cierto.

Sin embargo, no toda migración es sinónimo de pérdida de identidad cultural, ya que moviliza y proporciona elementos para aproximar y/o forzar una comunicación intercultural, *a priori*, ya que provee a los niños, en su necesidad educativa- formativa a otras oportunidades de desarrollo e inclusión social:

“La globalización abre puertas también a la mayoría de la gente, por ejemplo, antes, hablemos de no mucho tiempo, diez años atrás, era difícil que un muchacho saliera a estudiar a la nacional [escuela preparatoria], terminar la

secundaria ya estuvo se dedicar a trabajar en el campo, ayudar a la mamá el papá, los niños se casaban de 12, 13 o 17 años y ahora ya no, ahorita, muchos hablan en Kanxoc varios idiomas, ya salen a la ciudad a estudiar y siguen estudiando y desde ese momento se abren puertas para trabajar, por ejemplo, hay muchas mujeres que se salen a trabajar y la equidad de género ya se va desarrollando” (E-Mtro. Roger 2010).

6.2 Los niños mayas y las nuevas tecnologías

La era digital nos plantea un otro reto educativo: las nuevas tecnologías como herramientas para aplicar en todo contexto de la vida. Comprender actualmente la situación sociopolítica del local al global implica una mirada amplia para estar a la par de los nuevos desafíos:

“En efecto, hoy más que nunca se comprueba que es imposible la comprensión del sistema capitalista global y sus límites históricos y sociales si no se incluyen las relaciones de dominación, apropiación y exclusión. Pero ni estas –ni las de explotación y exclusión- pueden ser comprendidas si la totalidad ampliada del pensamiento crítico no da un peso primordial a la complejidad organizada del capitalismo moderno y posmoderno, y en sus estudios y luchas deja de desentenderse de ella, o de incluirla sólo en formas esporádicas y marginales. Hoy el mundo vive bajo el dominio de un capitalismo complejo y en una situación lamentable de separación y desarticulación teórico-práctica entre quienes dominan la complejidad e ignoran y ningunean el análisis crítico marxista y quienes dominan el pensamiento crítico y sólo excepcionalmente profundizan en los problemas teórico-prácticos de la complejidad y en su redefinición de la lucha de clases y de liberación, y de los obstáculos en la construcción de un mundo alternativo” (González Casanova, 2004).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, planteaba y reclamaba para la educación del planeta:

“Con la aparición de la sociedad de la información uno de los datos fundamentales del futuro, la Comisión recomienda que la UNESCO creé un observatorio que se encargue de dilucidar y de evaluar, en la perspectiva del siglo XXI, dos aspectos de la cuestión: la previsible incidencia de esas nuevas tecnologías en la evolución de las sociedades y en los procesos educativos propiamente dichos. Ese proyecto coincidirá, como „pilotaje” intelectual de la comunidad internacional que corresponda a la UNESCO y permitirá, sin duda, aclarar mejor una vía hacia el futuro. El control intelectual, político y social de

esas tecnologías será una de las grandes empresas del siglo XXI” (Delors, 1996, pág. 208).

¿Cómo se encuentra las nuevas tecnologías en la comunidad de Kanxoc y qué uso hacen los niños de la misma? Ya que la Ley normativa de la SEP Yucatán propone: “ampliar el acceso a la cultura, a la ciencia y la tecnología mediante procesos de enseñanza integral en las comunidades mayas”.

6.2.1. La computadora y el Internet para “desarrollar” mi cerebro

A finales del siglo XX, los oficios heredaban los padres a los hijos posibilidades permitidas a unas cuantas castas pudientes, hoy las nuevas tecnologías „pueden“ socializar esta situación y forjar una suerte de democracia con los sustratos más necesitados de la población, en especial a los pueblos indígenas.

El aprender, producir y transmitir conocimientos no es ya asunto exclusivo de una casta de especialistas, sino del conjunto de las personas [del mundo globalizado]. Hoy, discutir sobre la calidad de la educación no es referirse solamente a la necesidad de ofrecer una mejor formación en términos cuantitativos sino también de la obligación que tiene la sociedad de dotar a si miembros de las habilidades y conocimientos imprescindibles para vivir y trabajar en la compleja sociedad contemporánea. Una formación diferente de la tradicional implica infraestructura tecnológica y sistemas de aprendizajes diferentes. En este contexto, la información y el conocimiento se han convertido en las principales fuentes de producción de riqueza (Levis, D. y Gutiérrez, M., 2000, pág. 63)

Desde las actividades del PNUD orientadas a alcanzar lo que en el año 2000, en el contexto de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, la Asamblea General denominó como "Objetivos de Desarrollo del Milenio" (ODM), ocho objetivos que se establecieron para ser alcanzados en el 2015 son:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal.
3. Promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras

enfermedades. 7. Garantizar la sustentabilidad del medio ambiente y 8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Las metas del milenio excluyen los cuidados iniciales de los niños en contextos *monoculturales* e interculturales; especialmente en sus necesidades básicas: de cuidados físicos, lingüísticos, emocionales, etcétera; ya que el desarrollo de los mismos son en sus primeros años de vida lo que marcará su futuro como ser sociables en contextos complejos.

Según el informe del gobierno mexicano: En educación, *la Meta de cobertura en primaria se ha logrado*, aunque persiste el desafío de lograr que los grupos poblacionales más rezagados, como los migrantes y los indígenas, tengan acceso a ella. Los retos consisten en aumentar la cobertura en los siguientes niveles educativos, así como en mejorar la calidad del sistema educativo (PNUD, 2011).

Los datos oficiales contrastados con la etnografía en la comunidad de Kanxoc nos revela el desafío sobre las nuevas tecnologías:

“Me gusta la computadora porque [porque] me ayuda a saber más y la Internet me ayuda a encontrar información [sobre] la computado[ra] me ayuda, a saber más porque [porque] silo [si uso] la computadora puede darme la información [información]” (E-n Chimal, 2010).

El niño manifiesta la importancia de las nuevas tecnologías en su vida y en su proceso de aprendizaje. Sin embargo la realidad en la escuela y en la propia comunidad es de ausencia y distancias de las computadoras porque hay una gran carencia de las mismas en la escuela y en su vida. En pleno siglo XXI no todo es tecnología. El niño ya está inmerso en el mundo de las nuevas tecnologías pero, ¿La escuela ya adhirió las nuevas tecnologías? La respuesta es un no, porque no hay recursos para la adquisición de las máquinas.

Problematizando esta nueva situación, las relaciones interculturales, nos incitan a revisiones teóricas de los trabajos antropológicos, sociológicos y comunicacionales de las décadas recientes (García Canclini, 2004, pág. 18). Nos parece pertinente recordar a Anthony Giddens con la *doble hermenéutica* para problematizar y pensar sobre los medios de comunicación en América Latina que es, cada vez más, tarea de envergadura

antropológica. Pues ahí está en juego no solo el desplazamiento del capital e innovaciones tecnológicas sino hondas transformaciones en la cultura cotidiana de las minorías [especialmente en el caso de los indígenas]: cambios que movilizan imaginarios fragmentados y a históricos, que al mismo tiempo sacan a flote estratos profundos de la memoria colectiva. Cambios que nos enfrentan a una acelerada *desterritorialización* de las demarcaciones culturales y a desconcertantes hibridaciones en las identidades (Barbero, 2010, págs. 169-173).

La era digital nos plantea otro reto educativo y adaptativo: las nuevas tecnologías como herramientas que se necesitan aprender para dominarlas y aplicarlas en todo contexto de la vida. Plantea un niño: “Si me gusta [la computadora] por que [porque] me ayuda en hacer la tarea y a desarrollar mi cerebro” (E-Chi 2010). El niño May, comenta sobre el papel de la computadora en su vida, él consigue compartir-dialogar su código cultural y global usando la computadora como mediadora de su proceso identitario maya en contexto globalizado. A su vez, sus costumbres dialogan con las otras costumbres globalizadas, no se pierden, el niño las adapta sin conflicto, las 'interculturalizan', pese a los cambios socioculturales en su comunidad.

El impacto de la sociedad de la información en el mundo educativo emergente, impulsada por un vertiginoso avance científico en un marco socioeconómico neoliberal-globalizador y sustentada por el uso generalizado de las potentes y versátiles nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC), conlleva cambios que alcanzan todos los ámbitos de la actividad humana. Sus *efectos* se manifiestan de manera muy especial en las actividades laborales y en el mundo educativo, donde todo debe ser revisado: desde la razón de ser de la escuela y demás instituciones educativas, hasta la formación básica que precisamos las personas, la forma de enseñar y de aprender, las infraestructuras y los medios que utilizamos para ello, la estructura organizativa de los centros y su cultura... (Majó, 2001).

Los medios de comunicación modernos pueden ser utilizados ambigualmente para educar o *deseducar* la gente que “vive en tiempos y espacios superpuestos, pero no siempre sobredeterminados; tiempos biográficos, tiempos cotidianos; tiempos predeterminados, espontáneos, pero también sociogeológicos” (Silverstone, 1994: 132). Esto significa que de alguna manera debemos tratar de incluir esos variados espacios y tiempos en nuestras amplias descripciones de la gente que mira televisión. Sin embargo,

esto no es suficiente. Los antropólogos no pueden dejar de lado el análisis textual, el equivalente de los análisis simbólicos de rituales y mitos que ha permitido esclarecer tantas cuestiones. Incluso, es más importante que se hagan etnografías de la producción, a menudo más urbana que rural, con identidades y vínculos sociales nacionales y a veces transnacionales- que trabajan dentro de estructuras de poder y organizaciones vinculadas entre sí y dan forma concreta a intereses nacionales o comerciales. Para una verdadera y densa descripción, necesitamos encontrar el modo de interrelacionar estos diferentes nódulos de la “vida social de la televisión”. Y aunque nos parezca ingenuo, la afirmación del hecho que las masas en América Latina se incorporan a la modernidad no de la mano de los libros y de la formación escolarizada reflexiva, sino desde los formatos de géneros de las industrias culturales de la radio, del cine, de la televisión, del celular y del Internet que entran a sus casas sin pedir permiso e invadiendo su intimidad al dictar pautas de comportamiento y de identidad.

Los niños son unánimes en plantear la importancia de la computadora para realizar sus tareas escolares y búsqueda de información. Las apropian como una herramienta de trabajo, sin embargo, ¿Qué orientación promueven los maestros sobre el uso de las nuevas tecnologías en Kanxoc? Se les pregunta a los profesores si hay llegado la globalización a Kanxoc y cómo la perciben, el profesor contesta:

“Creo que si ha llegado esto y lo tenemos enfrente que es la tecnología...pero ahora pregunto: ¿Cuánto usamos esto [la computadora] con los niños? o ¿cuánto los niños han interactuado con esos equipos?, lo primero que hacemos cuando los vemos es decirles: no agarres eso chamaco, lo vas a echar a perder, entonces sí creo que debemos darnos la tarea de aprender estos equipos para incluirlos en nuestro trabajo, el niño aprende viendo, mas...” (E-Mtro. 2010)

La realidad sobre el uso de las nuevas tecnologías en la escuela de Kanxoc es muy escasa. Pese que la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe José María Iturralde Traconis, pertenezca al Programa Escuelas de Calidad⁹¹ del Gobierno Estatal y Federal

⁹¹ Acorde al "Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)", Folio 190 del 20 de septiembre de 2005: "la Escuela Primaria Bilingüe José María Iturralde Traconis, pertenece al Programa Escuelas de Calidad del Gobierno Estatal y Federal desde el 2005 cuyo objetivo es a través de un instrumento y una estrategia de trabajo que estimula al personal docente, directivo y administrativo a elevar la calidad de la educación de los alumnos en el cual se emplean diversas técnicas y métodos para alcanzar los objetivos

desde 2005. En los dos turnos escolares: matutino y vespertino, el primero tiene dos computadoras y el segunda tres. De éstas últimas, los niños del turno vespertinos juegan con ellas. Sin embargo, no alcanzan a cubrir la demanda de un centro de cómputo para la enseñanza a los niños. Hay una carencia de medios tecnológicos especialmente equipos de cómputo, y aun cuando aunque existe el Puesto de la SEDESOL⁹² en la comunidad, centro que posee ocho computadoras, se cobra a los estudiantes-usuarios la cantidad de 5.00 pesos.



Ilustración 12: Puesto SEDESOL.

"A mí me gusta la computadora y el Internet, por que [porque] me ayuda con mis tareas y puedo también investigar [investigar] .Pero yo no tengo computadora" (E-May 2010).

Denuncia el niño corroborando la carencia y la falta de computadoras en su realidad familiar y escolar, se ratifica en la entrevista que el uso de las computadoras se da en un

que se propone con esta finalidad es que todos los niños y niñas atendidos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades intelectuales y actitudes que constituyen los propósitos educativos de la educación primaria; considerando el enfoque intercultural bilingüe, ya que este enfoque permite atender la diversidad lingüística y cultural que caracterizan a la población escolar atendida" (Escuela de Calidad, 20 de septiembre de 2005, pp. 1-40).

⁹² La Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) de México es la Secretaría de Estado a la que según la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal le corresponde la dirección y el aporte de ideas para el combate de la pobreza, además de la coordinación de los diferentes organismos para trabajar todos en la misma línea de interés del Estado. Como organismos de la administración pública la meta es buscar el desarrollo de planes de construcciones de viviendas para el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos. A través de apoyo de programas como el *Oportunidades*, de la Comisión Nacional de Fomento a la Vivienda (CONAFOVI) y del Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL); también de la Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra (CORETT), de Fondo Nacional de Habitaciones Populares (FONHAPO), del Fondo Nacional para el Fomento a las Artesanías (FONART), entre otras instituciones estatales.

café y no en la escuela. Aunque los niños en las entrevistas contestan que la computadora les ayuda en las resoluciones de sus tareas, indagando a los niños: ¿Ustedes han trabajado con internet?:

Niños.- Sí.

J.- ¿Sí? Y ¿Qué tal el internet? ¿Les ayuda?

N.- Es muy rápido.

J.- ¿Es muy rápido? ¿Aquí en la escuela?

Maestra.- Nooo... en el café.

J.- Ah, y ¿El internet si les ayuda a conocer otras cosas?

N.- Sí.

J.- ¿Cómo qué?

N.- Es muy bonito.

¿Te gusta la computadora y el Internet?

N: Si.

J: ¿En qué te ayuda la computadora?

N: En hacer mi trabajo.

J: ¿Crees que la computadora te impida ser maya?

N: No.

J: ¿Por qué?

N: Porque es dejar ver en maya.

La computadora en la vida del niño May le permite adquirir una identidad globalizada, *interculturalizada* y flexible como puente para el mundo de las nuevas tecnologías, a vez, permite dialogar y a vivir sin conflicto con su identidad maya. En su voz: "A mi [a mí] me gusta la computadora porque [porque] me ayuda a ser [hacer] mi tarea y la Internet para chatiar [chatear]" (E-Luis Miguel 2010).

Tácitamente, la computadora proporciona a los niños un puente para el diálogo con la interculturalidad a hacer uso de las nuevas tecnologías para realizar un proceso intercultural en maya-español y con los demás culturas: "Si, me gusta mucho y la computadora, para escribir maya lo que yo nos necesita y también escribir en español" (E-Luis Miguel 2010).

La identidad étnica maya no está reñida con las nuevas tecnologías. La percepción de los niños sobre las mismas son meros instrumentos que les ayuda en su vida escolar y cotidiana. El potencial de las nuevas tecnologías se puede agregar como recursos educativos para su formación y expansión para la construcción y afirmación de la identidad étnica de los niños; que a su vez permite expandir la enseñanza en una infinidad de rubros de aprendizaje, tales como la enseñanza de lenguas: español, maya, „inglés“, etcétera. Promueven la comunicación y el trabajo colaborativo, la búsqueda de información por el Internet, creación de su propia página electrónica y de su sitio Web y una infinidad de contenidos, sino embargo el niño denuncia la falta de „diálogo digital“, problemas como la ausencia de programas computacionales en lengua maya, de un *interface* de los programas en su lengua maya con el lenguaje utilizado por las maquinas⁹³.

6.2.2 La computadora-Internet "no hablan" maya

El antropólogo de ciberespacio, Pierre Lévy, nos proporciona una veta para democratizar los medios de enseñanza aprendizaje rumbo a una instrucción colaborativa en contextos de globalización. La implantación y desarrollo de este modo de producción del conocimiento socialmente distribuido está facilitada por las nuevas tecnologías de información y comunicación, particularmente el Internet.

Para Lévy, estas nuevas tecnologías permiten la creación de una inteligencia colectiva. Concepto que se opone a la idea de que el conocimiento legítimo venga desde "arriba", de la universidad, de la escuela, de los expertos, reconociendo, al contrario, que nadie sabe todo y que cualquiera sabe algo. La inteligencia colectiva permite pasar de un modelo cartesiano de pensamiento basado en la idea singular del *cogito* (yo pienso), para un colectivo o plural *cogitamus* (nosotros pensamos). Este concepto tiene serias implicaciones para la construcción de una verdadera democracia, creando una especie de ágora virtual integrada dentro de la comunidad y que permite el análisis de

⁹³ Se entiende por Interfaz como la conexión entre dos ordenadores o máquinas de cualquier tipo dando una comunicación entre distintos niveles.

problemas, intercambio de conocimientos y toma de decisión colectiva (Pellegrini 2004. En Lévy 2004).

Propuesta que nos remite hacia una contrapropuesta "*el epistemicidio*" (Santos, 2009, pp. 12-13), donde los procesos de opresión y de explotación siguen más que nunca tan intensos con el proyecto colonial bajo nuevas formas con el capitalismo global.

Hoy, el *homo sapiens* enfrenta una modificación rápida de su medio, transformación de la que es el agente colectivo involuntario. O bien, vamos más allá de un nuevo umbral, una nueva etapa de hominización inventando algún atributo de lo humano tan esencial como el lenguaje. Pero a una escala superior, o bien, continuamos "comunicando" por los medios y pensando en instituciones separadas unas de las otras que organizan por añadidura la extinción y la división de las inteligencias. No obstante, si nos comprometiésemos en la vía de la inteligencia colectiva, inventaríamos progresivamente las técnicas, los sistemas de signos, las formas de organización social y de regulación que nos permitirían pensar juntos, concentrar nuestras fuerzas intelectuales y espirituales, multiplicar nuestras imaginaciones y nuestras experiencias, negociar en tiempo real y a todas las escalas las soluciones prácticas a los problemas complejos que debemos afrontar (Lévy P. , 2004).

Sin embargo, aún en los albores de la primera mitad del siglo XXI los pueblos indígenas en México están lejos de este alcance democrático, lo que tiende a ser una nueva exclusión social y ciberespacial. Cabalmente los niños mayas de Kanxoc denuncian:

"La computadora no se lee en maya y no se escribe en maya. La computadora te enseña muy bonito, pero no dice cosas en maya" (E-Puc 2010).

La niña de 10 años, denuncia que los programas computacionales no están en la lengua maya, en su lengua materna. Reclamo sensato, y a su vez exige que se le promueva mediante estos medios los programas en la lengua maya, es decir, un *interface* para interactuar en su lengua, para estudiar, para aprender e *interculturalizarse*, dialogar e investigar en lengua maya.

"Pero las lenguas están hechas para comunicar dentro de pequeñas comunidades “a escala humana” y quizás para garantizar relaciones entre tales grupos. Esta técnica ha permitido un aumento eficaz de la comunicación y de la organización de los grupos humanos mucho más importante de que lo que hubiera permitido la simple palabra. El problema de la inteligencia colectiva es descubrir o inventar un más allá de la escritura, un más allá del lenguaje. De tal manera que, el tratamiento de la información sea distribuido y coordinado por todas partes, que no sea exclusivo o privativo de órganos sociales separados, sino que se integre por el contrario, de manera natural a todas las actividades humanas y regrese a las manos de todos. Yendo más lejos, ella abriría posibilidades capitales, que transformarían radicalmente los datos fundamentales de la vida en sociedad" (Lévy, 2004, pág. 12).

Reclamos del niño que en su lengua son importantes las nuevas tecnologías como algo extraordinario de la posmodernidad. Para la niña los programas computacionales no contemplan su lengua materna, su cultura, su identidad, su cosmovisión, sus costumbres, y por ende su herramienta de comunicación. La excluye de una realidad mundial. Se denuncia sobre el uso de la computadora:

“La computadora te ase [hace] olvidar el lengua Maya y ella no te ayuda a ser tu tarea solo escribes algo que no es bueno” (E-Canche 2010).

Reclamo congruente que nos lleva a la reflexión sobre lo maravilloso que es el mundo de las nuevas tecnologías. Sin embargo aún no está democratizado para todos y menos para los pueblos indígenas de nuestro país. ¿El progreso de las ciencias y de las artes contribuirá a purificar o a corromper nuestras costumbres? (Jean-Jacques Rousseau 1971, vol.2, p. 52 ss. En Santos 2009:18-19) Creo que es la misma preocupación del niño maya. Además, los niños de Kanxoc en relación a las nuevas tecnologías están entre el deseo, la frustración y la carencia. El niño comenta sobre los medios de comunicación en su vida:

“A mí me gusta mucho la computadora para hacer la tarea pero nosotros no tenemos dinero para comprarlo” (E-Puc 2010).

La situación de las nuevas tecnologías en Kanxoc es muy escasa, en tanto los niños cuando pueden la usan en el puesto de la SEDESOL. La escuela de Kanxoc ha de asumir la responsabilidad de preparar a niños y jóvenes para desenvolverse en este nuevo marco, caracterizado por el valor creciente que tienen la información y el conocimiento como recurso estratégico y agentes básicos de transformación social. "Una realidad social que ha hecho de la computadora un instrumento omnipresente en casi todas las facetas de la actividad humana y que sin embargo encuentra en la enseñanza escolar un bastión de resistencia" (Levis, 2000, pág. 65).

6.3 El “ser maya”

Más allá de esencializar (*cf.* cap. 2), y/o encajonar la identidad de los niños mayas en la perspectiva constructivista que "durante una época [fue] la metáfora de la construcción social y que tuvo una excelente capacidad de impacto, ahora se ve que esta se ha agotado. Aún puede ser liberador constatar de repente que algo es construido y no forma parte de la naturaleza de las cosas, de las personas o de la sociedad humana. Pero los análisis de construcción se amontonan a toda velocidad" (García, V. y Melville, R., 2009, p. 69). ¿Cuáles son los anhelos de los niños mayas en el contexto de la globalización y en la arena intercultural? Cuestionamiento que interpretaremos en las influencias del proceso identitario de los niños a continuación.

6.3.1 Pese la imposición del Estado-nación con sus signos patrios...⁹⁴

Las prácticas extraescolares con los símbolos patrios nos llevaron a plantear la siguiente reflexión: símbolos patrios, ¿diálogo intercultural o viejas prácticas *habitualizadas* para homogeneizar la identidad étnica en identidad nacional? "La colonización del imaginario ha sido una constante en la historia reciente de los pueblos originarios de Mesoamérica, es decir, en los últimos cinco siglos de su existencia. La disputa por la producción mental de imágenes sigue siendo un campo donde se movilizan la dominación y la resistencia. La imagen puede constituir un instrumento de opresión o de liberación, de manera que la disputa del imaginario como capacidad de crear imágenes implica una lucha por la movilización liberadora o por la

⁹⁴ Dialécticamente a la intencionalidad del Estado-nación mexicano, los profesores saben jugar con ésta intencionalidad de fijar *habitus* para los procesos identitarios de los niños a través de un “mecanismo dialógico”, es decir, hay una forma de “diálogo entre los dos mundo: el del Estado-nación y de los mayas aquello”. Porque los niños de Kanxoc son en la mayoría de las veces ganadores de los concursos literarios, de himno nacional en lengua indígena, de escolta y de homenaje a la bandera nacional mexicana. Es ahí donde Kanxoc dialoga con el “otro” desde el suyo en participar con sus niños llevándolos a sentirse héroes mayas-mexicanos. Por ejemplo, los niños de Kanxoc participaron en los festejos del Bicentenario de la Revolución Mexicana en 2010, y se presentaron en el Distrito Federal con el presidente de la República en tales festejos, como “orgullo” mayas-nacionales.

desmovilización opresora al intervenir el imaginario de los dominados" (Maldonado, 2010, págs. 268-311). A su vez:

“El poder icónico va más allá de sencillas prácticas de diálogo, objetiva otra intencionalidad utilizando mecanismos muy sutiles para lograr sus metas que "por razones espirituales (los imperativos de la evangelización), lingüísticos (los obstáculos multiplicados por las lenguas indígenas), técnicas (la difusión de la imprenta y el auge del grabado), la imagen ejerció, en el siglo XVI, un papel notable en el descubrimiento, la conquista y la colonización del Nuevo Mundo. Como la imagen constituye, con la escritura, uno de los principales instrumentos de la cultura europea, la gigantesca empresa de occidentalización que se abatió sobre el continente americano adoptó –al menos en parte– la forma de una guerra de imágenes que se perpetuó durante siglos y que hoy no parece de ninguna manera haber concluido... Muy pronto, la imagen constituyó un instrumento de referencia, y luego de aculturación y de dominio” (Gruzinski, 1995, pág. 12).

Por lo anterior, los símbolos patrios, como potentes mecanismo de aculturación e dominación pasan a ser viejas prácticas *habitualizadas*, rutinizadoras que el Estado-nación a través de una táctica silenciosa que homogeneiza desde un arrinconamiento indigenista los pueblos indígenas de México. Siembra dolos asimilacioncitas, sigilosamente que cultivan estratégicamente en el currículo oficial. Luego, disimuladamente penetra en el imaginario y se consolida en la memoria de los niños haciéndolos creer que son en primer instancia portadores de una identidad nacional, mexicana y en segundo, poseedores de reminiscencias de una identidad étnica-maya. Así, a través del ritual de todos lunes en las Escuelas Públicas y Privadas de México *rutinizan y habitualizan* a los niños y niñas a través del “*Toque a la Bandera mexicana*”:

Se levanta en el mástil mi Bandera
Como un sol entre céfiros y trinos,
Muy adentro en el templo de mi veneración
Oigo y siento contento latir mi corazón.

Es mi bandera la enseña nacional
Son estas notas su cántico marcial
Desde niños sabremos venerarla
Y también por su amor vivir.

Almo y sacro pendón que en nuestro anhelo
Como rayo de luz se eleva al cielo
Inundando a través de su lienzo tricolor
Inmortal nuestro ser de fervor y patrio ardor.

De esta manera, el *habitualizar* y *rutinizar* va generando un proceso de costumbres identitario nacional en los niños al *habitualizar* todos los días lunes el clásico homenaje a los símbolos nacionales. A través de una práctica de “insistencia”, repetitiva los niños asimilan el proceso “semiótico”⁹⁵ de ir transformando un signo en un símbolo, es decir, el símbolo representa una ley para una comunidad de habla, un acuerdo común entre todos, una aceptación de algo, en última instancia una “verdad”. Por lo mismo la rutinización de los símbolos patrios funcionan como un mecanismo de asimilación para la homogeneización: “*Desde niños sabremos venerarla y también por su amor vivir*”. [...] *Muy adentro en el templo de mi veneración. Oigo y siento contento latir mi corazón.*

Triangulando las entrevistas con la observación de campo, video-grabación, entrevistamos al profesor de educación física de la escuela:

“[...] Pues la escuela representa lo que es la identidad de la nación, representa lo que es la mexicanidad de nosotros, símbolo de la nación, representa la identidad nacional también. La escolta representa para guardar el lábaro patrio. La bandera es parte de nuestros símbolos patrios. La escolta tiene la obligación de cuidar la bandera nacional” (E-Mtro. Gaspar 2010).

Claramente está en el imaginario del maestro el papel de la escuela; quien lo reproduce a su vez a los niños mayas a través de la *rutinización* y de la *habitualización*. Representante de la identidad nacional, la que forja la mexicanidad de nosotros (mayas), la que nos proporciona la iconicidad de la nación y sella la identidad nacional. Los niños como etnia-maya, son los guardianes de la bandera, mismos que tienen la obligación de resguardarla celosamente, porque es el estandarte de México. Preguntamos al maestro: ¿Si los niños se orgullecen de pertenecer a la escolta? El maestro contesta:

⁹⁵ Pierce elaboró una nomenclatura de las diferentes clases de signos a partir de las distinciones intrínsecas al signo. El *símbolo* -que designa aquí al signo lingüístico- es el resultado de una convención socio-cultural, de una costumbre mental.

“¡Claro, los niños se enorgullecen de ser parte de la escolta! ¡La resguardan [a la bandera] como mexicanos, como su país, como nación, como patria!” (E-Mtro. Gaspar 2010).

Continuamos la entrevista y le preguntamos: ¿Un niño maya no crearía conflicto identitario: maya-mexicano? Contesta sabiamente el maestro:

“¡No, claro que no! Porque todos somos mexicanos. [Refiriéndose a los mayas] es una subdivisión que tenemos en la República mexicana” (E-Mtro. Gaspar 2010).

Le preguntamos: ¿Es una diversidad? Contesta el maestro: "Sí es una diversidad. Todos somos un país, todos somos hermanos" (E-Mtro. Gaspar 2010). En seguida preguntamos a los niños: ¿Y a ustedes les gusta la escolta? Contestan: "¡Sí, porque llevar a la bandera es nuestro orgullo!" (E-focal a los niños 2010). Seguimos preguntándoles: ¿Y la bandera, qué representa? Contestan los niños: "Representa los símbolos patrios" (E-focal a los niños 2010).⁹⁶

El maestro categóricamente reconoce y asumió la diversidad en su planteamiento. El “orgullo” que aseguran los niños es a su vez un “diálogo de saberes”, una “ecología de saberes”, una “democracia hacia la interculturalidad. El símbolo aquí va más allá de una cuestión icónica, de la imagen de una bandera. El símbolo penetra en el imaginario de los niños *habitualizándolos* a ser mexicanos en primera instancia, y desplazando la identidad étnica maya, a segunda instancia de adscripción para una finalidad de pertenencia al Estado-nación, muy concretamente homogeneizado. Objetivando la habitualización de una identidad nacional en detrimento a la identidad étnica de los niños mayas, es decir: exclusión de la diversidad. El no reconocimiento, contrariamente al artículo constitucional número cuatro. Al reconocimiento por ley del plurilingüismo en México.

Al respecto de lo diverso, del "otro", y/o de la intercultural: “*Desde niños sabremos venerarla, y también por su amor vivir*”. Aquí, donde el Estado-nación implementa su “destreza” con los niños, aquí donde el Estado-nación internaliza lo que él quiere que

⁹⁶ E- focal se refiere a las entrevistas colectivas que se realizaron etnográficamente.

sean realmente los niños, es decir, la identidad nacional que el Estado quiere forjar en los niños. La identidad nacional mexicana, pero una identidad huérfana, sin derechos democráticos de pertenencia al propio México.

Sin embargo, la intencionalidad del Estado-nación que no creemos que sea para la democracia y equidad nacional de inclusión a la diversidad cultural, sino para la asimilización nacional e introyección del *habitus* a su manera, que los niños sean mexicanos y no mayas. Pero, ¿En qué momento los niños auto afirman que son mayas? Y es precisamente aquí, contrariamente aquella idea homogénea, donde entra el alma de la "pedagogía de los sentimientos" de la maestra Poot, que conoce perfectamente esta ambigüedad del *currículum oficial* y en su papel de educadora consciente, da el sesgo del *currículum oculto* para „empoderar” a los niños y crear conciencia de un proceso paralelo identitario maya. Es decir, el “empoderamiento”, que preferimos llamar concientización étnica, enraizada en el *habitus* de practicar la vivencia de los signos patrios no les causa ambigüedad identitaria a los niños, sino un *plus* a su *status* de ciudadano maya-mexicanos-interculturales, y porque no decirlo globalizados. Nosotros sí, desde la perspectiva excluyente del 'otro' ocasionamos la misma discriminación, porque para el niño maya en su imaginario no hay conflicto para adscripción como mexicano, es para el niño un proceso muy natural y no confuso.

El poder simbólico ejercido mediante el *currículo oficial* en promover verticalmente el conocimiento oficializado en detrimento de los “saberes” de los mayas, tropieza con un *habitus* fortalecido, aquello retrocede y respeta el 'otro' (los mayas), en un sentido práctico, los niños estarán “armados-concientizados” para aumentar y sostener su auto estima de etnicidad maya, y además indígena, lo que sabemos de la discriminación reinante en nuestra sociedad hacia a los pueblos indignas; situación de embate que entra en la arena escolar y extraescolar el juego del *currículo oculto* ejercido por las prácticas fortalecidas e inculcadas en los imaginarios de estos niños, su cultura, su lengua y sus creencias como originales y dignas de respeto y admiradas también oficialmente.

A continuación analizaremos lo que dicen niños sobre sus anhelos vocacionales en esta arena del *ágora* de los procesos identitarios en contexto de globalización.

6.3.2 Anhelos vocacionales de los niños mayas: “de gran quiero ser”...

Documentar los anhelos vocacionales de los niños mayas en un contexto dinámico influenciado por la globalización no debe ser reducido a un cuadro 'esencialista' con pinturas 'conductistas' y relleno 'constructivista' de posmodernidad (*cf.* cap. 2). Siendo que el proceso identitario en sí y *per sé* es una dinámica continua *ad infinitum*. Sin embargo, basado en las viñetas etnográficas proporcionados por los niños, que nos llevó a pasmar en este epígrafe el acompañamiento vivencial en y con la comunidad. El jugar y entablar una amistad con los niños aportó elementos para diseñar el cuadro de anhelos vocacionales de los mismos, a su vez muy impredecible dado su carácter dinámico enmarcado en contextos globales. Ello nos permitió observar la pluralidad y diversidad de posibles perspectivas del proceso identitario. "En el momento en que las visiones universalistas de la existencia humana apuntaban hacia una fusión entre individualidad y globalidad, la especificidad grupal ha recobrado de nuevo su protagonismo societario. Cuando se especulaba con un tránsito al relativismo posmodernista, el ciudadano finisecular sigue afanándose en recrear añejas particularidades y raíces. De esta manera, se multiplican los referentes espaciales que legitiman la existencia social por la vía de la identidad" (Anderson 1983; Geller 1983; Hobsbawm 1990; Giner 2003. En Moreno, 2002, p. 1).

Aunque la perspectiva universalista de los grupos hegemónicos confina hacia una 'interculturalidad' ambigua, los grupos minoritarios recobran fuerza identitaria luchando en detrimento del relativismo posmoderno recorriendo a 'las comunidades imaginadas' de manera que 'conmemoran sus muertos para resucitar su adscripción' en sus territorios a través de la conmemoración identitaria.

Por lo anterior, empezamos por construir un cuadro de tipologías para que el lector conozca los anhelos vocacionales de los niños mayas kanxoquenses que se dibujan actualmente en la comunidad.

1. "Emblemas tradicionales"	Ranchero, milpa, campesino, carpintero, albañil, jardinero, ama de casa, barrer el albergue.
2. "Reflejos de problemas en la comunidad"	Abogado, soldado, policía, taxista.
3. "Influencia migratoria"	Empresario de hotel, hospitalidad turística, zona turística, hotel, fábrica, trabajar en Mérida.
4. "Diálogo intercultural"	Maestra, estudiantes, chef, licenciado, doctores, enfermera, biblioteca, futbolista, saber lenguas y viajar por el mundo, escritora, computación.

Cuadro 5. Tipología de los procesos identitarios (Da Silva Neto, 2011).

La construcción tipológica surge al hilvanar los datos etnográficos con el análisis reflejado en cinco subcategorías el anhelo de los niños mayas, a saber:

- I. "Emblemas tradicionales", se entiende como una clase de "representación simbólica". En el caso de Kanxoc, planteamos como símbolos reminiscentes de la cultura maya prehispánica en la comunidad.

Podemos contrastar lo anterior con la voz de los niños mayas al plasmar sus aspiraciones sobre los "emblemas tradicionales". Ellos manifiestan que cuando sean grandes quieren ser: rancheros, trabajar en la milpa de sus padres, ser campesino, carpintero, albañil, jardinero, ama de casa (dos niñas), y barrer el albergue. Utilizan los "emblemas tradicionales" lo que nos lleva a interpretar el arraigo a sus tradiciones y costumbres de sus ancestros, a la forma cotidiana de vida de sus padres, de los *antiguos* como frecuentemente se acostumbra emplear en Kanxoc. Asimismo, "La identidad de origen" como punto de partida en el núcleo familiar y los distintos grupos sociales en los que nacieron y crecieron los trabajadores [los niños], ahí se ubica la producción y reproducción de conceptos como "ideas, símbolos, valores, conductas, saberes, formas de hacer las cosas y formas de relacionarse" (Vásquez, 1999, p. 23).

Estos "emblemas tradicionales" son internalizados, sedimentados y *habitualizados*, en formas de padrones que les conectan con sus lugares de origen, familia, comunidad se manifestando en las agencias de individuos que conciben su

proceso identitario hilvanando con "un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas" (Bourdieu, 1995, p. 83). Siendo parte de un espacio, territorio de los actores y sus saberes ancestrales invocados y cotidianamente vividos y socializados en su comunidad. Se observa que en la arena identitaria del cotidiano en Kanxoc las relaciones entre familia, comunidad y escuela "los emblemas tradicionales" son elementos de la memoria colectiva e individuales *habitualizada* en los imaginarios sociales de los niños en sus procesos identitarios hacia una aún identidad étnica maya.

- II. Mientras los "reflejos de problemas en la comunidad"⁹⁷, son una serie de reminiscencias de aspectos históricos en Kanxoc que se procesan en el intersticio del tejido comunitario incidiendo en los procesos identitarios de los niños.

Contrastando el capítulo cuatro, donde se desarrollaron ampliamente los aspectos de la conquista española en la persona de los encomenderos, dentro de estos aspectos históricos, observamos la vida cotidiana de la comunidad, donde se acuñó: „el Kanxoc peleonero', valoración negativa en la región hacia los kanxoquenses. En tanto, los niños reflejan y manifiestan en su anhelo de grandes el ser: "abogado, soldado y policía (el desear ser abogado y soldado son reflejos planteados por dos niños cuando los entrevistamos sobre el por qué de ser abogado y soldado; ellos nos dijeron que era por haber perdido a sus papás en un homicidio). Ya la vena o predisposición de la milicia en sus vidas, en los mismos niños, plantearon que por la tradición de su comunidad, pero a su vez las interpretamos como las evocaciones de una memoria histórica de la Guerra de Castas, y por la tradición de la 'guardia maya' en la comunidad: "Don José Iturralde Traconis con el cuerpo de voluntarios mayas, en su fundación como guardia particular del jefe del gobierno de Yucatán" (Bustillos, 1987, p. 36), nombre de la misma Escuela Primaria donde se realizó la investigación y que los kanxoquenses mantienen un enorme orgullo por el político yucateco. Como

⁹⁷ Se construyó a partir del análisis de los fenómenos observados e interpretados durante la instancia de trabajo de campo; así mismo, los datos etnográficos construidos fueron triangulados y contrastados con la teoría antropológica.

consecuencia los niños de Kanxoc lo tienen como un héroe de la comunidad e inspirador de sus vidas, por ello lo imitan.

- III. La "influencia migratoria", se entiende como un proceso generado en la comunidad por causas históricas de la conquista (*cf.* cap. 4) cuya repercusión hace que la comunidad se quede en el abandono de los políticos. Carente de servicios y trabajo, aunado a aspectos socioeconómicos actuales en la comunidad, engendrando carencia laboral y un impulso migratorio de los padres de familia hacia los polos turísticos en la zona hotelera de la península en búsqueda de trabajo temporal (*cf.* cap. 6.1.1).

Siendo así, la "influencia migratoria" repercute en la "pantalla lingüística" de los padres (*cf.* cap. 6.1), migrando de las zonas turísticas un léxico y un pragmatismo transferido de padres a hijos como una manera de percepción de una "vida mejor", para la cual necesitan aprender inglés (*cf.* cap.5.2.4) e ir a trabajar en las zonas turísticas de la península:

"A medida que las personas se desplazan con sus significados, y a medida que los significados encuentran formas de desplazarse [a través de los padres de familia] aunque las personas no se muevan, los territorios ya no pueden ser realmente contenedores de una cultura. [...] Ya no podemos asociar cultura y territorialidad de modo simplista, no es porque los significados se desplacen sino porque son reorganizados, negociados y disputados en los procesos de interconexión" [identitarios] (Hannerz, 1996, p. 24).

Por eso surge el anhelo de los niños que de grande quieren ser: "empresario de hotel, hospitalidad turística, zona turística, hotel, fábrica, trabajar en Mérida". La niña de nueve años proyecta su deseo:

"pienso [que] cuando tenga 18 años voy a trabajar en un hotel [hotel], en taxista para poder dar dinero a mi mamá".

Otro niño de 11 años plantea:

"Quiero trabajar en dos cosas: de cocinero y en la hospitalidad turística".

Ilusiones que se observan como 'signos interculturales globalizados silenciosos' que están presentes en la comunidad de Kanxoc y que son sutilmente *habitualizados* y *rutinizados* en los imaginarios, no inventados sino muy reales. Que están marcando otra dimensión de los procesos identitarios de los niños mayas. Estas "influencias migratorias" que en nuestra observación es muy significativa, pues llevan a un incipiente "diálogo intercultural" de donde están surgiendo hábilmente los nuevos procesos identitarios de los niños mayas de Kanxoc, que a su vez resignifican la identidad étnica hacia una identidad muy compleja:

"En las sociedades plurales contemporáneas los ciudadanos se adscriben a grupos de referencia que pueden estar en concurrencia entre sí. Ello produce una multiplicidad de identidades sociopolíticas, dinámicas y a menudo concordantes, que no se manifiestan necesariamente de forma explícita. Así, y en contraposición a las prescripciones primordialista⁹⁸, los marcadores identitarios de los ciudadanos devienen maleables e imprevisibles. Su expresión, mediante la movilización política o la participación social, depende en buena medida de circunstancias contingenciales, siendo variable su intensidad (Moreno, 2002, p. 2)

Ahora bien, las familias kanxoquenses no se conflictúan con los anhelos polisémicos de sus niños, mientras la escuela con su formación bilingüe (y futuramente trilingüe: con la implementación del inglés en el currículo escolar) esté 'cumpliendo' su papel, aunque la enseñanza escolar en la comunidad necesite enfatizar y reforzar las competencias básicas para una educación intercultural; especialmente en la lecto-escritura en español⁹⁹ y en lengua materna maya. Así, el promover la formación de su cuadro docente hacia una praxis crítica-reflexiva, que vea anclada su quehacer docente para promover un "empoderamiento" étnico-identitario de los padres de familia de Kanxoc y que se procese y/o se inicie con un proceso de 'diálogo intercultural' en sus vidas.

⁹⁸ Acorde a la escuela primordialista, las identidades grupales son fruto inexorable del pasado y no se "eligen". La fuerza coercitiva primordial relaciona a los pares étnicos de forma inmediata e irreversible y no como resultado de la atracción personal, la necesidad táctica, el interés común o la obligación moral (Geertz, 2006).

⁹⁹ Cf. entrevistas de los niños para percibir sus deficiencias de la lectoescritura en español.

IV. El "diálogo intercultural", se entiende como uno proceso comunicativo repleto de conflictos, de crítica y de inclusión de ambas o más culturas en contacto, es decir, una interpenetración, ajustes y reacomodos de unidades y de diversos elementos de ambas culturas. A su vez, en permanente conflicto "como fortalecedor de la apropiación" (Rojas, 2008, pp. 83-111), y negociación, pero en búsqueda de y con el diálogo constante hacia una intersección democrática, reflexiva, incluyente y/o rechazada con miras a:

"una educación intercultural analógica [que] permitirá respetar lo más posible las diferencias culturales, pero al mismo tiempo, poder establecer algo de universalidad, respecto a lo cual se pueda criticar a las distintas culturas en juego. Y esto será, precisamente, algo construido en el diálogo intercultural, por las distintas culturas participantes, que aprendan de unas y otras, y se critican las unas a las otras" (Beuchot, 2009, p. 128).

Por otro lado, la ambigüedad que se instaló alrededor del concepto de "intercultural", "interculturalidad" es una babel en los medios académicos y no académicos. Prudencia en "La interculturalidad [pues] debemos de realizar un trabajo reflexivo y crítico debido a que es un término que se construye histórica y contextualmente (Fornet-Betancourt 2004). "El problema de los estudios interculturales es que continuamente se confunde lo que desde un punto de vista meta-empírico se quiere entender por "educación intercultural" y lo que instituciones y actores llaman "intercultural", es un intercambio de significados porque los participantes del discurso continuamente están cambiando de niveles de comprensión. Así, los intereses y objetivos acerca del sentido que adquiere la interculturalidad en la educación no sólo son diferentes, sino contradictorios y antagónicos (Coronado 2006). El discurso intercultural tanto en la vertiente política y académica, se emplea con los mismos términos pero se conceptualiza de manera distinta, debido a que el discurso toma una característica local; así para unos lo intercultural puede estar relacionado más con el empoderamiento de minorías y/o el orgullo indígena y en otros casos con la "educación intercultural para todos" (Schmelkes 2003). Por la problemática anterior el manejo de una 'praxis del diálogo intercultural', se concibe como un 'diálogo dialogal' *ad infinitum*, desde una praxis de crianza de los niños, de la educación y de la socialización en todas las dimensiones de la sociedad:

"[...] el puro monólogo no puede trascenderse a sí mismo. Se necesita el diálogo: pero un diálogo que trascienda la dialéctica y, por tanto, una presunta objetividad-subjetividad entendida como el reinado de una lógica que se ha abstraído de todo sujeto. [...] El diálogo dialogal, en cambio, presupone una confianza recíproca en un aventurarse común en lo desconocido, ya que no puede establecerse *a priori* si nos entendemos el uno al otro, ni suponer que el hombre sea un ser exclusivamente lógico. El campo del diálogo dialogal no es la *arena* lógica de la lucha entre las ideas, sino más bien el *ágora* espiritual [del entendimiento incluyente] del encuentro de dos seres [culturas] que hablan, escuchan y que, se espera, son conscientes de ser algo más que 'máquinas' pensantes. [Así como] un lenguaje intercultural que busque [también] la interculturalidad de las palabras de valor transcultural. [...] Encuentro de mutuo acuerdo, las bases del diálogo, el problema de su lenguaje; no solo en forma de pensamiento, de sentido de precisión gramatical, sino también como forma de pensamiento en el ámbito de un universo de inteligibilidad" (Panikkar, 2006, pp. 49-58).

Dentro del diálogo intercultural, a través de este intersticio cultural se prevé un flujo continuo de relaciones socioeconómicas, culturales, educativas y socializadores para:

"En la realidad intercultural, a partir de su diferencia con los demás, el sujeto, individuo o social, se relacione por medio del diálogo intercultural para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura y, ante todo, para poner en tensión su conservación y transformación, a fin de posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de otras culturas" (Fornet-Betancourt, 2001, p. ??)

El anhelo 'vocacional' de los niños se mezclan con dos procesos identitarios, el primero con el étnico-maya y segundo con el nacional-mexicano; a su vez muy polisémica: la maya, la mestiza, la occidental y la global, es decir, identidades complejas. Por ello, los niños mayas de grandes quieren ser: "maestra/o, estudiantes, chef, licenciado, doctores, enfermera, bibliotecaria, futbolista, saber lenguas y viajar por el mundo, escritora, computación". La identificación de ser maestra fue un número muy significativo de niños de 5º y 6º de primaria que desean ser profesores. Al entrevistarles sobre este deseo los niños contestan que quieren seguir ayudando a otros niños a aprender la lengua y las costumbres de su gente. Al ser estudiantes los niños quieren seguir con sus estudios, ya que en la comunidad no hay preparatorias, lo que implica su desplazamiento hacia Valladolid. A su vez, se denuncia a las

autoridades reclamando más oportunidades educativas para Kanxoc. El ser chef, implica dos dimensiones de análisis: la primera el identificarse con las raíces culinarias de su comunidad maya, la variedad de recetas culinarias y prehispánicas, y la segunda la influencia turística pragmática, instituida ya en forma de carrera en la Universidad del Oriente que ofrece la demanda en chef, lo que implica servir en la zona turística de la península. Licenciado por la necesidad de justicia en la comunidad en pugna con el estado-nación, los niños manifiestan el anhelo de representar su pueblo en cuestiones jurídicas, elemento muy carente y necesario por las comunidades indígenas del país. El ser doctores y enfermeras, retratar la 'vocación' de solidaridad hacia los enfermos de la comunidad y la correlación con las prácticas comunitarias de la medicina tradicional indígena. El ser bibliotecaria, una suerte de 'amantes del conocimiento' que los niños manifiestan hacia los libros. El ser futbolista, reminiscencia de los juegos como prácticas prehispánicas *hibirdizadas* con los deportes modernos. El 'saber lenguas' y viajar por el mundo, manifiesta claramente signos interculturales presentes en el imaginario de los niños que ya están se materializando como posibles 'diálogos interculturales'. El ser escritora enmarca los 'antiguos escritores' y a su vez la manifestación y persistencia de la cultura maya en la actualidad; y la computación se enmarca claramente signos globalizados y occidentalizados en el proceso identitario de los niños, es decir, ya una manifestación intercultural en la comunidad.

El "diálogo intercultural" en Kanxoc, exterioriza la presencia del global conllevando dialécticamente a un retorno a la raíz local, "comunidad imaginaria" (Anderson). Las viñetas etnográficas, arriba mencionadas en el cuadro de tipologías evidencian que el mundo "suyo-maya" tiende a dialogar con el "otro-Estado-nación-mexicano" y con los "otros-globalizados-hacia una interculturalidad". Sin negar su adscripción étnica identitaria maya. A su vez, lejos de un encarcelamiento esencialista-estático, ante la dinámica social y apartado de una perspectiva constructivista ambigua y rellena de una posmodernidad polisémica. Al contrario, los niños mayas de Kanxoc a menudo diseñan procesos identitarios complejos y globales hacia un "diálogo intercultural". Plantea el niño de once años:

"Quiero viajar por todo el mundo... No quiero dejar de ser maya" (E-May Pool 2010).

La antropología contribuye al debate en torno a la interculturalidad, cuando reflexiona que: "aprender, convivir y actuar en la vida social común se hace todo con, a través, por medio de y frente a otras personas. Aprender, convivir y cambiar el mundo social es algo que se hace entre personas, no en el interior de ellas. Entender cómo hacemos cualquier de esas cosas revela un conocimiento de los demás. Si pudiéramos entender mejor cómo ha surgido nuestro mundo podríamos llegar a entender mejor la antropología. Y si pudiéramos entender algo de funcionamiento de la antropología comprenderíamos mejor cómo ha surgido nuestro mundo" (Carrithers, 1992, p. 27). Sin embargo, es necesario regresar las contradicciones a los actores sociales de Kanxoc: los padres, niños/niñas, profesores y autoridades político-administrativo, en remembranza del análisis de Margaret Mead sobre las tres tipologías de cultura: "*postfigurativa*, en la que los niños aprenden primordialmente de su mayores; *configurativa*, en la que tanto los niños como los adultos aprender de sus pares, y *prefigurativa*, en la que los adultos aprenden también de los niños". [...] "es cierto que la continuidad de todas las culturas depende de la presencia viva de por los menos tres generaciones" (Mead M. , 2006, pp. 35-36). Y las preguntas a la comunidad de Kanxoc serían: ¿Si ellos están atentos de cuántas generaciones llevan? y ¿si están cuidando de su cultura y sus costumbres en general y de la memoria identitaria de los mayas de antaño en los niños mayas de hoy? Por el mismo, "la interculturalidad se entiende como una competencia armónica, dialógica y abierta, mientras que el conflicto como elemento consustancial de cualquier relación intercultural asimétrica se tiende a invisibilizar" (Dietz y Mateos, 2010b, p.159), en esta perspectiva la tipificación identitaria de los niños kanxoquenses se observa en relación al marco contexto que se encuentran, y éste, se analiza conforme a las influencias que les llegan a sus vidas a través de los medios comunicativos, por las "pantallas lingüísticas" y principalmente, por las transferencias curriculares administrados por la escuela.



Ilustración 13. Concurso de baile regional, Valladolid, 2012.

7. Por una “antropología educativa para la infancia intercultural”

Este capítulo no es una conclusión, sino apenas algunas rutas para incorporar al debate de la antropología social en y desde la trinchera académica de la Máxima Casa de Estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México, específicamente, desde el Instituto de Investigaciones Antropológicas, cuyo prestigio y autoridad en cuestiones antropológicas en el país ha descuidado en su plan de estudios y en sus investigaciones. Nos referimos a uno de los temas emergentes, la “antropología educativa”. Lejos de considerarnos pioneros en ello, como futuro y actuante profesionalista en antropología social y educativa, apoyado en estudios empíricos, propongo esta mirada desde y con la academia. La investigación etnográfica contribuyó desde una mirada interdisciplinaria entre antropología y pedagogía a plantear la propuesta “*antropología educativa de la infancia intercultural*”. Antes señalaremos algunas viñetas etnográficas trabajadas en la presente investigación.

¿Cómo se interpretó la construcción de los procesos identitarios de los niños maya yucatecos de Kanxoc en contexto de globalización? En primer lugar, las viñetas etnográficas analizadas (*cf.* cap. 4, 5 y 6) en las dimensiones de la familia, matriz de los procesos identitarios, luego la comunidad como factor socializador, interconectado con la escuela, medio ambiguamente habitualizador de “identidades”, dialogando-problematizando con la relación conflictiva-harmónica de las agencias de los niños en contexto intercultural. La etnografía nos reveló que el proceso indentitario de los niños

mayas de Kanxoc está constituyéndose por una cadena de factores de resignificación, de hibridación y habitualización hacia un diálogo intercultural aún incipiente. En tanto, se observaran signos interculturales de *etnogénesis identitaria híbrida* promovidos por indicios del advenimiento de la globalización en la comunidad. Precisamente plasmada en los imaginarios de los niños y evidenciados a través de sus discursos. Éstos producidos por la carencia de fuentes de trabajo en la comunidad, lo que obliga a los padres de familia a acudir a las migraciones temporales hacia las zonas turísticas. Los padres, al regresar a la comunidad traen consigo y transfieren a los niños éstos “milagros globalizados: el inglés, el trabajo en el turismo, en los hoteles y en la gastronomía”, transferidos a los niños mediante "pantallas lingüísticas" (no los estamos exorcizando) sino que sean adquiridos de forma reflexiva y no impuesta, dado que en un mundo competitivo globalizado estas competencias interculturales son básicas para los niños en su diálogo intercultural. Aunque,

“La contribución principal del discurso poscolonial al debate en torno al multiculturalismo y su institucionalización reside en la cuestión del esencialismo. El énfasis puesto sobre todo por Bhabha en el carácter ambivalente, fluido e híbrido de las diferencias culturales y las consecuencias políticas identitarias desafía las posibilidades de generar sujetos políticos alternativos. Al igual que su antecedente posestructuralista, la desconstrucción poscolonial de las identidades delimitables corre el riesgo de desmovilizar al movimiento social y pedagógico o a deslegitimar la institución educativa multiculturalizada mediante políticas de acción afirmativa. La conclusión política formulada desde el poscolonialismo no resulta muy alentadora” (Dietz, 2012:56).

Sostengo, acorde a Dietz (2012) que, "las identidades que se están generando en la época post-colonial no corresponden a límites territoriales o a delimitaciones culturales. Los nuevos sujetos participan, a la vez, de varias tradiciones culturales -occidentales, autóctonas y/o mestizas-. Por ello, no es posible postular, tal como hacía el multiculturalismo, una tendencia a la congruencia entre sujetos, identidades, culturas y comunidades. Las identidades se tornan "límitrofes" y parciales, se constituyen como "puntos de sutura"(Hall, 1996:5) entre culturas y comunidades" (Dietz, 2003:45). A menudo con “vacíos identitario” (Hall, 1996), pero a su vez, reformulada por nuevas “gramáticas de identidad/alteridad [son], forma de estructuras clasificatorias socialmente compartidas (Baumann G. , 2010, págs. 96-97). Donde una suerte de

binarismo identitario/alteridad emerge y disputa en la arena social, calificándose, a veces, entre “buenos y malos”. Entretanto, esta dicotomía a menudo intencionalmente implementando la “gramática nacionalista” por el Estado-nación mexicano, hace a los grupos minoritarios. En el mismo análisis, “el sujeto post-colonial simultáneamente está “dentro y fuera” de su ámbito cultural de origen, creando así un “tercer espacio” entre la cultura hegemónica y la cultura subalterna. Como sujeto colectivo, surgirá una comunidad identitaria necesariamente híbrida y autorreflexiva, que rehúsa las exigencias externas de lealtades antagónicamente enfrentadas” (Bhabha 1998). Las desigualdades producidas por procesos históricos “ya institucionalizados” en desigualdades y sellados con el estigma de la discriminación hacia los mayas a través del “etnocentrismo mestizo” y la visión utilitaria, ambiciosa sembrada por políticas neoliberales-globalizadas en Kanxoc que, demandan de políticas educativas interculturales sistémicas hacia una formación ciudadana, incluyente y ecuánime que accederá la convivencia y el desarrollo de la comunidad a través de una educación intercultural basada en la realidad y necesidad del pueblo maya actualmente.

Por el anterior, ¿Cómo se analizó la transformación de la identidad marcadamente local a una nueva identidad influenciada por los procesos globales impactando en la comunidad de Kanxoc? El análisis etnográfico permitió observar una dinámica tendiente a la *hibridización* en el proceso identitario-étnica-globalizada en Kanxoc. Los kanxoquenses poseen sus casas de paja, piedras y ladrillos, a la vez, entre vínculos de un *pasado grandioso* conectados con fenómenos vigentes manifestados por las nuevas tecnologías y migraciones transitorias poseen televisiones, celulares, computadoras, evidenciando signos de la modernización. Atisbo muy positivo para la comunidad, que a su vez convive-dialoga con culturas diferentes, trasladándole a una forma “*interculturalizada*”, al mismo tiempo, se observa un gran arraigo a su pasado glorioso y “valiente”, que, al estilo de “espía étnico-identitario”, no les permite olvidar de su identidad étnica maya milenaria. Aunque,

"cada día, en la televisión se ve cosas nuevas de otras culturas que ellos... este por decirte, que ellos están asimilando a su propia cultura, el hecho de que lo estén asimilando, no quiere decir que vayan a perder su tradiciones, su lengua, sino que... este lo van a utilizar pero no tanto... de forma masiva que... sus propias tradiciones, lo

va a utilizar de la forma equilibrada para que no pierda esta... su cultura" (E-mtra. Poot 2010).

El análisis de la maestra evidencia “puntos de sutura” y “indicadores de vacíos identitarios y transitorios híbridos habitualizados” recientes en el tejido social, educativo y económico de la comunidad que, trasciende un adscripción identitaria esencialista, fija y primordialista hacia a un híbrido identitario dinámico que conlleva a otros padrones dentro de posibles planteamientos políticos para y con la comunidad. Señales distintivas de dos formas de *etnogénesis*. La primera, por una política de identidad que gira en torno al eje territorial convencional (de los ejidos, hoy el pueblo maya se asigna su cosmovisión más en su milpa que en la “comunidad-societal”, etnicidades endógenas) cohesionadas en torno a “matrices históricas generando una ideología combinada con elementos distintivos de la lengua (maya) y la territorialidad (ejidos). Y la segunda, un proyecto de identidad (híbrido-complejo aún muy embrionario) que trasciende la territorialidad (ejidal) a una “etnicidad migrante” (Holton, 1998 citado en Dietz, 2012:148) proyectada hacia un “germen híbrido intercultural” cuyas bases ideológicas están constituidas por los vehículos entre la lengua y las personas que componen la “comunidad” de Kanxoc a través de “pantallas lingüísticas”, independiente del espacio territorial (*cf.* Dietz, 2012:148-149), sino utilitarias y simbólicas. Indicadores que transitan y dialogan entre una *etnogénesis aborígen* en la arena intercultural y una *etnogénesis* migrante infiltrada por los procesos que emergen del turismo en la región como fuente de trabajo y sobrevivencia para los mayas peninsulares,

“La aportación distintivamente antropológica a los estudios de interculturalidad, identidad e hibridización cultural consistirá por ello en rescatar la etnografía como procedimiento “localizado” de comunicación intercultural, disociado, a la vez, la antigua ecuación de “cultura” y “localidad”. Para estudiar etnográficamente procesos culturales e identitarios en contextos posnacionales, el marco de nuestras etnografías comenzará a migrar junto con los sujetos-objetos de estudio; la antropología de la interculturalidad reflejará así su propia metodología las territorializaciones y temporalizaciones que los nuevos e híbridos actores sociales generan, escenifican y codifican culturalmente” (Dietz, 2012:150-151).

Y ¿Qué papel juegan las políticas educativas promovidas por el Estado-nación mexicano en el fortalecimiento, construcción o adaptación del proceso identitario de los niños mayas? La respuesta a este cuestionamiento pareciera de todo evidente, pero seguimos arrinconados en el neo-indigenismo y en el post-indigenismo en México, disfrazado de “quiméricas prácticas interculturales”. Las políticas educativas interculturales para y con los indígenas corresponden al plan legal mientras que el puente entre aquello y el plan fáctico están aún abismalmente distantes. Por desidia a los grupos minoritarios de este país, a una seria oferta en la praxis educativa intercultural, por la imposición de la ley del silencio y/o un monologo *monocultural* en detrimento del dialogo intercultural,

"los niños siguen yendo a la escuela en español" [...]. “Hay una relación muy estrecha entre interculturalidad y democracia; en una sociedad multicultural tú no puedes ser democrática verdaderamente se no eres intercultural, en esto sentido de relaciones horizontales desde posiciones de igualdad mutuamente enriquecedora, porque la democracia se supone escuchar al otro, para escuchar el otro tú tienes que te poner a la par, sino no lo va a escuchar, no lo va a entender lo que estar diciendo, porque la democracia supone respeto, entonces el respeto implica no solamente reconocer que el otro tiene derecho de opinar, sino me interesar por lo que dice, y dejar que esto que dice norme me propio criterio, forme me propio criterio. Entonces, para avanzar en una sociedad democrática e intercultural, es fundamental” (E-Schmelkes 2009).

Mientras una propuesta de educación intercultural o programa educativo propuesto bajo un parteaguas ideológico enmarcado por un visión *monocultural* y *miope* a la diversidad cultural, éste no alcanzará plenamente la inclusión activa de los pueblos indígenas en la participación de la vida política y económica del país y de las comunidades minoritarias (indígenas, afro-descendientes, migrantes, etc.), sino que, ratificará su posición excluyente por medio de esa nueva fórmula. Por consonancia, la educación intercultural estaría promoviendo la reproducción de viejas prácticas con nuevas retóricas, la continuidad de nuevas retóricas visualizadas por la continuidad de programas de instrucción pública, ahora reacondicionando respecto a las diferencias y la diversidad pero con una idéntica obtención de resultados (Arce, 2011, pág. 88). En una auto-reflexión, la comunidad de Kanxoc y el Estado de Yucatán, podrán debatir y proporcionar mediante un diálogo respetuoso entre pautas de política, educación y economía iniciativas para el fortalecimiento identitario de un grupo étnica, aún considerado como un legado milenario para la humanidad. Bajo la mirada miopía

monocultural del Estado nacionalizante *homogeneizador*, éste no alcanza ver más allá para distinguir la grandeza de diversidad cultural y lingüística del pueblo maya, y que, tristemente, si no despierta principalmente para una radical política intercultural, pronto será estadístico de otro museo en Yucatán y en México. De lo expuesto urge también repensar el debate inclusivo de una educación intercultural para los niños de todo el país, algo que sería,

“repensar el debate para incluir en el currículo oficial de las escuela públicas y privadas de éste país, las diferencias culturales y las pluriculturales ofertas étnicas. Crear un subsistema de educación indígena para la inclusión de las 365 etnias de México y finiquitar la deuda histórica que tenemos con nuestras raíces indígenas. Que tenga que ver con la población indígena con diversidad interna, ellos cuando piensan en educación bilingüe piensan en inglés, pero no piensa en las lenguas nacionales, entonces no se les está obligando a enfrentarse a su propia realidad nacional, y eso creo que es muy importante para coersiones una sociedad, para crear una solidaridad entre los distintos grupos que componen la nación mexicana hay que trabajar más en cuanto a los enfoques de educación intercultural hacia a la escuela normal y corriente, hacia a la escuela urbana, hacia las clases medias, y todo eso es un ámbito que nosotros en educación intercultural hemos tocado poco. Trabajamos con las víctimas y no con los verdugos, y eso es una de las asignaturas pendientes más importantes” (E-Dietz 2009).

Y ¿Cómo se desarrolla la interculturalidad en la escuela? y ¿Cómo los niños están asumiéndola en sus vidas? La etnografía proyectó detalles de la arena escolar en Kanxoc como espacios harmónico-conflictivo a la vez. La institucionalización del currículo oficial impartido en la misma, cuando llega al salón de clase, mediante las prácticas del quehacer docente en la impartición de los contenidos programáticos, surge una dicotomía entre lo que podría ser una educación intercultural de calidad colisionando con la sutil penetración de la escolarización formal de un currículo monolingüe y *monocultural*. La debilidad en este tipo de currículo empleado en la escuela en Kanxoc, en detrimento de un efectivo currículo intercultural, sería que,

“la perspectiva intercultural. Tiene en cuenta sus principios y requisitos básicos. No se trata de „añadir“ elementos „culturas“ a proyectos o programaciones ya elaborados. Se trata de asumir que toda decisión que tomamos en educación, que toda decisión sobre planeación de la enseñanza, debe considerar la diversidad cultural de los alumnos, sus familias y comunidades, de los profesores y además

participes en educación. Y ello independientemente de si esos estudiantes y sus familias son de otra lengua o no, de otra nacionalidad o no, de otra religión o no” (Aguado, 2003, pág. 109).

Asimismo, "la clase de currículum de las humanidades, la historia y las ciencias sociales que los *multiculturalistas* conservadores, liberales y pluralistas han defendido se niega a reconocer que la cultura es un terreno de lucha. Se omite la relación que existe entre conocimiento y poder, mientras que el interés por la dominación se entierra junto con otros esqueletos del pasado. El intento de contar con el consentimiento de los gobiernos se utiliza con ánimo de desviar el conflicto social que inevitablemente surge de la dominación. Sin duda alguna la creación de un interés nacional unidimensional es una estrategia que se emplea para conseguir el consentimiento de la gente; un interés nacional, podemos añadir, que la mayoría de las veces excluye a negros, hindúes [latinos, indígenas...] y otras comunidades minoritarias (Kincheloe, 1999, p. 275). Por las dicotomías generadas, “cualquier currículum multicultural teórico debe estar fundamentado en un rigurosa erudición histórica que analice no sólo las historias de las razas, las clases sociales y los géneros excluidos, sino también la construcción de la memoria pública sobre grupos culturales tanto subordinados como dominantes” (E-Salmerón 2010), y continua su planteamiento,

“muy importante, es incorporar, introducir en el sistema educativo, los elementos que permitan a los jóvenes entender que hay diferencias, pero que las diferencias son positivas y no negativas y que aun que las diferencias nos lleven a desacuerdos profundos, estos desacuerdos son tratables, hay que reconocerlos, hay que llegar a soluciones pacíficas de estas controversias mediante el dialogo, mediante el reconocimiento de los demás, mediante a la eliminación de las formas de discriminación y del despreció de los que son diferentes a uno. Creo que este es el objetivo de un buen sistema educativo. [Por otro lado hay que] Trabajar con los docentes que están en ejercicio, que tenga que formar de manera diferente a los docentes iníciales, que tiene que transformar el currículum, que tiene que trabajar todos los niveles educativos, desde pre-escolar hasta universidad, que tienen que trabajar con los indígenas y con los no-indígenas, es holístico el planteamiento de política educativa, y además tiene que empezar hacer intersectorial, porque por ejemplo la educación solo si no hay políticas lingüísticas que permitan la presencia de la diversidad lingüística en los espacios públicos del país” (E-Salmerón 2010).

Por el anterior (*cf.* introducción), procuró con la investigación un pre-texto-analítico-interpretativo desde un caso específico, el de los niños mayas de Kanxoc, proveer al debate antropológico, una mirada etnográfica desde la *antropología*

educativa de la infancia intercultural. La otra mirada etnográfica, fue que los estudios interculturales apoyados en la interdisciplinariedad de la antropología social y pedagogía en México; que en nuestro caso de estudio, no es el primero ni tampoco el último, sino un catalizador para sistematizar e interpretar la calidad de la educación intercultural recibida por los niños mayas yucatecos, como un estudio de caso, puede proporcionar pistas para futuro políticas educativas, más bien, políticas para una antropología educativa de la infancia intercultural, ya que las sociedades rurales y urbanos no están inmunes al impacto a menudo de la globalización en los procesos identitarios de éstos niños ya híbridamente interculturales. Y ¿Por qué una aproximación a una antropología educativa de la infancia intercultural? Primero que “el trayecto que se podría pedir a un antropólogo de la educación o a un etnógrafo escolar debería seguir dos vías convergentes: una que transite por la antropología -y no sólo por la etnografía- y otra la que siguiendo los diferentes aspectos de la teoría y práctica de la educación” (Velasco, H. et al., 2006, p. 9), para,

- a) “La aplicación del concepto de interculturalidad. Otra contribución importante de la EIB a la pedagogía resulta de la acuñación del concepto de interculturalidad. Como se ha señalado en secciones anteriores, la interculturalidad constituye la esencia del modelo pedagógico de la EIB y, mediante ella, se busca responder a las condiciones sociales y culturales de una sociedad *pluricultural*. La reflexión frente a «lo ajeno», «lo extraño», y «lo otro diferente» se coloca en el centro de la reflexión curricular para intentar construir, a partir de ahí, una pedagogía capaz de contribuir a lograr una interrelación más armónica entre lo propio y lo ajeno”.
- b) “Interculturalidad para todos, pero no sólo en la legislación y en el discurso sino también en el aula. [...] si bien la EIB estuvo inicialmente dirigida a educandos miembros de pueblos, culturas y lenguas minimizadas y orientada a contribuir a que éstos recuperaran la confianza perdida respecto de sí mismos, de sus pueblos y de sus instituciones culturales y lingüísticas, que gradualmente ha comenzado a trascender la esfera indígena para impregnar con sus ideas, propuestas y utopías el conjunto de la educación latinoamericana, en un momento en el cual la humanidad se ve ante la necesidad de aprender a convivir en un mundo de múltiples diferencias en aras de consensos y de proyectos comunes que aseguren la supervivencia de

la especie. No obstante, es menester reconocer que aún estamos lejos de la realización de todas las implicaciones que acompañan estas propuestas y utopías, en tanto las políticas ya formuladas y aparentemente aceptadas por todos, no logran en todos los casos, una implementación real que impregne el sentido de la educación latinoamericana”.

- c) “Las propuestas de interculturalidad para todos siguen ancladas en el plano discursivo, y difícilmente logran influir lo suficiente en el plano de la operación pedagógica del aula. Es preciso identificar y diseñar tanto mecanismos que permitan una incorporación efectiva de la interculturalidad en el diseño curricular como su puesta en vigor en el aula, mediante la implementación de actividades y prácticas diversas que impregnen la cotidianidad de las aulas y que modifiquen las relaciones sociales en ellas, así como la manera que desde las mismas se lee la multiétnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo, en particular, y la diversidad, en general” (Enrique López, L. & Küper, W., 1999).
- d) Para contrarrestar una turbia enseñanza colonial y la búsqueda de colonizar el currículo oficial que aísla al mestizo de su parte originaria, catalogados por los europeos conquistadores como salvaje, hecho que sigue sufragando la ignorancia y desconocimiento de la realidad histórica de los pueblos antiguos de México en especial de los mayas. Las estrategias siguen presentes en prácticas colonialistas socioeducativamente, por esto, “el indígena tiene que buscar su espacio de participación política y económica en la sociedad mexicana, sino, no podrá tener acceso a un currículo intercultural de respeto e inclusión social, mediante una estrategia cultural” (E-Schmelkes, 2009).
- e) “El currículo intercultural es la base para empezar a transformar las actitudes y mentalidades de las personas. El cambio intercultural sólo será posible por medio de la vía educativa. La educación formal solo vamos a seguir homogenizando. Con la educación intercultural fortalecida con un currículo intercultural vamos poder a tener otra sociedad en el futuro, más democrática, caso sea intercultural. A partir de relaciones horizontales con respeto al otro, escuchando el otro, porque la democracia se supone respeto al otro, para dejarlo que lo ponga también su propio criterio” (E-Schmelkes, 2009).

- f) Para evidenciar las asimetrías de poder que están latentes en las minucias y ambiguas arenas escolares y antropológicas “camufladas” en una antropología eurocéntrica y una pedagogía colonialista “el verdadero problema planteado por el binomio de “interculturalidad y educación”. [...] El principal obstáculo al que ha de enfrentar toda estrategia dirigida a interculturalizar la educación y la institución escolar y su firme arraigo dentro no sólo de la pedagogía nacionalizante, sino del propio Estado-nación” (Dietz, 2012:209).

Tratándose de inclusión democrática de los grupos minoritarios, específicamente a los mayas peninsulares de Kanxoc, es necesarios ir más allá de *culturalismos* y *educativísimos interculturales*, sino para “trabajar en pro de los subalternos consiste en traerlos hacia dentro del circuito de la democracia parlamentaria, no a través de la benevolencia cultural, sino mas bien a través del trabajo externo académico [...] Trabajar en pro del subalterno contemporáneo significa invertir tiempo y capacidades [...] para que el subalterno sea integrado en la ciudadanía, independientemente de lo que ésta signifique, deshaciendo así el espacio subalterno” (Spivak, Gayatri C. En D. Chakravorty Spivak, 1996, p. 307). Dentro del debate ¿Qué papel juega hacer antropología en un mundo marcado por un paradigma multicultural, intercultural? Un *subcampo* de la antropología social enmarcado en la “antropología educativa de la infancia intercultural” sería pertinente para evitar y denunciar un neo-indigenismo posmoderno, así como proporcionar productos de investigación sobre la problematiza de los pueblos originarios:

“El tema de la educación dirigida al indígena ha sido ampliamente abordado desde una dimensión nacional, partiendo de la perspectiva de las políticas educativas impulsadas por el Estado, y previo a la conformación de éste, en el marco de la evangelización-educación colonial, principalmente a cargo de la iglesia. Una constante en los diferentes periodos históricos ha sido la búsqueda de la incorporación/integración de los distintos grupos indígenas a la nueva sociedad en la que se vieron inmersos. Desde esta perspectiva el caso mexicano es significativo por cuanto las políticas de integración han considerado siempre a la escuela como el medio más eficaz para lograr sus objetivos, y sobre esta base es bien sabido que la educación indígena ha estado marcada por la hegemonía de la llamada cultura nacional” (González, 2008, págs. 113-132).

En esta línea, el lugar que ocupa la diversidad étnica, la dimensión política y las prácticas educativas hacia los pueblos indígenas en México el documento “Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México” evidencia que:

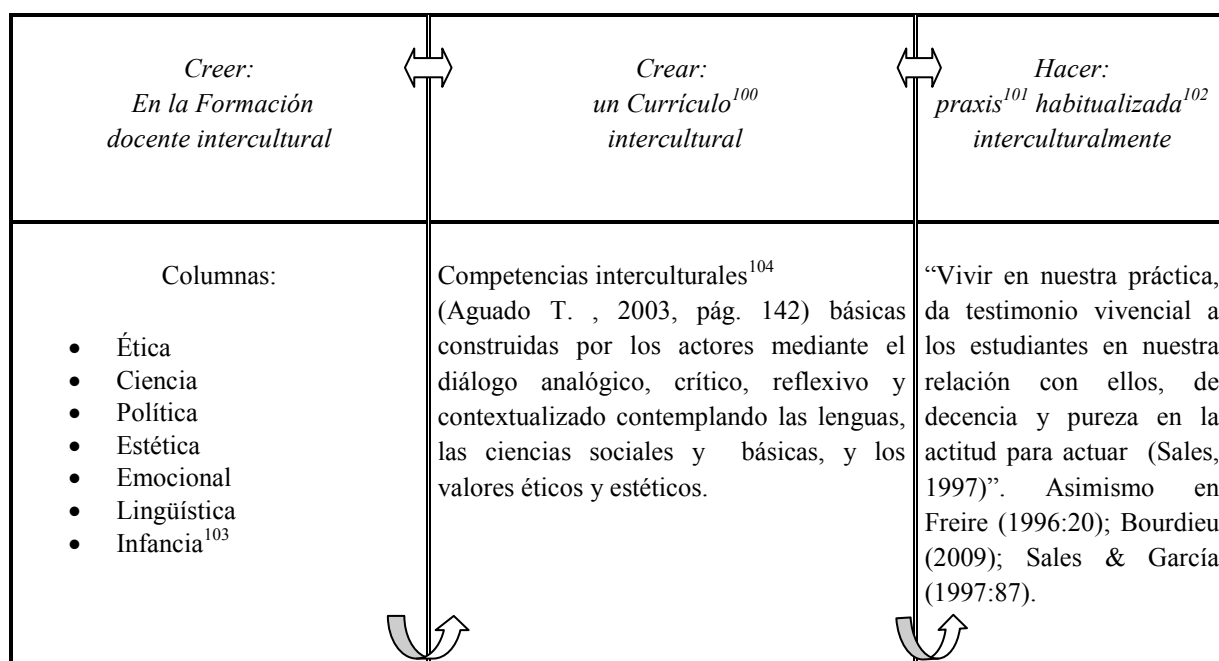
“la variable étnica en las diferentes dimensiones de la política y la práctica educativa en nuestro país. Múltiples signos remiten a la necesidad de generar investigaciones que permitan definir con mayor claridad el lugar que ocupa la diversidad étnica en las políticas públicas, los lineamientos y las modalidades educativas. Considerando que la etnicidad es relacional, los estudios indican que una política educativa intercultural que atienda a una nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado depende no sólo de declaraciones y acciones centralizadas, sino del diseño de políticas sociales y mecanismos legislativos, administrativos y de gestión pública que la impulsen y consoliden. No obstante la cobertura del sistema de educación indígena en México es la más amplia de América Latina, el sentido étnico de la orientación intercultural no ha sido considerado, en tanto el Estado concibe a los indígenas como sujetos de interés público y no del derecho” (Héctor Muñoz, 2000, citado en Bertely y González, 2003).

¿La antropología social, especialmente en el Posgrado de Antropología de la Universidad Nacional Autónoma de México, contempla en su plan de estudio aspectos de Antropología Educativa, en especial, de la infancia mexicana? Veamos el objetivo general del Posgrado en Antropología de la UNAM y luego el Plan de Estudios con sus respectivos seminarios especializados:

“Formar recursos humanos de alto nivel para la investigación y docencia en las diferentes áreas de la antropología. Propiciar la integración de las áreas y la vinculación estrecha con el trabajo de campo, para proporcionar al alumno los elementos que le permitan abordar los problemas socioculturales. Desarrollar la capacidad de investigación original que contribuya al avance de la disciplina. Rescatar la experiencia de especialistas de diferentes disciplinas científicas y humanísticas” (UNAM, 2011).

Contrastando el Plan de Estudios (*cf.* anexo número 03), podemos observar como los estudios de la antropología educativa y de la infancia están ausentes, alejamiento que buscamos a través de éste estudio promover el debate para en un futuro se

promover estudios de este corte, y que la UNAM, desde la pedagogía y de la antropología, contemplen estudios de corte interdisciplinarios como una “antropología educativa para la infancia intercultural”, debate necesario alrededor de la diversidad cultural para repensar la interculturalidad en México. Por ello sostengo que uno de los aportes para la problemática intercultural en México podría ser una aproximación a la “antropología educativa para la infancia intercultural”, de esta desprende la siguiente propuesta: “*Crear, Crear y Hacer*”, donde la primera dimensión propone centrarse en la formación docente intercultural, la segunda en el currículo intercultural y la tercera en la praxis habitualizada interculturalmente:



Cuadro conceptual 6: aproximación a una “antropología educativa para la infancia intercultural”¹⁰⁵

¹⁰⁰ El currículo democrático es una construcción colectiva entre todos los agentes de la escuela y de la comunidad, por esto este punto será trabajado en otro momento con la comunidad.

¹⁰¹ “El término praxis, en griego, no puede ser definido como se define su equivalente *acción* (Nicol, 2007, pág. 41 y 74). Sino más bien, la praxis es una razón de ser del hombre, en tanto aquí la usaremos como la razón de ser hombre como el actuar en arenas interculturales inmerso en diferentes contextos culturales.

¹⁰² “La teoría de la práctica en cuanto práctica recuerda, contra el materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son construidos, y no pasivamente registrados, y contrato el idealismo intelectualista, que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu, 2009:85).

¹⁰³ Cf. Vigotsky (1988; 2011); Kozulin (2000) y Galperin (1979).

¹⁰⁴ “La competencia intercultural es una competencia que un profesor de lengua debe tener para enseñar y transmitirla. El profesor de lengua indígena, bilingüe, muchas veces ha vivido la comunicación intercultural como choque, como conflicto. Como hemos visto, la formación docente del profesor rural en el contexto de la castellanización se basaba en una desvalorización y en un desprecio absoluto de la lengua y la cultura indígena. Las actitudes negativas persisten aún en los propios indígenas como en la población monolingüe del español [y en los profesores de lenguas extranjeras]” (Brumm, 2010, pág. 72).”

¹⁰⁵ Esta propuesta está modificada, ampliada y reestructurada en “la explicación de las bases fundamentales de es ética maya, las encontramos íntimamente vinculadas a esa religión, filosofía y ciencia encerradas en ese simbolismo del único “Dador del Movimiento y la Medida”. ¿Por qué? Pues el

Para fundamentar, justificar y aproximar a una propuesta de “antropología educativa para la infancia intercultural” debemos definir la triada basada en el *Creer, Crear y Hacer*. Todas están interconectadas entre sí, lo que hago en uno repercutirá en las demás. La primera es la columna toral que se fija en la Formación docente Intercultural, que posee como pilares las columnas: ética, ciencia, política, estética y emoción. La ética, pilar que sostenemos a través del “edificio de la ética” (Beuchot M. , 2004), en la formación del docente intercultural que debe ser tanto inicial como continua y la planteamos como “la disciplina que analiza críticamente los valores y las normas racionalmente aceptadas por comunidades con diferentes valores, que les permiten una convivencia armoniosa y pacífica, que incluso puede ser cooperativa” (Oliví, 2008, pág. 148), por ello, una formación de docentes, que a su vez son y serán formadores de “ciudadanos” necesariamente se basa en un sostén de la crítica y “práctica reflexiva en el oficio de enseñar” (Perrenoud, 2004) para coexistir con valores y normas de muchas culturas inmiscuidas en un proceso intercultural. Y por ser un proceso escrupuloso que envuelve varias dimensiones, en primero lugar, ética, y en segundo de una predilección ideológica, es decir,

“se trata de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación...Podemos contribuir a que se produzca esta evolución, pero no debemos olvidar que ningún gobierno, institución ni reforma la materializarán de un día para el otro de forma unilateral. Y sin embargo, no habrá profesionalización alguna del oficio de enseñantes a no ser que esta evolución sea deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decenas de años, más allá de coyunturas y alternancias políticas” (Perrenoud, 2004, pág. 9)

pensador maya llegó a la convicción de su ser cósmico. Sí, de ser *Parte Integralmente de esa Conciencia Cósmica*, de la que se sintió reflejo fiel, por lo tanto, él debía hacerse merecedor y digno representante en esta tierra de *Huna Ku*. Si el hombre podía como es *Dador del Movimiento y la Mediad, Creer, Crear y Hacer*, entonces esta era una prueba toral e innegable de que el ser humano estaba sujeto a las leyes cósmicas, y por lo cual, en su personalidad se encontraba depositada para de ese Supremo Hacedor, bajo los aspectos de la „Dualidad“, el bien y el mal, y estos valores no eran sino los resultados totales o parciales de lo que el hombre recibía en premio o castigo, sí, esa Ley de Compensación que era aplicada de acuerdo con la norma de conducta de cada quien. Por eso, los errores de ayer se pagan hoy, y los de hoy, se pagan mañana, de manera inapelable. Prueba arqueológicas revelan hasta hoy que no se ha encontrada en las ruinas mayas ninguna evidencia de sitios de castigos, como cárceles, calabozos, penitencias, aparatos e instrumentos de tortura” (Martínez, 1973, págs. 70-71). Asimismo, el papel de “la creación es un medio válido de interpretación de la vida, de los símbolos, la cual necesita tener una significación que nos dé una explicación de vida” (Botello, 2007, pág. 176), por ello, la formación es promover “vidas”.

En la formación o profesionalización del docente reflexivo hay un componente epistémico fundamental, que la formación centrada en contenidos/”competencias”, sostengo que exige y radica en “la profesionalización del oficio de enseñante [y] consistirá, sencillamente, en incidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir” (Perrenoud, 2004:10). Por esta razón, la tesis de la formación, tiene como premisa un “edificio de la ética”, para entonces confrontar en una eterna praxis del quehacer docente un compromiso de respeto hacia la alteridad, en un continuo diálogo intercultural vigorizando la interculturalidad.

Para el componente de la ciencia proponemos ante la pugna científicista y epistémica que impone la postura decimonónica de “ciencia oficial positivista, clasista, discriminante y excluyente para muchos y poseedora por pocos”, contrastada con la comprensión (Verstehen) y la explicación (Erlären), y para combatir “geopolíticas del conocimiento” con el enfoque descolonizar (Walsh, 2003), y evitar un “epistemicidio” (Santos, 2009), sostenemos una ciencia que contemple el “diálogo de saberes” (Dietz & Mateos Cortés, 2011), donde se contemplen las cosmovisiones de las culturas implicadas en cada contexto trabajado.

El pilar de la política está centrado en el “poder” de y para la transformación, “en lo impensable de una época, está todo aquello que no se puede pensar a falta de disposiciones ética o política que no se pueda pensar por falta de instrumentos de pensamiento tales como problemáticas, conceptos, métodos, técnicas [...]” (Bourdieu, 2009:16), “No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder –esto sería una quimera, ya que la verdad es ella misma hegemonía (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona por el momento. La cuestión política, en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología, es la verdad misma” (Foucault, 1979:189), es por la cuestión política que entrar la proposición y las normas institucionalizadas elementos indispensables para la materialización de las políticas educativas con miras a moldear las identidades requeridas por el Estado-nación, mediante la sutil estrategia curricular para silenciar las asimetrías generadas dentro y por el mismo poder.

El pilar de la estética como el de, “la creación sobre una base espiritual exclusivamente demanda un trabajo prolongado, que se inicia casi al tanteo. Es preciso que el pintor cultive su alma y no sólo su sentido visual, para que ella misma pueda clasificar el color y no sea un ero receptáculo de impresiones externas, sino una fuerza activa en la gestión de las obras” (Kandinsky, 2004, pág. 101), del mismo cuadro saldrá un docente sensible a la creación estética que consumará en la formación de los futuros profesores que darán continuidad a su obra, a su escuela. Es necesario que la docencia sea un cuadro con bellezas para disfrutar en la formación y en su práctica, elemento que hace falta en los salones de clase de la modernidad donde la belleza esta grotesca, como secuela el componente emocional está al orden de la querella en completo detrimento a los elementos necesarios para la pócima educativa de los sentimientos, de la emoción. El acto educativo, el acto del aprender no es una empresa sencilla y mágica, y más tedioso cuando se trata con interlocutores arrogantes y soberbios. Para Freire, el acto de enseñar exige estética y ética. “La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica no puede o no debe ser hecha a la distancia de una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética. Docencia y belleza a manos llenas. La práctica educativa tiene que ser, en sí misma, un testimonio riguroso de decencia y pureza. Es por esta razón que transformar el acto educativo en un entrenamiento técnico es codiciar lo que tiene de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo” (Freire, 2006:32).

La columna emocional, tratándose de niños requiere más. La pedagogía de los sentimientos se expresa: “necesario estar abierto al gusto de querer bien, a veces el valor de querer bien a los estudiantes y a la propia práctica educativa de la cual soy participe. La afectividad no se encuentra excluida de lo cognoscible, lo que no puedo es permitir que mi emoción interfiera en mi compromiso ético. Mi apertura al querer bien a los estudiantes significa mi disposición a la alegría de vivir (Freire, 2006: 141). Consecuentemente, se añadirá una “relación entre la alegría y mi actividad educativa que hace la esperanza. La esperanza forma parte de la naturaleza humana. Por otra parte, sería una contradicción de un docente democrático, temer a lo nuevo, que se sienta mal con las injusticias, que se ofenda con las discriminaciones, que lucha contra la impunidad, al no ser críticamente dotado de esperanza (Freire, 2006:72-73). Los docentes, necesariamente debemos ser levadura de la esperanza en los estudiantes.

Los desafíos que se plantean en la columna lingüística, tratándose de procesos interculturales y de alteridad, para la formación de docentes interculturales son que, “la construcción de una conciencia sociolingüística en la formación de recursos humanos. [Teniendo en vista que] la diversidad de lenguas y el alto grado de su complejas estructuras reflejan la estimable antigüedad de la lengua, vista como una facultad comunicativa exclusiva de la especie humana [...] Toda lengua forma parte del mismo impulso humano que refleja nuestra madurez cognoscitiva, entre otros rasgos” (Nava, 2012, pág. s/p).

Promover la formación de una “conciencia sociolingüística” es un aspecto vital para un proceso exitoso en la educación intercultural sesgada de intencionalidad ideológica. La lengua es el vehículo de la comunicación humana. Aunado a esta “conciencia sociolingüística”, sostenemos que la formación sistemática de un docente intercultural transita intrínsecamente en dominar las bases de la lingüística y la metodología didáctica de las lenguas. El conocer y/o dominar los paradigmas de la gramática tradicional (aristotelismo), el audio lingual (estructural-conductual), el enfoque cognitivo (generativo –innatismo) y el enfoque comunicativo (textual o del discurso/pragmático- psicología cognitiva y socio-cognitiva) facilitaran *in locus* a través de una “investigación acción” poder “deslindar con claridad el territorio y las fronteras entre una gramática científica o descriptiva (tradicional, estructural, generativa, textual...) y una gramática pedagógica orientada a favorecer la reflexión sobre el uso lingüístico y un mayor dominio de las capacidades de expresión y comprensión de mensajes [en el proceso enseñanza-aprendizaje]. Urge volver a pensar sobre la utilidad didáctica de una gramática pedagógica que, evitando la tentación de adscribirse a una u otra teoría lingüística, e incluso con cierta voluntad de ser eclético, se ocupe de analizar los usos lingüísticos de las personas en sus diferentes contextos [culturales] y situaciones [interculturales] de comunicación” (Lomas, 2010, págs. 78-79).

Para recapacitar sobre las bases lingüísticas que intervienen directamente en la metodología empleada en las lenguas a enseñar –sean lenguas indígenas, nacionales o extranjeras-, desembocando en los “conceptos, en la situación actual y los problemas fundamentales de la lingüística que influyen de forma muy inmediata en la misma metodología didáctica” (García V. , 1993, pág. 21). Asimismo, una formación docente

intercultural basada en la lingüística, ampliará las herramientas del docente crítico-reflexivo y propositivo hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje donde proporcionaran “armas” a los estudiantes en arenas interculturales objetivando desambiguar las minucias de los discursos de una “educación intercultural bilingüe”. Por medio de competencias para el análisis del o de los discursos nacionalizante. Siendo que, “los discursos no sólo consisten en (estructuras de) sonidos o imágenes, y en formas abstractas de oraciones (sintaxis) o estructuras complejas de sentido local o global y formas esquemáticas. También es posible describirlas en términos de las acciones sociales que llevan a cabo los usuarios del lenguaje cuando se comunican entre sí en situaciones sociales y la cultura en general” (Van Dijk, 2008, pág. 38) y por el carácter formativo, procesual e holístico hacia al diálogo para una educación intercultural, el rol que implica los estudios de la antropología lingüística sembrarán nuevas perspectivas comprensivas y formativas, ya que,

“[...] Boas, Sapir y Whorf descubrieron la estrecha relación que existe entre los usos lingüísticos, la cultura de los pueblos y la vida cotidiana de las personas. De ahí el énfasis [...] en el papel del lenguaje en la construcción de la identidad sociocultural de las comunidades. El significado, en este sentido, no era casi nunca una relación unívoca entre un referente y una palabra sino entre ésta y su contexto cultural. Es en esta tradición antropológica de observación y estudio de los usos lingüísticos en la que se sitúan la antropología lingüística y la etnografía de la comunicación, cuyos trabajos demuestran que el análisis del comportamiento comunicativo de una comunidad de habla refleja el mundo cultural de cada uno de sus grupos sociales” (Lomas, 2010, pág. 44).

En esta constante búsqueda de/para un diálogo intercultural “de revitalizar una lengua, el maestro de lengua desempeña un papel fundamental, de sus enseñanzas dependen las actitudes futuras hacia la propia lengua y cultura, la visión del bilingüismo como una ventaja y no como lastre social. La enseñanza de la lengua, a su vez, constituye una importante medida para mantenerla, difundirla. Sólo si se escribe una lengua, se puede leer, y sólo si se escucha, se seguirá hablando. La enseñanza de la lengua también fomentará su uso en los medios de comunicación para las comunidades de hablantes. [...] La deficiente formación de profesores es uno de los problemas que aquí se plantea y, por lo tanto, el bajo nivel en la calidad educativa que se traduce en desventajas no sólo escolares [sino para la vida]. La formación docente mejorará la

calidad de la enseñanza, tendrá un efecto multiplicador y a largo plazo impactará en las políticas lingüísticas y educativas. Los postulados de la interculturalidad se tienen que traducir en la práctica docente de todas las escuelas de educación indígenas [y no indígenas] y en otras aulas donde se enseñan lenguas indígenas a hablantes de otras lenguas” (Brumm, 2010, págs. 13-15). Es decir, un currículo intercultural incluyente y contextualizado en escuelas públicas y privadas de México.

La columna de la Infancia, para quienes va dirigida la formación y praxis intercultural a su vez, debe concederla desde una inclusión de los niños y niñas de los cinco continentes por su ausencia y “negación como actores sociales ignorados” (Márquez, 2010). Los “niños pequeños grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana” [...]. A lo largo de la última década, la atención a las políticas sobre educación y los cuidados de la primera infancia han experimentado un aumento en los países de la OCDE. Los diseñadores de políticas han reconocido que el acceso igualitario a la educación y cuidados de calidad durante la primera infancia puede ser un elemento que fortalezca las bases del aprendizaje permanente para todos los niños, así como un apoyo a las necesidades generales de la familias en el aspecto educacional y social (OCDE, 2002, pág. 11).

Los niños son seres sin voz. Infancia en latín *enfant*: es “el que no habla”. Consecuentemente el silenciado. ¿Son realmente tablas vacías? Etnografías han evidenciado que la agencia de los niños periodo que abarca desde el nacimiento hasta cumplir los 18 años de edad o alcanzar la emancipación. La Convención sobre los Derechos del Niño, en vigor desde el 2 de septiembre de 1990, señala que "se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad". Esta convención recoge los principales derechos de niños y niñas a lo largo del mundo.

Es impresionante cuando recorremos a la etimología de la palabra infancia y podemos evidenciar el calificativo hace al adultocentrismo que seguimos asignando a los niños y niñas. Precisamente cuando reflexionamos el cuanto "habitados" estamos en mirar a los niños como indefensos, inconclusos, "el pobrecito". Curiosamente,

"un individuo de poca edad es denominado *infans*. Este término está formado por un prefijo privativo *in* y *fari*, "hablar", de ahí su sentido de "que no habla", "incapaz de hablar". Tan fuerte es su sentido originario que Lucrécio emplea aún el sustantivo derivada de *infantia* como sentido de "incapacidad de hablar". Por lo tanto, luego *infans* -sustantivo- e *infantia* son empleados con el sentido de "infante", "niño" e "infancia" respectivamente. De hecho, es de este sentido que se generan los derivados compuestos, todos de la época imperial, como "infantil", "infanticidium", "infanticidio", etcétera" (Kohan, 2008, p. 40).

Confundimos la inmadurez del niño con la edad cronológica. Caso que no sucede con los mayas peninsulares. Por ejemplo, un niño deja de ser niño sólo cuando contrae matrimonio y tenga hijos. La explicación para los mayas es que hasta que no tengas sus hijos no podrán entender el proceso de la infancia y no dejarán de ser niños. Las implicaciones que conllevaron al entendimiento y la apropiación de ser padre, en generar hijos, éste ya fue niño y por lo tanto ahora es adulto para entender a los niños.

"[...] En general, *infans* podría designar niño en edad muy avanzada que aquella en que "no hablan", de modo que esa denominación es usual para los niños hasta los siete años [...] Son encontrados usualmente usos de *infans* refiriéndose a personas que se aproximan inclusive hasta los trece años. Entonces podemos entender que *infans* no remite específicamente al niño pequeño que no adquirió aún la capacidad de hablar, pero se refiere a los que, por su menor edad, no están aún habilitados para dar testimonios en los juzgados: *infans* es "el que no puede valer de su propia palabra para dar testimonios"(Castello & Márcico, 2006, citado en Kohan, 2008:41).

Sin embargo, etnografías sobre la infancia han evidenciado las agencias de los niños, su potencial como agentes para participar en la sociedad, en la familia y en la escuela,

"valorando las dimensiones social, cognitiva e afectiva que participan en la construcción de acciones de significantes y significados compartidos colectivamente -culturas pares- bien como en su organización como grupo social; para los procesos de socialización que ocurren en registros múltiples y no necesariamente convergentes, protagonizados por los propios niños cuando procuran la gerencia heterogenea de sus oficios, sus papeles, identidades y posiciones sociales; para presencia de relaciones estratégicas, de poder y contrapoder, como intrínsecas a toda red de interdependencia, e el papel que desempeñan en la conversión de diferencias en desigualdades sociales

reconocidas en el grupo de pares como legítimos, o en formas de resistencia o potenciación de movilidad social" (Martinho Ferreira, 2008, pp. 146-147).

Para repensar el nuevo sujeto infante, su capacidad de sujetos como niños nos cambia de mirada: problematizar nuevos paradigmas epistémicos. Reflexión que nos incita a dejar nuestra comodidad epistémica, teórica y metodológica por una nueva mirada a los niños interculturales. "Niños icónicos", "niños tecnológicos" tendientes a mirar el mundo desde una óptica tridimensional, ya que los juegos electrónicos los entrenan para esta capacidad. Considerar en palabras del Mahatma Gandhi que "cuando los padres dejaren de ser cuadrados, sus hijos se volverán redondos". Y, cómo futuros adultos de una sociedad que cada vez se vuelve compleja cultural y lingüísticamente por los movimientos migratorios globalizados; poseyendo contextos socioeducativos en arenas interculturales. Es ahí donde una escuela intercultural que tenga como prospectiva profesores interculturales conozcan y sepan diferenciar la infancia monocultural y monolingüe de una infancia inter o pluricultural y plurilingüe como factor de enriquecimiento y intercambios culturales y no como males sociales.

La segunda columna, es el Crear. Crear un currículo intercultural, el cual entendemos como emprendimiento prolijo que implica plantearlo, pues éste trabajo requiere de una colaboración activa, crítica y reflexiva de y con toda la comunidad escolar y sus actores. Porque, "hablar del currículo como campo consustanciador de un determinado proyecto de identidad cultural, proyecto que siempre deberá ser resultado de un proceso deliberativo" (Paraskeva, 2012). A su vez, "el currículo traduce la expresión del juego de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un determinado momento y a través del que se realizan los fines de la educación. En estas circunstancias, el currículo es un texto que denuncia un proyecto de reproducción social y de producción de la sociedad y la cultura deseables, convirtiéndose en un campo de batalla que refleja muy diversos conflictos" (Gimeno, 1988).

La potencia que subyace en el currículo es "ingenuamente" transferida para fines muy específicos como lo fue para la "nacionalización" de una población [que] impone la diseminación de ciertas ideas e ideales. Si los zares de la antigua Rusia se sirvieron de la Iglesia Ortodoxa erigida en cada aldea para "rusificar" la heterogeneidad, nosotros

contamos con nuestras "escuelitas" (Ross, 1920, pág. 409), para "mexicanizar-homogeneizar las diferencias" de los indígenas y los grupos minoritarios sinónimo de "epidemias cancerígenas" y no como contraste de las alteridades. Insistimos, a manera de contumacia que, el currículo centrado firmemente y apoyado en y a través de la institucionalización de las políticas educativas que "el proceso de fabricación del currículo no es un proceso lógico, sino un proceso social, en el que conviven, junto con factores lógicos, epistemológicos e intelectuales, unos determinantes sociales menos 'nobles' y menos 'formales', tales como los intereses, ritos, conflictos simbólicos y culturales, necesidades de legitimación y de control, propósitos de dominación dirigidos por factores ligados a la clase social, la raza y el género" (Tadeu da Silva, 1995, pág. 8).

Siguiendo el planteamiento y su diseño, " el currículo es siempre un campo que nos remite a una concepción pre-activa, que se traduce en un derrotero para la retórica legitimadora de la escolarización, un mapa del terreno educativo, uno de los mejores derroteros oficiales para la sedimentación de una estructura institucional de la escolarización [también] el sistema educativo asuma un carácter normativo nítido, de acuerdo con las necesidades sociales, de manera que el currículo produzca un equilibrio de fuerzas sociales" (Goodson, 1995).

A través del currículo, los mecanismo utilizados por los creadores de políticas educativas, muy axiomático en la persona del Estado-nación, utilizan mimetismos de "conceptos de hábitat y *habitus*. Que se relaciona con las posiciones, con la historia objetivada, que se fue acumulando a lo largo de los siglos y llega hasta nosotros por las cosas, los libros, las máquinas, los monumentos, las costumbres, las leyes... y el otro que se vincula con las disposiciones, de la historia personificada en el hábito, tendiendo hacia una matriz de percepciones, apreciaciones, acciones y un sistema duradero de patrones de percepción, pensamiento y acción, íntimamente relacionado con la socialización (Bordieu, 1981), estos mimetismos a menudo transitados e institucionalizados en "un proyecto cultural unificador alimentado política y culturalmente" (Gimeno S. , 1988, pág. 132), como tipología identitaria nacionalista unificadora del Estado-nación, y "que permite que la enseñanza funcione como moneda de cambio en el mercado de la identidad social.[y] Las políticas curriculares, como discursos ordenadores de las prácticas curriculares, como sistemas de significaciones orientadas a la construcción de determinados objetos, considerados socialmente

legítimos, se asumen como procesos de (re)producción de mentalidades y actitudes. Instituyendo un sistema e instaurándose en el mismo (Goodson, 1997), que “legitimado normativamente, apoyado en una racionalidad técnica, la ideología burocrática y el discurso científico (Pacheco, 1996, pág. 36) transforma y caracteriza como "modo tecnocrático de gestión" (Therborn, 1987, pág. 54), y multiplicadora del “apartheid educativo” (Apple, 1998, págs. 33-36).

Dado que, “un contenido es un „objeto de saber“. Es el saber en estado bruto, que no supone nada de lo que se podrá preguntar a una persona sobre qué hacer con ese saber. Muchos saberes son disciplinarios; otros no disciplinarios, es decir, no se relacionan con ninguna disciplina. Entre los conocimientos declarativos (que muestran una adquisición en el plan cognitivo), procedimentales (que permiten la realización de la acción) y condicionales (que se refieren a las condiciones de la acción) traduce bien esta imbricación entre el objeto del saber -lo que llamaremos „capacidad“-” (Roegiers, 2010, págs. 61-63), por esta cautela en la elaboración de entrelazamientos de contenidos para transformarse en saber,

“La concepción curricular ha sido presentada en nuestro medio como „una técnica para hacer planes y programas de estudio“. En este caso se omiten los problemas conceptuales que subyacen en la propuesta técnica. El debate interno –entre especialistas y en las instituciones educativas- se realizan únicamente en el marco de la identificación de „opciones instrumentales“ para la construcción de un plan de estudios. Sostenemos una articulación entre teoría y práctica, de tal modo que la comprensión de ésta requiere de aquélla y del divorcio de ambas lejos de favorecer su entendimiento teórico, posibilita la realización de prácticas ideológicas, la cual queda reducida al plano de lo fenomenológico” (Díaz Barriga, 2009:6).

Por la responsabilidad y sus implicaciones del diseño curricular nos coincidimos con la propuesta de Aguado, Jaurena & Mata, donde plantean que,

“adoptar un enfoque intercultural en educación desde la consideración de que las diferencias culturales están ahí, no definen y modulan nuestras relaciones personales y sociales. ¿Por qué la escuela debe atender a las diferencias culturales de los estudiantes? En primero lugar por coherencia con los principios asumidos por sociedades que defienden el derecho de igualdad, equidad y participación social; y también porque es la garantía que permite alcanzar objetivos educativos esenciales, como son la construcción de la propia identidad

y el logro de la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos disponibles. La igualdad de oportunidades debería entenderse como una cuestión de posibilidad de elección, que está determinada por la interacción entre características individuales y condiciones sociales. Garantizar la igualdad de oportunidades supone proporcionar fórmulas diferentes para personas diferentes” (Aguado, T. et al., 2005, pág. 20).

Asimismo, sostenemos que un currículo intercultural que no priorice los saberes de los “sabios de la comunidad” no están contemplando la propia perspectiva intercultural deseada. Por la adopción de un enfoque inclusivo para la “construcción del conocimiento, el currículo expresa las intenciones vertidas en una determinada política curricular, que se elabora basándose en conflictos y compromisos, avances y retrocesos, expresión natural de un documento que debe entenderse como texto y como discurso que tiende a una práctica -regulada- de poder.[...] asistimos a una "tradición inventada" (Hobsbawn, E., & Ranger, T. (Eds.), 1985, pág. I), gobernada habitualmente por normas aceptadas, de manera explícita o tácita, y de naturaleza social o simbólica que procuran divulgar ciertos valores y normas de comportamiento a través de la repetición que, automáticamente, implica la continuidad con el pasado no podemos ignorar la connivencia que establecen entre poder y saber. Las políticas curriculares, mientras traductoras de un conjunto de signos lingüísticos particulares, funcionan como puente normativo entre el saber y el poder, mediante la construcción de un núcleo común de significados y significaciones que actúa en la construcción, actualización y mantenimiento del sentido común (Paraskeva, 2001, pág. s/p).

Por el debate hacia el currículo intercultural sus implicaciones y bases epistémicas descansan en el enfoque intercultural, precisamente en la pedagogía crítica y en el constructivismo, teorías cuyas concepciones están manifiestamente involucradas en la premisa que los actores construyen su propia comprensión del mundo a partir de sus vivencias y cada uno de los implicados generan sus “pautas y modelos mentales” que nos permiten comprender nuestras experiencias. Visto así, el proceso de aprendizaje consiste en reorganizar, ajustar y modificar nuestros modelos mentales para acomodar nuevas experiencias y entender el mundo. Asimismo, la importancia situacional del contexto que nos encontramos en el mundo, implicaciones interculturales que nos lleva a interrelacionarnos con los demás. Bases pedagógicas e epistémicas que proporcionaran la formación crítica, reflexiva y actuante de los estudiantes en contextos

requeridos. Relaciones y praxis pedagógicas plateadas por las autores anteriores que, “el aprendizaje experiencial plantea que las actividades y contenidos propuestos y desarrollados en el aula han de vincularse directamente con nuestra vivencias, de modo que resulte un aprendizaje significativo y relevante, que se integre en nuestras estructuras cognitivas y a las modifique [habitualizada]. La evaluación previa de conocimientos e intereses sobre el tema, el trabajo por proyectos, el *learning by doing* (aprender haciendo), etc., son estrategias que pueden favorecer el aprendizaje experiencial y significativo (Aguado, T. et al., 2005, págs. 110-111).

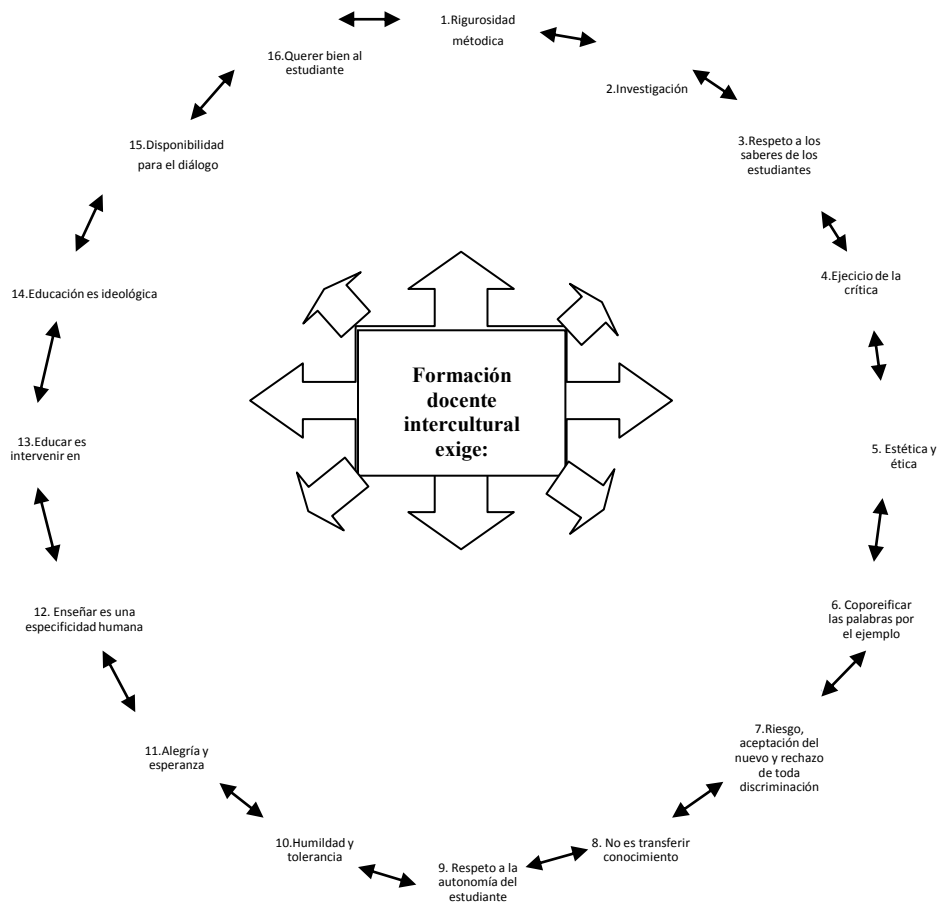
Y por el anterior, la tercera columna, la *praxis habitualizada interculturalmente*, implica un entrenamiento constante de reflexión sobre la práctica de su actuar en el salón de clase contrastadas con su formación, ya que éste aterrizará en la acción de formar estudiantes que actuarán como sujetos sociales que intervendrán y realizarán el por venir educativo en la,

“prática docente crítica, [que é] implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase o fazer ou quase espontânea, “desarmada” indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (Freire, 2006, págs. 38-39).

Sostengo, basado en la propuesta freiriana que, una formación de docentes reflexivos y comprometidos con la democracia está fundamentada en el ciclo gnoseológico que promueve la “curiosidad epistémica” estimulada en los estudiantes que a partir de una “ingenuidad intelectual” se va madurando a través de las discusiones mediante el ejercicio de la inclusión de los saberes, mismos que son implementados en el currículo intercultural, cuyos significativos y atractivos si aportados a la realidad problematizada de su cotidiano tiende a motivar la enseñanza aprendizaje¹⁰⁶. Por esto, ¿Por qué no

¹⁰⁶Sugerencias como la creación de una cooperativa escolar con la finalidad de proporcionar una mejor alimentación escolar para los niños, siendo responsabilidad compartida entre los padres de familia y SEP,

discutir con los estudiantes la realidad concreta la cual se debería asociar a los contenidos curriculares que se enseña en el salón de clase? ¿Por qué no establecer una „intimidad“ entre los saberes curriculares fundamentales a los estudiantes y a la experiencia social que ellos poseen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas ideológicas de los discursos en el cotidiano social y político de sus comunidades? Soñamos, y utópicamente, se quiere pensar así, que las exigencias para la formación de un docente crítico, reflexivo y comprometido con una transformación intercultural contemplarán éstos quince puntos:¹⁰⁷



Cuadro 7: Exigencias para la formación de un docente intercultural.¹⁰⁸

creación de un museo maya en la comunidad para recuperar la memoria de los kanxoquenses, e involucrar a los niños en la promoción del día maya, que se celebre con fiesta tradicional, comida, bebida mayas para el recate de la tradición.

¹⁰⁷ Elaboración propia.

¹⁰⁸ Elaboración propia.

El anterior, fue documentado a lo largo de esta tesis basada en algunas experiencias de los docentes de Kanxoc, lo que permitió la siguiente reflexión: ¿Qué tienen los niños mayas de Kanxoc que otros niños indígenas de México no poseen? Paradójicamente y promovido por algunos profesores maya hablantes, la escuela primaria de Kanxoc, posee el secreto de promover la continuidad de rasgos identitarios étnicos en los niños y niñas mayas ante la globalización de una política educativa *homogeneizadora e asimilacionista* del neo-*indigenismo* del Estado mexicano. Aún, después de cinco siglos resistiendo todo y cualquier tipo de conquista, religiosa, educativa y de innúmeros calificativos, la aspiración del reconocimiento, la alteridad y “empoderamiento” centrados en el quehacer de algunos profesores de Kanxoc marcan la diferencia entre sus niños mayas¹⁰⁹ y otros niños indígenas mexicanos. Sin embargo, esta identificación identitario maya-compleja en contextos interculturales para seguir dialogando-existiendo en el mundo globalizado, necesita vigilancia y participación activa de su comunidad en la intervención social, educativa y económica en las decisiones políticas a través de sus representantes en los foros de Yucatán, Valladolid, de México y del mundo. Uno de los desafíos en México y en Kanxoc dentro de la educación intercultural en la arena escolar es reivindicar que, “los posibles equilibrios entre la pertinencia [identitaria maya] y la calidad educativa demandan una inclusión con equidad, a la que los nuevos discursos identitarios y apropiaciones étnicas de la escuela deberán responder en la arena política donde son [y deberán ser] (González Apodaca, 2005:343). Para que siga la identificación étnica en la cotidianeidad de los niños kanxoquenses en seguir expresando que,

“Nací de padres mayas, mi comunidad es maya, y seguiré siendo maya por siempre”
(E-niño May 2010).

¹⁰⁹ “[...] De los mayas actuales de Yucatán. Ese breve análisis nos reveló a esta gente como excepcionalmente honrada, afable, limpia, ordenada y de inclinaciones sociales. [...] se les podría también atribuir un profundo sentido religioso. Desempeñan su trabajo con bastante dignidad, especialmente cuando cuidan de sus campos de cultivo; sin embargo, no existe entre ellos un deseo imponente de ser más de lo que son; tampoco les preocupan sobrepasar al vecino. [...] Este rasgo tiene su origen, en su característico modo de ver la vida: vivir y dejar vivir, sería la bandera de esta actitud. Nadie –piensan ellos- debe esforzarse por tener más de lo que honestamente le corresponde, pues ello, sólo puede conseguirse a costa de los intereses ajenos; de este modo viene a adquirir importancia la consideración de los demás” (Thompson, 1984, pág. 189).

Y por la realidad fáctica, un profesor indignado: “Es verdad, la vida de los niños es en maya y la escuela niega la lengua maya e impone el idioma español. “Estudios etnográficos como éste, pueden contribuir en denunciar el abuso y la visión miope que hace el Estado-nación monolingüe-monocultural y la pedagogía nacionalizante que se han dedicado a homogeneizar la diversidad de las aún minorías y reclamar la inclusión de los derechos humanos interculturales de identidades étnicas, afro-descendientes, migrantes, etc., para la contribución al debate del nacimiento de un Estado-plurinacional mexicano, la antropología y la pedagogía como instrumentos ideológicos del Estado-nación, logren contraer la deuda histórica que forjaron con los pueblos indígenas de este país. Asimismo, para:

- ∞ Responder algunas interrogantes de la infancia y sus desafíos en contextos interculturales, migratorios y globalizados de nuestro país, proporcionado por la complejidad de las relaciones humanas en los ambientes socio históricos, culturales, económicos, políticos, tecnológicos y educativos actualmente;
- ∞ para repensar y resituar el nuevo paradigma multicultural hacia la interculturalidad inclusiva, a través de una posible sensibilización en los currículos de las escuelas públicas y privadas, con miras a proporcionar y ampliar el dialogo entre las relaciones humanas multiculturales en épocas mesiánicas y anhelar construir una convivencia de la paz;
- ∞ Para el incrédulo no solo podemos vivir juntos, sino el dilema imperativo de aprender a respetar las diferencias culturales y educarnos a vivir juntos en el océano de las migraciones y del conocimiento globalizado; y
- ∞ para (de) construir y construir nuevos conceptos alternativos, metáforas, métodos y teorías alrededor del debate multicultural de las identidades, y crear puentes al debate,
- ∞ de proyecto incluyente de las infancias interculturales, a través de una “antropología educativa de la infancia intercultural” para rescatar saberes ancestrales que aún no emergieron para ser valorados, por lo mismo hay que seguir buscando articulaciones en saberes ancestrales (universales) con saberes contemporáneos que declaran aquellos ausentes a favor a su poder epistémico canónica eurocentricio, cuyo desafíos es analizar tales epistemologías para estar ante una interculturalidad dialógica que contemple tres líneas fundamentales para salir de un “epistimicidio” (Santos B. , 2009).

Problematizando la formación y praxis de los profesores interculturales para el siglo XXI, estos tres ejes emergentes de y para una “epistemología del sur” a través de nuestros trabajos incluyendo las distinciones entre el individuo, la sociedad y la comunidad; además trascender la dicotomía canónica entre naturaleza y sociedad y por último, eminencia y transcendencia, es decir, espiritualidad y religiosidad. Debate que la teoría crítica no ha podido superar que aún que vivimos en un añejismo, donde si se podrá vivir la espiritualidad sin religiosidad. Debate del que jamás hubo confusión epistémica en las cosmovisiones indígenas, campesinas y orientales, ahí donde la inclusión democrática de las “ecologías de saberes” pueden contribuir enormemente para que salgamos de nuestro nihilismo colonializador y destructivo para contemplar “la decolonización, la democratización y la descapitalización”(Santos B. , 2009). Estamos inmersos en otro paradigma de la desesperanza humana y temerosos de creer en el humano. ¿Hemos perdido acaso nuestra calidad humana? Más allá de la modernidad tardía, estamos en una urgencia de rescatar lo mejor de los humanos a través de un “diálogo de saberes” interculturalmente (Dietz y Cortés Mateos, 2011). Y por otro lado “es preciso diseñar programas que se adapten a la situación social, cultural y lingüística de los niños y de sus familias. Ello supone conocer previamente las condiciones de vida de las personas que van a participar, escucharlas y favorecer el compromiso del conjunto de la comunidad. La norma debe ser la flexibilidad, la atención a la diversidad y el reconocimiento de sus formas propias de vivir y de comunicarse” (Palacios y

Castañeda,2011,pág.115-123).



Ilustración 14: Despedida del trabajo de campo en Kanxoc.

8. Anexos

Anexo 01. Entrevista a expertos en interculturalidad

1. E- Experto en Educación Intercultural (2009). Entrevista a experto en Educación Intercultural a nivel mexicano y mundialmente durante el XII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz.
2. E- Experta en Educación Intercultural a nivel mexicano y ex Coordinadora de la Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe durante el XII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz (2009).
3. E- Experta en Educación Intercultural a experta en educación intercultural bilingüe en México durante el XII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz (2009).
4. E- Etnolingüística y maiysta (2010). Entrevista realizada a un experto en etnolingüística y cultura maya peninsular, formado en la primera generación de Bonfil Batalla. Valladolid, Yucatán.
5. E- Director Escuela Primaria Intercultural Bilingüe José María Iturralde Traconis (2010). Entrevista realizada al director de la Primaria Intercultural Bilingüe de la comunidad de Kanxoc, Valladolid, Yucatán.
6. E- Director Escuela Primaria Intercultural Bilingüe (2010). Entrevista realizada al director de la Escuela Primaria turno vespertino. Kanxoc, Valladolid, Yucatán.
7. E- Asesor Técnico Pedagógico (ATP's) y Prof. Bilingüe (2009). Entrevista realizada asesor técnico pedagógico, prof. bilingüe y padre de alumno de la comunidad de Kanxoc en julio 2009.
8. E- Focal a los 12 profesores de la Escuela Primaria José María Iturralde Traconis (2009). Entrevista focal realizada a los 12 profesores de la Escuela Primaria José María Iturralde Traconis en julio de 2009.
9. E- Profra. Bilingüe (2009). Entrevista realizada a Profra. Bilingüe Intercultural de la Escuela Primaria José María Iturralde Traconis. Kanxoc, Valladolid, Yucatán, México julio de 2009.
10. E- Prof. Bilingüe (2009). Entrevista realizada a Prof. Bilingüe Intercultural Kanxoc, Valladolid, Yucatán, México julio de 2009.
11. E- Profra. Bilingüe (2009). Entrevista realizada a Profra. Intercultural Bilingüe de la Escuela Primaria José María Iturralde Traconis. Kanxoc, Valladolid, Yucatán, México junio de 2009.
12. E-maestro educación física (2009), profesor y responsable por la educación física de los niños y de la práctica y ensayos de la escolta escolar de Kanxoc.

13. E- Director Escuela Primaria Intercultural (2009). Entrevista realizada al director de la Primaria Intercultural Bilingüe turno vespertino de la comunidad de Kanxoc, Valladolid, Yucatán.
14. E- padre de familia y líder ejidal de la comunidad (2010). Entrevista realizada a padre de familia y líder del ejido de la comunidad de Kanxoc, Valladolid, Yucatán, en marzo 2010.
15. E-niña Chimal (2010). Entrevista a niña de 13 años de edad, 6° grado de primaria en la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe José Iturralde Traconis, Kanxoc, marzo de 2010.
16. E- Chi (2010). Entrevista a niña de 10 años de edad, del 5° grado de la Escuela Primaria. Kanxoc, abril.
17. E- niño (Agregar género y apellido) (2010). Entrevista realizada a niño de 12 años del 6° grado de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe José María Iturralde Traconis. Kanxoc, Valladolid, Yucatán, México junio de 2010.
18. E- ex alumno (2009). Entrevista a un ex alumno de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe José María Iturralde Traconis y estudiante de la licenciatura en Lingüística y cultura maya de la Universidad del Oriente, Valladolid. Kanxoc, Valladolid, Yucatán, México junio de 2009.
19. E- Prof. Bilingüe (2009). Entrevista realizada a Prof. Bilingüe Intercultural Kanxoc, Valladolid, Yucatán, México agosto de 2009.
20. E- Director de albergue indígena (2009). Entrevista al Director de albergue indígena de la comunidad de Kanxoc sobre los cambios socio culturales debido a los procesos de migración de los padres hacia a las zonas turística de Cancún, Kanxoc, 5 de mayo 2009.
21. E- anciano (2009). Entrevista a un anciano de la comunidad sobre el origen de Kanxoc, Don Balam de cómo viven en la comunidad, los problemas socioeconómicos, la milpa, la lengua maya y el interés de los niños y de los padres sobre el español, junio de 2009
22. E- Profra. Poot (2010). Entrevista a la maestra de primaria turno matutino habla de la influencia del inglés en sus alumnos quieren aprender para trabajar en las zonas turísticas como sus padres. Comenta sobre las lecturas en maya y español, que sus alumnos piden inglés, el papel de la música en los niños, orgullecer la producción escrita y literatura escritura por los niños para concursar a nivel de zona y estatal en Yucatán. Kanxoc, febrero 2010.
23. E- Fabiola (2009). Profra. Bilingüe y Licenciada en educación intercultural por la UPN de Peto, motiva a los alumnos y fomenta el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación de los niños. Kanxoc, febrero de 2010.
24. E- comisario (2010). Entrevista al comisario de K'anxoc, habla sobre las costumbres de la comunidad, fiestas y tradiciones, el perímetro y la población. Kanxoc, febrero de 2010.

Anexo 02. Guión de entrevista a experto en interculturalidad

- i. ¿Qué problemas enfrenta la educación intercultural en el contexto de globalización?
- ii. ¿Qué elementos usted propone para el contexto del debate sobre interculturalidad y multiculturalidad en nuestro país?
- iii. ¿Qué cuestiones propone usted en cuanto a la comprensión, orientación y práctica de la educación multicultural e intercultural en México?
- iv. ¿Para usted qué aspectos positivos y negativos de la globalización son relevantes para la interculturalidad en México?
- v. ¿Qué estrategias o acciones son necesarias para la educación intercultural en el contexto de la globalización en México?

Anexo 03. Cuadro adaptación del Plan de Estudio del Posgrado en Antropología - UNAM (2011).

Antropología física:	Antropología social:	Lingüística antropológica:	Temas selectos de lingüística antropológica:	Seminarios técnicos de especialidad:
<p>Filogenia humana Ontogenia humana Bioantropología de poblaciones antiguas Bioantropología de poblaciones contemporáneas Temas selectos de antropología física Antropología de la alimentación y la nutrición Antropología del deporte Técnicas somatotipológicas Biodemografía Biología evolutiva e investigación antropológica</p>	<p>Estados y grupos étnicos en América Latina Sociedades agrarias Antropología ecológica Antropología global Temas selectos de antropología social Antropología demográfica Antropología del género Etnología Historia de la etnología Problemas contemporáneos de la etnología Antropología mexicana Etnografía de México Temas selectos de etnología Etnografía y arqueología Etnografía de la alimentación Arqueología Origen de la agricultura y de las sociedades sedentarias Origen del estado y de la sociedad urbana Análisis regional (macro) Análisis local (micro): contextos excavados Temas selectos de arqueología Etnoarqueología Paleoetnobotánica Arqueología del norte y occidente de México</p>	<p>Lingüística descriptiva I Lingüística descriptiva II Lengua, cultura y sociedad Lingüística histórica</p>	<p>Clasificación genealógica de las lenguas Estructura náhuatl</p>	<p>Prospección arqueológica Lingüística computacional Antropología molecular Estadística e investigación antropológica Computación aplicada a levantamientos geográficos Didáctica general aplicada a la antropología</p>

Anexo 04. Biografía de la Mtra. María Isabel Poot

“Soy María Isabel Poot Dzul, nací en un pueblito llamado Dzitnup, municipio de Valladolid, del Estado de Yucatán, el día 05 de noviembre del año 1971, mis padres, José Tito Poot Puc, Agricultor y María Elena Dzul Cocom, ama de casa; mi familia está conformada por 10 hermanos, 5 mujeres, y 5 hombres, Carlos Manuel(+), Elena(+), Ma. Jesús, Pablo de la Cruz, Alma Rosa, Juan Pablo, José Francisco, José Candelario y Ma. Elena, siendo yo la 6° de la familia, por cuestiones de trabajo mis padres deciden radicar a la ciudad de Valladolid, teniendo la edad de 6 años me inscriben a la primaria urbana “Artemio Alpizar Ruz”, al principio me sentí muy ajena al ambiente de mi origen ya que la mayoría de las personas vestían muy distinto, y también la lengua que yo siempre solía escuchar en casa con mis hermanos y padres. Recuerdo que la maestra de primer grado no hablaba la lengua maya, mis compañeros solamente hablaban el español; a mi corta edad me di cuenta de la discriminación que existía hacia las personas que hablaban mi lengua materna y a mi vestimenta tradicional que mi madre bordaba con mucha habilidad con flores y colores vivos; quiero recalcar que fue muy difícil a mi corta edad, sentía miedo hasta de hablar con mis compañeros, a pesar de esta etapa de vida, me esforcé a aprender la lengua castellana, sin dejar de hablar el legado que nos dejaron nuestros antepasados, la gran herencia de nuestros antepasados mayas.

Aun recuerdo las palabras que mi mamá decía: hijos tienen que aprender a leer y a escribir para que me enseñen a escribir mi nombre, ella me inspiró tanto que a partir de eso mi deseo era ser maestra, lamentablemente fallece cuando yo cursaba el 5° grado de primaria fue lo más triste de mi vida, pero la vida continua; con muchos obstáculos que mis hermanos y yo enfrentamos, yo continúe mis estudios. Estudié en la escuela secundaria “Antonio Mendíz Bolio”, posteriormente continúe mi bachillerato en la preparatoria federal por cooperación “Felipe Carrillo Puerto”, debo mencionar que en ninguna de estas escuelas enseñaban la lengua maya.

Desde que falleció mi madre, viví en casa de una de mis hermanas ayudándola a los quehaceres de la casa y así me apoyaban en los gastos de mis estudios; por todo lo vivido en mi infancia, y a la memoria de mi madre; pensé en el estudio de los niños que viven en las comunidades indígenas, el obstáculo que tienen que enfrentar cuando les enseñan en una lengua ajena a ellos, decidí tener la vocación de ser maestra, pensé que si a ellos le enseñaran a escribir y leer en maya en un futuro se les facilitaría aprender el español; afirmando su identidad sin menospreciarla, ya que en la actualidad en los

tiempos de globalización tendrían que incorporar no solo el español si no otros idiomas extranjeros y así tendrían más oportunidades de sobrevivencia.

En el año 1991, acudí en la Secretaria de Educación Pública para solicitar mi incorporación como maestra bilingüe, no fue nada fácil, pero no difícil para mi inquietud de apoyar a mis hermanos mayas, solamente me ofrecieron licencia de gravidez de 3 meses, supliendo a una maestra de preescolar indígena con el nombre “4 de junio” de la comunidad de Chan Chichimila, Yucatán; este era un buen momento de demostrar, trabajo disciplina, responsabilidad y amor por el papel de ser maestro.

En el año de 1992 continúe cubriendo licencia por gravidez por 3 meses en la escuela de educación preescolar indígena “Felipe Carrillo Puerto” de la comunidad de Uayma Yucatán, con alumnos de 4 a 6 años, por último cubrí otra licencia siempre por gravidez por 3 meses en la escuela indígena preescolar indígena “Adolfo Cisneros Cámara” de Tahmuy, Valladolid. Fue una de mis experiencias como maestra, trabajando por medio de proyectos didácticos, por medio de juegos, cantos, dibujos, manipulación de diversos materiales, por medio de aprendizajes significado, por el desarrollo de los niños de preescolar.

El 6 de marzo en el año de 1993 contraí matrimonio con el joven Daniel Poot Matos, con quien tengo 2 hijas, Rosa Elena Anahi Poot Poot y Fátima Yadira. En el año de 1994, presenté examen de selección para obtener mi base como maestra frente a grupo; y por fin obtuve una plaza de promotor bilingüe de educación extraescolar en la escuela primaria bilingüe “Jacinto Uc de los Santos” de Yaxche, Valladolid Yucatán. Después de 3 meses me cambian a la escuela primaria “21 de agosto” de Chanxceil y en este mismo año en la escuela de Tiholop municipio de Yaxcaba.

Actualmente presto mis servicios docentes desde el 04 de Diciembre de 1995 en la escuela “José María Iturralde” de la comunidad de Kanxoc, Valladolid, Yucatán con 14 años de servicio en la misma comunidad en total llevo 15 años como maestra indígena.

En el año de 1996 decido, ingresar en la Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N) subsede Valladolid, a estudiar la licenciatura de Educación Primaria para el medio indígena, ya que me enfrenté con dificultades en el manejo de mi plan y programa y así tener una buena preparación académica, allí tengo el gran honor de que mi maestro sea el profesor Bartolomé Alonzo Caamal con la materia de “Cultura y Educación” en sus clases adquiriré conocimientos relevantes en mi práctica docente; su buen ejemplo a seguir y su consejo que llevo grabado en mi mente hasta ahora y es el siguiente, “La comunidad maya nunca más ocultara su verdadero rostro, nunca más sentiría vergüenza

de su propia identidad lingüística y cultural”, esto lo menciona ya que en la escuela al principio algunos papás se oponían a que enseñe la escritura en maya a sus hijos, decían que sus hijos ya sabían la maya y lo mejor era que aprendan solamente el español. Fue una de las dificultades que enfrenté, pero les hice ver que solamente pueden aprender de lo que ellos ya saben hablar, tendrían dificultades si inician aprendiendo de algo que no saben, también les conté lo que viví en la infancia esto de manera reflexiva, reconocieron posteriormente; ahora muchos padres agradecen que sus hijos sepan escribir la maya y español como segunda lengua.

Como maestra indígena me siento orgullosa de mi lengua materna y lo que yo realizo, mi compromiso es continuar con el desarrollo de la lengua maya de los niños y niñas, durante su educación formal.

Pasaron 4 años de estudio y obtuve el título de Lic. En Educación para el medio indígena y adquirí mi clave. Mi meta es seguir preparándome y estudiar la maestría; ya que un buen maestro debe estar en continua preparación académica para enfrentar los diversos obstáculos que día a día se nos presentan y así apoyar a nuestros alumnos.

Uno de los logros que me da fuerza a seguir es que un ex alumno este realizando su práctica en mi grupo como lingüista en la Universidad de Oriente (U.N.O), esto quiere decir que una buena base, cultiva buenos frutos.

Que los niños y niñas, ganen diversos concursos así dar a conocer que en la comunidad de Kanxoc existen alumnos y alumnas sobresalientes y que pueden ser profesionalistas.

Que canten con mucho orgullo el glorioso Himno Nacional en su lengua materna (maya) en el auditorio de la Secretaria de Educación, capital del Estado de Yucatán.

Mi sueño es que un día canten el Himno para darse a conocer en toda la República Mexicana que también existe la lengua Maya, sigue vivo y que nunca morirá.

Agradezco a Dios por haberme permitido tener la profesión de ser maestra bilingüe, esto me compromete a dar lo mejor de mí, continuar mi preparación continua y compartir mis experiencias docentes.”

Anexo 05: Ley de la Educación del Estado de Yucatán:

“la enseñanza bilingüe e intercultural en la educación básica es obligatoria, por lo que la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán deberá desarrollar programas educativos de contenido regional que expresen las tradiciones y costumbres del pueblo maya, en los términos del artículo 90 apartado A fracción II de la Constitución Política del Estado de Yucatán, y las fracciones II y IV del artículo 46 de la Ley de Gobierno de los Municipios del Estado de Yucatán, por lo que se procurará que atendiendo su capacidad presupuestaria se implementen escuelas indigenistas en los niveles medio superior y superior y se realizarán campañas de alfabetización a fin de incrementar el nivel educativo, en los municipios con mayor presencia de la comunidad maya del Estado de Yucatán” (SEP- Yucatán, Artículo 61). Continuando la normatividad para el caso de Yucatán:

Artículo 62.- Se establece como obligatoria una asignatura sobre la cultura maya en todas las escuelas de nivel básico, que incluya el conocimiento de su lengua. Los educadores fomentarán el orgullo por la cultura propia y otras.

Artículo 63.- La Secretaría de Educación del Estado implementará programas permanentes para revitalizar, desarrollar y enseñar a los estudiantes por medio de la educación escolarizada y no escolarizada, la historia, lengua, tradiciones orales, filosofías, técnicas de escritura y literatura de la cultura maya; para tal efecto, deberá realizar lo siguiente:

- I.- Diseñar materiales especializados para la enseñanza de la lengua maya;
- II.- Establecer un programa de becas y cursos, preferentemente para niñas, niños y mujeres integrantes del pueblo maya;
- III.- Ampliar el acceso a la cultura, a la ciencia y la tecnología mediante procesos de enseñanza integral en las comunidades mayas;
- IV.- Realizar y difundir investigaciones lingüísticas y literarias;
- V.- Crear programas con valor curricular de enseñanza de la lengua maya a los profesores de educación obligatoria en servicio activo y los de educación indígena en los niveles superior y medio superior, y
- VI.- Proporcionar la formación y acreditación profesional de intérpretes de lengua maya.

Artículo 64.- Los profesores que laboren en las comunidades mayas deberán contar con conocimientos de la cultura maya y de su lengua.

Artículo 65.- Los planes de estudio de las licenciaturas en educación, normal de educación primaria y secundaria en instituciones públicas y privadas deberán incluir dentro de sus programas de estudio, la asignatura de la lengua maya.

Artículo 66.- La Secretaría de Educación del Estado de Yucatán promoverá y difundirá material documental en lengua maya, estableciendo secciones especializadas dentro de las bibliotecas públicas.

Artículo 67.- Las universidades, institutos tecnológicos, y demás instituciones educativas, públicas y privadas, procurarán que sus estudiantes realicen su servicio social en las comunidades mayas, atendiendo al perfil de sus estudios, para lo cual brindarán las facilidades necesarias para ello.

Anexo 06. Entrevista a los niños

Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año) ¹¹⁰
Que es muy bonita y que mi papa me quiere mucho tambien mi mama y yo quiero a mi hermana y a mi hermanita.	Mi escuela me gusta por que me a enseñado muchas cosas y mi maestra es muy buena con nosotros.	Yo tengo muchos amigos ellas son buenas ellas son bonitas.	Estudia trabajar A Mi Me gusta los 15 años preparan comida y se visten de forma muy bonita.	Me gusta la computadora Me ayuda a Investigar huracanes.	El trabajo Me gusta Mi Papa trabaja coMo chofer en Valladolid y quero trabaJar de chef.	1.- Adriana Cohuo Puc Edad: 9 Grado: 4°
Mi PaPá y Mi mama vivimos Junto y mi hermano, Mi hermanita y yo nos queremos mucho.	mi maestra nos encieña mucha cosas y nos quiero mucho Porque nos da clace.	no me quieren mi amiga a deses me insultan.	es hace la corida el cremio y se viste de terno	Por que me ayuda a componer la tarea	licenciada y mi Papá trabaja en una escuela	2.- Aida Mireya May Dzib Edad: 10 Grado: 4°
pienso que ellos son los padres más maravillosos del mundo por que me quieren de toda la vida	Opino que mi escuela es limpio y mis maestros opino que ellos nos da la inteligencia para conocer otros tipos de recursos y conocer resolver las problemas.	si tengo amigos, opino la amistad de ellos por que mis amigos lo compio por eso le digo lo que me pesa o lo que ciento por alguien.	Los costumbres de los demás son buenos y tambien sus intesiones de platicar y ablar, hacen diferentes tipos de fiestas hacen jaranas y su tradición de comida es tamales atoles panuchos empanadas	me gusta la computadora por que me ayuda a saber más y la Internet me ayuda a encontrar informacion la computado me ayuda, a saber más por que silo la computadora puede darme la impormación	Pienso que en el trabajo es lo mas bueno, mi papá trabaja en fabrica quiero ser empresario de Hoteles	3.- Alfredo Chimal May Edad: 12 Grado: 6°
pienso que son buenos, Agradables, cariñosos con toda la familia	O opino que la escuela es bonito con pintura nueba sobre los maestros opino que dan clases buenos en senian bien, son buenos con nosotros	Si tengo amigas son agradables, bueno y comparten amistades con otros niños o niñas y son grariñosas con migo por eso la quiero.	el costumbre que tiene mi comunidad es aser fiestas, a quien isanxoc a sen corida y su forma de bestir es ropa de cholos y las mujeres es iplil o como cholas tambien.	Me gusta la computadora por que me ayuda aser mitarea a encontrar algo	pienso que es bueno mi papa trabaja en el yanono por mi mamá	4.- Ana Marjelica Chimal Noh Edad:13 Grado: 6°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
nada porque mi familia son muy buenos con mis hermanitas y tambien con migo	Mi escuela esta muy bonita y mi maestro cuando le pedimo que nos saque a jugar futbol nos saca poque el es muy bueno y nonos deja tarea muy dificil.	Si tengo amigos y amigas ellos son muy buenos y nosotros tenemos amistad si le pasa algo cuandobiene al escuela nos cuenta que le pasa y nosotros tambien.	que hagan una fiesta como la corida y gremio y dan de comer relleno pollo y mucnas cosas mas y tambien en las bodas dan de comer pastel ensalada espagueti y relleno.	Si me gusta la computadora por que puedo enatiar con mis amigos ya tambien podemos aser la tarea.	Nada por que el trabajo es bueno porque le pagan a mi papa mi papa trabaja de mecanico y mi mama de costurera y les gusta trabajar.	5.- Ana Patricia Cohuo Puc Edad: No menciono Grado: 6°
Pienso que mi familia que llevamos bien y cuando llego a mi casa mi ma ya termino de hacer nuestro comido	opino que no es bueno y por taran bien en la escuela x tambien la escuela	Si tengo son morenas y tienen cabellos corto y largos y ponen sus ropas larga cortos	corida de toros el gremios el chak chaale y el vaqueria el dia de los muertos	La computadora ayuda a entender aaprender algunas cosas del cuerpo y tambien esenia alguna cosa muy bonita	Yo pienso que mi trabajo se sale bien mi papa se trabaja en la milpa cuando soy gran de quiero ser de arteza	6.- Anastacia Chi Uicab Edad:13 Grado:5°
mi familia se quieren mucho y se y van bien y tamvien nosotros nos yuvamos	mi escuela es muy bonito y mi maestra es unica por que nos enseña a	mi amigo es unico y el nos yevamos vien y cuando estamos tristes	Mi pueblo hacen corida y se visten con terno y vaylan jarana y ay unos señore	Me ayuda puscar cantos y vuscar algo gueno aperdemos y	Trabajar en alvañil para ayudar a mi papá	7.- Angel David Poot Noh Edad:10 Grado:5°

¹¹⁰ La abreviación del código de entrevista: E=entrevista, n= nombre del niño, año.

muy bien y nuestros primos no yevamo bien y es lo mas vonito	leer	no escuenta un cuento y nos alegramos mucho.	que entran a bailar	nos ayuda vuscar nuestro trabajo		
Pienso que mispapas y mi Abuela nos quiere corer de la casa esa coso no es denos otros solo eso	mi escuela esta bonita Grande colorida muy bonito y me encanta estudiar mucho como de las matematicas	Si son de esta escuela y Amigos como jorge es mi mejor amigo de toda mi vida emprime asta el sexto esmi amigo de 6 años. Pero cuando pase A la secundaria me ba adejar de ser Amigos	Me costumbre A las fies del pueblo como la corida la jarana solo eso mi forma de verter no tengo me bisto como quieraa	Si me gurta la computadora el internet me ayuda Abuscar mistrabajos	Mi mama notienetrabajo es Ama decasa mi papà estaxista no ganatanto	8.- Armando May May Edad:12 Grado:6°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicaci3n	Trabajo	C3digo de entrevista (E-n, a3o)
yo pienso que una familia sean felices y tambien que no pelian pero en otras familias pelean pero una familia siempre va a querer en la vida	yo opino que una escuela es bonita pero tenemos que respetarla y en la escuela ayi aprendemos a leen escribirt pintart Tambien los maestros son muy buenos	yo tengo una amigasi yo opino que una amistad es bonita y tambien una vida es importante para tus mamas y papas y hermanitas una vida no durar muchos a3os	es artesanos y carpinteros y tambien ay fiestas de cremio jarana vaqueria y otros fiestas m3s, las mujeres de vestir de lipil y vestidos y otros mas	yo me gusta mucho la computado y la Internet, el computado me ayuda a hacer nuestras tareas cuando deje mi maestra	yo pienso que un trabajo es difcil mi padre trabaja en la milpa cuando sea grande voy a trabajar para que ayude a mi mama en la casa comprar algo en la casa	9.- Bianca Elizabeth Noh Pool Edad:10 Grado:5°
que siempre estan junto ami y me ayudan a hacer mi tarea y me llevan de paseo con mis tios y con mi abuelo	sobre mi escuela pienso que es la que me ha sacado adelante en mi promedio	Mi mejor amiga es ana es Muy buena pero a veces nos molestamos por eso pienso que es muy importante en mi vida	vaqueria dia de muertos dia del ni3o etc	si me gusta por que me ayuda en hacer la tarea y a desarrollar mi cerebro	pienso que es un trabajo digno que se lo ganan yo cuento sea grande quiero ser abogada	10.- Blanca Osneri Chi Canche Edad: 10 Grado: 5°
me comis de bien y me comien do juntos imi papa esta muy contento y me ayuda mas mi papa	mi maestros y mis compa3eros esta contento pero muy contento	Mis amigos me compraron un refresco y me tomemos y me jugamos	Gremio y corrida el gente estan muy contentos y salimos a pasiar	Me gusta el computadora y me trabajan con el computadora	ase mas una milpa y fueron a chambiar	11.- Buenabentura Chan Chimal Edad: 11 Grado: No menciona
pienso que la familia es lo mas hermoso que hay en nuestras vidas yo amo mucho a mi familia y tengo tres hermanitas	opino que la escuela es muy linda y en la escuela quien nos ens3a es la maestra o maestro asia prendemos a leer y a contar.	yo tenbgo un monton de amigas y ellas me quieren mucho Pienso que la amistad es lo mas lindo que hay en la vida de todos.	las costumbres de mi comunidad es ch3 Chak, gremio, jarana, santiguar, corridas, dia de los difuntos dia de los antiguos mayas, etc.	si ami me gusta mucho la computadora y la Internet Por que en Internet puedes buscar tus tareas escuchar noticias y escuchar musicas	pienso que el trabajo es lo que nos mantiene mi papà trabaja en una fabrica y mi mami costura y piles ternos blusas y piliitos	12.- Caren Esthefani Edad: 11 Grado: 5°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicaci3n	Trabajo	C3digo de entrevista (E-n, a3o)
que bibamos major me gusta la computadora leer y trabajar	que sea feliz mi maestro yo quiero mucho como amigo	somo felis compramos paletas para comerlo con ellos.	asemos una fiesta yama corida: tambien cremio y posada. Conformo de vestir es igual.	mitrabajo en maya y juegos	quiero ser trabajador de la milpa	13.- Carlos Alberto Chimal Pool Edad: 10 Grado: 5°
Piento que estan muy bien y que estan trabajando y tambien pienso que estan labando	pienso que me ayuda a ense3ar y me adora mi maestra y mi escuela es muy bonita y que esta colorida	Pienso que opino como en ermano nunca paliamos con mi amigo pero es muy importante que lo pierda	me costumbre muy bien cumplea3os y muchos fiestas y que cada a3o asenfiestas	Si me gustaria ir a la computadora y me ayuda a aprendo Aser la tarea	me gustaria aser maestro y mis papas estan Trabajando en Taxistas	14.- Carlos Daniel Cohuo Pug Edad: 10 Grado: 4°

Yo pienso que mi familia esta muy bien todo bien en mi casa	Yo opino que nos otros trabajamos muy bien y nos otros entregamos mi tarea a mi maestro	Si tengo amigos son silverio buenabentura y jorge yo opino sobre la amistad que bamos bien y yo tengo mi vida bien	La feria como el gremio cohinita relleno muy bien	Me gusta la computadora me ayuda a hacer mis trabajos por que me ayuda a hacer mi tarea	Pienso que me va a salir bien todo trabajo en en torres quiero ser licenciado	15.-Carlos Eduardo Edad: 11 Grado: 5°
me fienso mi familia esta bien y comemos ami casa y después de cenar cenamos y fuimos A bañar	mi maestro es humberto y juan y el maestro aron y me voy a clases me ase mi tarea y me voy a clases	mi amigos son gristian Omar silverio por de los mas Jose Armando y Aron Jose Carlos son mis amigos	corrida fiestas fosadas gremio y la fiesta dan lo que se hatam bien en tu casa y en tu escuela	me gusta la computadora y la Internet en que te ayuda la computadora	yo tengo que ser grande de los demas importantes del trabajo	16.- Carlos Esteban May Nah, Edad 11 años Grado: 5° año
No pienso nada de ellos por que cada dia es mas feliz	Yo opino que tengo que aprender mas para que yo tambien sea maestro	Si tengo amigo amigos son bonitos yoopino sobre la amistad que debemos ser cada vez felices por que son mis amigos y por que sies importante en mi vida	Nada de costumbres los tipos de fiesta que hacen en mi comunidad es comida y tambien la forma de vestir		Yo pienso que no pagan bien en su milpa yo quiero ser de grande campesino	17.- Carlos Geysler Chan May Edad: 10 Grado: 4°
yo pienso que me quieren mucho que no me maltrate	que mi escuela le faltan muchas cosas que mi maestro no me regaña y no me pega	si son buenos que yo los quiero por que s muy importante por que tu no puedes pensarlo y regañarlo	mi comunidad es muy bonito se como se hacen relleno	si tambien en tu trabajo por que la computadora es imporian para usar	yo pienso que es importante en albañil se una estudiante	18.- Carmen May Puc Edad: 10 Grado:4°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
viene por que estamos feliz esta Me cuida y mi papa van a trabajar ime cobra Midulce y tavie Nos tra vie el van a casa de su Mama siebre es asi ai esta mala como otros señoras	que mo deja Mi tarea y que nos sakamos a jugar fuduvul tavie simi Maestro o Mi Maestra estaviesa esta nos hace reir Por travié mi maestro o alguita maestro o maestra	Tengo una amiga que es tan viona con migo y nos asa reir siempre estan uvina y nos cobra cosas que tan linda nunca novio a olvidarlo cuato	Asen corioda y tabvie gremios charletanda mi escuela nos feteja guia de los niños esta vinino el divetur todos esta uvino por esta uvino conosotros	Si por que nos atuda a Nostra tarea si no lo sabemos aya lo contesto	Mi papa trabaja en un hotel fiamigos nos coonos en que es crive y me dan didnero sierre aza una tareia por estambuno y mi tia esta uvina	19.- Carmen Cristina Hau May Edad: 11 Grado: 6 °
Yo pienso que como estan y que hacen en estas horas cuando me a la escuela.	Yo opino sobre mi escuela que como esta areglada sobre mi maestro que como esta, o si tiene problemas.	Si, hay chiquitos y mas altos que yo y yo opino que es mejor con familia, en miva es importante porque caminas te mueves y muchas cosas mas.	En mi comunidad todo esta bien, en mi comunidad hay diferentes tipos de fiestas como la corida, el gremio y todo y la comida es mexicana y la forma de vestir con todo y ropa.	Si porque ahí chateo y bajo rolas o se musicas y en la computadora me ayuda a mis tareas.	Yo pienso que es muy importante para la familia, mi padre trabaja sobre la milpa quiero trabajar en dos cosas de cocinero y en la hospitalidad turistica.	20.-Claudio Alejandro Osib Hau Edad: 12 Grado: 6 °
Pienso que si esta pasando algo muy bien o algo muy mal pienso que esta pasando muy bonito en mi casa y en la familia.	mi escuela lo pintaron muy bonita y las que estudian en la escuela de tarde lo rallan con lapises nosotros si nos ve el- maestro nos regaña	Tengo amigos tres en la calle en la escuela todos somos nuestros amigo si no tenemos estariamos muy trist si temos no somos tristes	En nuestro comunidad hacen gremios ejsmeg bautiso, corida se se viste consas ternos y con sus ipiles en la corida.	Me gusta por que me ayuda hacer mi tarea quiero aprende a manejarlo	Mi papa trabaja en taxi y tambie mi ermamo y quiero ace cando cresco trabaja en un hotel	21.- Cristian Omar Hau Canche Edad:12 Grado:5°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entervist (E-n, año)

Yo pienso sobre mi familia y nos llevamos muy bien mi papa mi mama nos compran cosas como ropas zapatos.	mi escuela es lindo su nombre es: Jose Maria Itural de Traconis mi maestra es muy buena cuando no entendemos nuestra tarea nos ayuda un poco.	Yo tengo amigos en la escuela y son muy buenos.	Yo lo que costrumbro con mi comunidad son buenos abeces hacen Reyeno.	A mi me gusta la computadora la Internet tambien la computadora me ayuda hacer mi tarea	Yo pienso que el trabajo es muy bueno mi papa es electricista trabaja en una fabrica yo quiero ser Futbolista	22.-Cristian Osvaldo Cohuo May Edad:9 Grado:4°
Pienso por que cuando viajan quisiera ser un accidente y cuando tengan alguna enfermedad.	Opino que mi escuela seria limpia al que mis compañeros sean buenos al maestro o maestra, la maestra y el maestro nos dan buenos consejos de felicidad.	Si muy agradables son altos y weros y siempre jugamos futbol y porque comen mucho y no salen al sol.	Los costumbres que tengo en mi casa son los arboles los tipos de fiestas son cumpleaños y bodas.	Si me ayuda a aprender mucho, porque cuando hago mi tarea todo se hacer.	Cuando trabajan ganan dinero y trabajan en fabricas, si.	23.- Cristian Rene May Kuyao Edad: Grado:6°
Pienso que deberian ser mas comprecibos conmigo, entre mi familia hay peleas y felicidad.	Opino que mis escuela es muy linda y que gracias a la maestra aprendi a escribir y a leer.	Tengo amigas por ejemplo Vanessa, Karla, Caren, Nanci, Merba etc. Mi amistad con ellas es muy linda porque comparten conmigo una felicidad.	Hacen fiestas como la corrida, la feria del Bremio, las posadas etc. Hacen comidas como chaya con huevo, tamali, cotsolo chac waj etc.	Me gusta la computadora porque me ayuda a buscar historia y muchas cosas mas que me piden en la escuela	Que es una cosa donde ganas dinero para comer, mi mama es ama de casa y mi papa trabaja en la milpa y yo quiero ser licenciada.	24.-Daniela Canche May Edad: 11 Grado: 5 °
Me siento feliz con mi familia por que ellos me tratan muy bien y todo lo que pido ellos me lo dan y con mi familia me siento muy alegre y contenta.	Yo opino de mi maestra por que ella es bien mable con nosotros y ella nos a dado muchas tareas	Yo me gusta jugar con mis amigos porque ellos son muy amables conmigo y ellos me an dado toda Mi Felicidad	Mi comunidad es muy bonito porosen tienen muchos hogares bonitos, tienen parque, tienen Iglesia y tienen comisaria y tambien templo.	En hacer todas tus tareas.	Yo cuando quiera ser grande me gusta trabajar.	25.- Dianely Yazmin Canche Noh Edad: 9 Grado: 4 °
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
que no nos falte nada que comamos todos los dias y Tambien que mi papa no le pase nada cuando baa La milpa Trae maiz Todos los dias	que mi maestra sea bue que de clases bien Todos los dias y que no Pegue A los niños que solo Lo regañe por que eso es un maltrato A Los niños Si no lo lastima	tengo muchos amigos hay quenes son Altos hay quenes son un poquito wero Tambien son buenos y Tambien Todos los dias Fuegamos Futbol con Todos	Demicomunidad En Kanxoc Estan disiendo que matan Personas que vienen en otro Lado la tradición es hay baile haycayuceLes y Tambien hay corri vienen Torrero En la corida	la computadora me Ayuda ASer La tarea me Ayuda de mucho y tambien Tiene Juegos diverTidos	pienso que el trabajo que hace mi PaPa Es bonito baa todos Los dias a la milPa y Tambien tiene muchas abejas	26.- Edgar Artut Camaal May Edad: 12 Grado:6°
pienso que ellos son los padres mas maravillosos del mundo	nada los maestros son buenos	por que mis amigos son buenos conmigo y jugamos futbol y mi vida es feliz.	para hacer fiesta prepara pastel y torta para la fiesta de cumpleaños	me ayuda a ser mitarea por eso me gusta una computadora por que puedo hacer mi tarea.	quiero ser carpintero y mi padre trabaja en hotel	27.- Eder Sein Counh Chan Edad: Grado: 6°
pienso que es importante para mi	opino que nos enseñan a escribir y a leer	si eyos me dan su amistad	a mi me gusta bestir con mi Ropa Blanca mi mama le gusta bestirse	Si me ayuda hacer mis tareas	Yo quiero ser doctor cuando sea gran para curar a las Personas	28.- Edgar Yobani Edad: 11 Grado: 5°
que piensa mi Padre y mi madre y mis ermanos y yo y yo y mis abuelas y mis abuelos yo estaba limpiando mis platos despues estaba jugando	mi maestra estaba platicando y yo estaba disiendo una cosa muy buena y mis amigas estaba disiendo un terror muy bueno	no ay mis amigos yo solo juega en la escuela y ellos estaba jugando futbol y yo estaba ablando con mis ermanos y mis ermanas	para bestir Para ser tu comida muy rica y muy gordo y para vestir sus botas y sus camisas y todo los comidas y el camisas	Me gusta la computadora para completar las tarea de mi ecsamen y en la libro	Para chapicar. En el monte y me gusta trabajar mucho y todo el dia y mis compañeros	29.- Elias May Puc Edad: 9 Grado: 4°

Mi familia es hermosa tengo un hermano grande un hermanito y una hermanita. Mi Papá se llama Abelardo y mi mamá Se llama Luisa	Mi Escuela es bonita, mi maestra me enseña el trabajo.	yo tengo una mejor amiga. que se llama Geni. es bonita y es aplicada es muy importante en mi vida es buena con mico me ayuda con el trabajo, ya veces voy a mi casa a jugar.	en mi pueblo se visten de hiPi, vestidos, Faldas y blusas. La comida es; relleno, cochinita, Frijol con puerco, tamales, vaporsitos chilindrinas y Albutes	me gusta me ayuda Para hacer tarea hay juegos en la computadora y me gusta.	Mi papá trabaja en jardinero y mi mamá es ama de casa y costurera. Yo cuando sea grande voy a ser doctora.	30.- Elvi Esther Chan Chimal Edad: 10 Grado: 4°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
que mi mama es muy buena con las personas y tambien mi Familia es muy feliz	que mi escuela es la mas bonita y que mi maestra es la mejor	algunos de mis amigos son Timidos y yo quiero que ellos siempre sean mis amigos	Corria cn'a cnak los muertos las mamá se bisten con ipiil Pero algunas mamás no se biste con ipiil se bisten con blusa Falda	yo me gustaria tener un Internet en aser mi tarea ay tarea que nos dejan a inbestigar	Para trabajar y ganar dinero mi mama trabaja en labar ser un soldado	31.- Felipe de Jesus Uuh May Edad: 12 Grado: 5°
Yo pienso Que nuestras Familias es lo mejor que nos da Dios Son Muy bonitos y nos Quieren Mucho y no se Pelean	es muy bien por que hay aprendemos a leer escribir contar y muchas cosas más	si tengo un amigo es bueno con migo por que si te pasa algo Puedes conpiar a tu aMigo Para contarle que te Pasa	en Mi pueblo solo hasen corridas, Jaranas y nos vestimos como unos niños de pueblo y Las madres se bisten con Ipil	si Me gusta Por que Me ayuda aser Mi tarea en Maya	el trabajo que Mi PaPa Solo es ir a la Milpa Para cortar leñas y cuando sea grande Quiero ser un Maestro enseñar a los niños	32.- Fernando Jose Puc May Edad: 11 Grado: 5°
Que piesa que vas a Lucha Para seguir estudiando Por que yo quiero seguir estudiar	Mi maestro, quiero que me portaste bie su alimnos y no quiero que me insulta mis compañeros o mi compañera	Si tienes amigos por que repete a mis compañeros y no me insulte	Por ma de costumbres hay en mi pueblo vestir Las mujere con ipiil y sale a la Tradiciones como de Pay Wacikax	La computa me gusta porque hay mucha juego y musica	Mi papa trabaja en el milPa cuando Termina y fue a buscar otro Trabajo	33.- Filiberto May Chi Edad: 14 Grado: 6°
Mi familia es lo más importante que hay en nuestro hogar y me da orgullo de Mi familia.	Mi escuela es la casa donde aprendí a leer, escribir y pintar Pero Gracias a mi maestra Isabel e aprendido más.	Yo tengo 11 amigos y son buenos, mi vida es lo sagrado que tengo y yo no puedo dejarlo.	en mi pueblo... sus Fiestas es la corrida, la tradición es que les gustan bordar hipiles, la comida	a mi me gusta la computadora y el Internet, Por que me ayuda con mis tareas y Puedo tambien inbestigar Pero yo no tengo computadora	Mi mamá y Mi PaPa no tienen trabajo Pero ellos bordan Para benderlo y con eso consiguen dinero.	34.- Gabriel May Cana Edad: 11 Grado: 5°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
Que mi Familia Sea Feliz.	Que mi escuela es boni y me porto bien en mi Salón.	Si tengo muchas amigas pero no se drogan por que son niños.	Romper piñatas, cumpleaños, corrida, expoy XV años.	Si en mi tarea por que cuando pones una pregunta te responde	Doctora	35.- Geni Araceli Puc Mau Edad: 10 Grado: 4°
Mi familia es muy buena Jente con todos los demas personas	le pido gracias a mi maestro por que me enseño leer, escribir mi nombre	tengo amigos y amigas, en la amistad puedo decir todo y tambien en mi vida	en fiestas se asen pasteles en la comida tacos a la fransesa mi mamá le gusta cosinar rico y sin grasas	Si me gusta mucho, me ayudaria aser mi tarea.	Me parese muy bien Yo cuando sea grande quiero ser Una reina y tambien quiero ser muy buen estudiante	36.- Geni Yolanda Tun May Edad: 12 Grado: 6°
Pienso que una familia es bonito que hay en La tierra yo estoy muy orgulloso de tener una Familia.	La escula es donde aprendes a estudiar y a leer y Los maestro es Para que te enseñer todo. Gracias a Los maestros ya Sabemos leer y escribir	Por tener un amigo es importante Para contarle tus secretos. Todo lo que no te guste lo que te mas te gusta	En pueblo Pailan de jarana y comida relleno. Y muchas cosas mas y mucho bailles se conocen a muchos bailles que se conos yo no recuerdo	Puedo saber lo que yo no se cuando estoy estudiando Segundara nos manda aser La tarea.	el trabajo es trabajos Lo Papás y quiero hacer Polecia cuando yo crezca. Y mi PaPa será muy contento.	37.- Genri Chan Chimal Edad: 10 Grado: 5°

			todo yo se que hay.			
quiero que se lleven muy bien y quiero que amen y que seamos muy felices	Nuestra cosas bonitas cuando no entendamos algo nos enseña	si es importante la vira conocer mas amigos y algunos amigos nos dise que debemos hacer aso algo maestro o padres.	a veces tambien hacen un vertido mas bonito	por que si necesitas una platicacion de huracanes la computadora Te ayuda mucho	Me gustaria cer maestro o enfermera para ayudar a los demas.	38.- Glendi Eloisa Xoooc Puc Edad: 10 Grado:
mi mamá y mi Papá vive mejor con su familia	mi maestro me trata viene con todas y mi amigas y con todos amigos	Si teco amigos Por que mi mama y mi Papá me trata viene	nada, pusatada y relló y corida	Si y viene enayuda asere mi revaja y mi ayud es mi revaja viene	Piensa Nada mi Papá trabaja en mipa de dia	39.- Gregoria May May Edad: 12 Grado: 6°
Mi familia es muy bonita y mimama y mi papa se quieren mucho y tambien nos quieren a sus hijos.	Mi escuela es muy bonita y limpia y mi maestra es muy buena y a veces se enoja pero se enoja para que aprendamos las cosas bien	Por que a veces les cuento que me pasa en mi casa y la amistad entre ellos es muy bonita	Se visten de Jaraneros y hacen coridas y gremios comen y toman atole elote chicharra reyno y aveses toman refrescos	La computadora te enseña muy bonito pero no dice cosas en maya.	Mi mama es ama de casa y mi papa va a la milpa y yo quiero ser ama de casa	40.- Ingrid Guadalupe Puc May Edad:10 Grado: 4°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
Que siempre estan unidos y nos quieren Mucho.	que es buena la maestra y nos enseña a estudiar y es bonita la escuela	Si, es un poco chica y yo creo que la amistad es importante	Corida frijol y vestirlos hipil.	Si me gusta y aprendo a aser Muchas cosas.	Tecnico mi papá y mi mamá es ama de casa y yo quiero ser maestra	41.- Ingrid Lisset Xoooc Balam Edad: 10 Grado: 5°
Mi papa y mi mama viven bien y mi maestro tambien es muy bueno Para mi mi ermano estabien con migo porque no nuestro mi tarea tambien	Mi maestro es muy bueno por que el lo enseño para leer y tambien lo nuestro para escribir tambien para sumar restar multiplicar y para división gracias a el lo mostro todo	No tengo amiga solo amigos y ellos son muy bunos coson por que nos divertimos jugamos futbol y gamba basquetbol y ellos esta estudiando primero año y ay en el tersero	Por que Iglesia aquí hay tipos de fiesta como corida colunto tambien jarara y los ternos vestian con ipiles y tambien los señoras los muchachas con su falda y bolsa	Yo me gusta mucho el computadora por que el me ayuda para mis estudios y para mi tarea	Yo pienso sobre mi trabajo para aprender y mi poadre trabajan campesino y yo cuando sea grande voy a ser lisensiatura	42.- Israel May Pool Edad: 11 Grado:
Pienso que mi familia es bueno me ayuda a ser mi tare cuando me dice que les ayude lu ayudo.	Mi maestro nos da tarea y lo asemos cuando lo yo si esta todo vien nos dan un dies.	Si se llaman Buena Bentura pero es un poco travieso cuando jugamos al futbol le doy san bon bazoi.	Acen corida jarana matan Abe Baile.	Me gusta la Computadora el Internet.	Quiero ir a todo el mundo ir a trabajar.	43.- Javier Ulises Pool Uc Edad: 10 Grado:
Yo pienso que mi familia son muy buenos con nosotros	Yo opino a estudiar y aprender mucho	Yo tengo amiga muy buena y mi vida esta vien	Reyno cochinita, ipil falda	Nos ayuda a aprender mucho y ayi trabaja por que ayi ago mi tarea.	Mi papa trabaja en el braya y yo quiero aprender a trabajar.	44.- Jessica Kitiana Poot Non Edad: 10 Grado: 4°
Pienso que nosotros somos una familia feliz y tenemos nuestras casas.	Yo piensa que la maestra ella me enseño a escribir las tareas.	Yo tengo un buen amigo y es mi mejor amigo llamado Genri.	Los hombres se visten con pantalón las mujeres con ipiles y ceticeteria	La computadora me ayuda a escribir mis trabajos.	Las mujeres de mi pueblo se visten con ipil	45.- Jesús Non Huchin Edad: 11 Grado:5°
						46.- Jorge Edad: 10 Grado:5°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
Mi mama me quiere mucho y mi mama me quiere tambien	Mi maestra es bueno con migo	Por que mi amigo es bueno con migo	El comis de mi como nidad	Por que me gusta ves computadora y con mi ermano	Llo trabajo con mis ermano	47.- Jorge Manuel Chan May Edad: 10 Grado:
A mi me gusta mi familia porque mi mama es la	mi maestro nos quiere yo por eso no pienso	Yo tengo amigos y mis amigos son	Yo es toy a cos tun brado a ir con la escuela y	yo no opino nada del tra bajo de mi	A mi me gusta la computadora	48.- Jorge Miguel May Edad: 11

me jor mama que quiero mucho y mi papa tambien me quiere mucho por eso me gusta mi familia	nada de maestro por que todo lo que le pideimo nos cunple por eso no opino nada de el	muy buena denta yo no opino nada sobre ellos y amistad a mi me gusta la amistad por que es nu bonito	en kan xoc asen fiestas como la corida y cuando es la taxi minando los ambre se bisiondo muder	papa por que mi papa es campesino yo de grande quiero ser empresario	por que me ayoda a ser mi tarea	Grado:
Es muy trabajadores los mayas	Es muy buenas con mis compañeros	Mis amigos es muy buenos conmigo	Juagamo con mis cuates	A Escribir en la computadora	Cuando ser grande megustaria ser doctor	48.- José Armando Chan Pool Edad:15 Grado:4°
Me gustaria vivir con mi familia por que no me pega me trata bien y cuando pido algo me da mi mama	Esta todo listo y tambien esta pintado con el color verde y hay muchos plantas por eso esta muy bonito.	Llevar vien con el y nos maltratarlo es irnos bien juntos con mis amigos y jugarnos con ellos y gustaria ir con ellos por que no son malos	Se preparan los rellenos y vestian con vestido y con sus tacones y unos flores en sus cabellos.	Si me gusta la computadora	Quiero aprender albañil	49.- José Carlos May May Edad: Grado:
Que no tengan problemas con otros familias o besinos	Esta muy bonito la escuela y tiene mucha sillas y aparte de eso esta muy bonita	Si son muy importante en nuestra bida por que alli algunos que son malos	Que dicen que son muy malos pero no es sierto	Me gusta mucho la computadora por ay cansion muy bonita y para aserla tarea	En otel y yo cuando sea grande quiero trabajar tambien e otel	50.- José Edilberto Hau May Edad:13 Grado:6°
Nada por que vivo bien	Nada por que siempre me dan clase	No por que siempre aga mi tarea solo	Yo creo que aquí se asen coridas y gremios que les encanta hacer.	Si te ayuda aser tu tarea	Yo pienso que dan trabajo con buenos pagos	51.- José Florentino May Noh Edad: Grado:
Pienso que son muy buenos por que cuando me enfermo me llevan a la clinica y cuando llora me abrazan	Opino que mi escuela esta limpia y mis compañeros son buenos y tambien mi maestro que cuando me ve triste me da consejos	Si tengo amigos y tambien opino bien de la amistad por que es muy bueno de mi vida	Mis costumbres de fiesta es el cumpleaños porque mi familia estan conmigo y me acostumbro de comida del pollo y me visto como quiero de ser noble	Me gusta la computadora por que me ayuda a saber de animales de cosas	Pienso que donde trabaja mi papa es muy bien por que le pagan bien y le respeta y asi donde trabaja mi papa quiero trabajar	52.- José Higinio Puc Pool Edad:12 Grado:6°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicaci3n	Trabajo	C3digo de entrevista (E-n, a3o)
Pienso que son buenos y muy hamables no te rega3an aveces si pero solo cuando insultas o peleas con tu ermano	Opino que me ayudan de aprender y la escuela es muy buena tengo compañeros y companieras	Si no se te pegan y no te insultan es muy amables opinon que buenas aprender mucho y vamos a cenar ganas de la escuela	Costumbres que tengo amigos amigas se acen fiestas de torear toros y usan terno se pintan sus bocas de rojo	Si porque puede hacer mi tarea sacar dies en la tarea o anotar cuantos compañeros hablan en otras lugares	Pienso que ah3 se ganan dinero para gastar mi padre trabaja en albañil yo quiero trabajar de maestro cuando soy grande	53.- José Ismael Edad:12 Grado:6°
						54.- José Israel Cohuo Chimal Edad:13 Grado:5°
Pienso que siempre estamos muy contentos para siempre no boy a enojarme con mi familia	Opino que voy a ir a la escuela i boy a estudiar y leer. Opino que mi maestra es muy buena y linda	Tengo amigos son buenos y respetan a los mayores siempre estamos feliz	Jarana corrida fiesta y comer relleno, cochinita.	Si me ayuda a aser la tarea porque si tu tarea es difisil me ayudara	Pienso que esta bueno y trabajar en concun en un hotel y quiero ir a trabajar en concun para ganar dinero	55.- José Luis Chan May Edad:10 Grado:5°
Nada pienso que en mi familia es buen y comprensibos.	Nada por que la escuela es bien y las maestras nan su mejor esfuerzo	Si por que me llevo bien con ellos la amistad son buenas porque a ellos les puedes contar tus cosas.	Muchas como el navidad es comida mexicana la forma de vestir sencilla.	Yo si por que me ayuda a buscar cosas que no se lo que tengo que saber	Nada por que lo hacen bien en la milpa y otras casos polesia	56.- José Luis May Edad:13 Grado:6°
Muy cari3osos y comprensibos	Mi escuela esta muy mimpia y bonita, y los maestros son muy buenos y	Si tengo amigos y son muy cari3osos si esta pasando en	En mi comunidad hay costumbres como el día de los muertos, día	La computadora es my bonito por que hay juegos y hayi	El trabajo es muy importante para todas las personas y mi	57.- José Rodolfo Xococ May Edad: 12 Grado: 6°

	alguna cosa si no lo sabes te lo explican	casa tristes te aconsejan algo por eso la amistad es hermosa y en mi vida es muy importante	de san valentin y sus comida con ricas como el reyno el lomito y la forma de vestir es de ropas de bien finas	hases tus tareas y el Internet me gusta un poco	papa trabaja en el carpintero y mi mama de ama de casa yo cuando sea grande quiero ser doctor	
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicaci3n	Trabajo	C3digo de entrevista (E-n, a3o)
Es muy linda y agradable	que son muy buenos ense1ando cosas	Si son plancos y bajos y tenemos una buena amistad por que todos somos grades amigos en nuestras vidas	Coridas torear toros y se vistin de blanco y ipil	Si me ayuda en el estudio por que me ense1a muchas cosas	que es bueno trabajar en una fabrica yo quiero ser un medico	58.- Jos3 Wilber Chi Chimal Edad: 14 Grado:6°
Que me da un orgullosos de ellos por que son mis familia y no debes maltratarlos porque el me educa y medio algo de comer	Yo opino que mi maestro (a) me esta ense1ando mas y saber leer, escribir y respetarlos.	Por que son amigos o (a) que saben respetar y cuidar.	Cumplea3os, 15 a3os, Bodas, y sus comidas son pavos su forma de vestir con hipiles o con pandos y plusas.	Cuando esta lejos o algo te pasa solo chateas.	No por que me gusta yo cuando sea grande yo buscare un trabajo.	59.- Leonardo Hau Mar Edad: Grado:
Nada pienso de mi familia por que ellos son buenos?	Nada los maestros son buenos	La amistad es muy buena y tus amigos te pueden ayudar en muchas cosas	Mi costumbre es portar vien en mi comunidad Las fiesta de mi comunidad es la corida y se visten de temos	La computadora me ayuda buscar cosas que no se y meda en ella y aprender muchas cosas	Mi padre trabaja en la milpa y construir casas y quiero ser maestro cuando crezca	60.- Jose Wilber Chimal May Edad: 14 Grado:6°
Mi mama y mi papa me quiere mucho tambien mis hermanos es horguyosos de mi los quiero	Maestra por que nos ense1a a leer y aprender	Nos jugamos futbol en la cancha	Me gustaria y a comer en todos los restaurantes	Me ayuda hacer mi tarea	Yo quiero trabajar como jardinero	61.- Juan Jaime Kxoc Kanche Edad: 10 Grado:
Mi familia me quieren mucho por que cuando llegue me dice ven a comer	Opino que en mi escuela me gusta mucho porque tengo muchos amigos y amigas y maestro es muy bueno con nosotros	Ellos son bien buenos conmigo por que me llevo muy bien con ellos	Se hacen corridas y torear toros y matan muchos y hacen reyno negro	Me ayuda a hacer mi trabajo y cuando me dan tarea para hacer en la computadora	Mi pap3 trabaja en la milpa y mi mam3 trabaja en la casa hace comidas para que comamos	62.- Karen Maxte Caamal May Edad:11 Grado:5°
Mi familia es noble y tranquilo todos nos queremos mi mam3 y mi pap3 no se pelean y tampoco maltratos por eso me encanta vivir con mi familia.	Que mi escuela es bonita y me encanta estar ah3. Mi maestra es muy buena con todos los ni1os y no nos maltrata.	Si mis amigos son buenos y muy nobles con todos los demas. La amistad es lo mas bonito que puedes tener. Por que es muy bonita.	Costumbres para nuestra ropa y nuestra forma de ser. Coridas y carnavales.	Si me gusta mucho y la computadora me alluda hacer mi tarea.	Que es muy buena en chofer y mi mama es ama de casa. Quiero ser una maestra	63.- Karla Andrea Hau Noh Edad: 11 Grado: 5°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicaci3n	Trabajo	C3digo de entrevista (E-n, a3o)
Pienso que mi familia tuene un aspecto que me gusta mucho y que mi hermana esta trabajando en Valladolid y de sabado viene y de domingo y de ama manese mi hermana otra vez	Que es mi escuela lo cuiden y los ni1os no lo ensucien la pared y no tiren la basura y que los maestros tienen que rega1ar a los ni1os para que no ensucien la pared	Si mis amigos me gustan mucho y algunos los de los ni1os se estan peleando y los maestros deben de aser algo para que los ni1os no pelen en el salon	Mi ciudad es bonito y tiene un comonidad que cuando los familiares se visten vien y que se visten de una forma diferente no deven de vestirse cholos y ten una vida saludable	La computadora ayuda a aprender algunas cosas del cuerpo y de algunas cosas mas el internet es muy bonito	Yo quiero ser de grande licenciado de una ciudad grande Mi papa trabaja en Valladolid de traer bloque y grabas	64.- Karla Dianeli Canche Chan Edad: 10 Grado: 5°
Pienso que ellos tienen problemas cada dia que mi papa peliava por dinero que sacaron en el banco de san Felipe	Opino que mi escuela sea limpia y que mis compa1eros sean buenos y que tambien mi maestra cuando me bea me da buenos	l por que ellos me aman y ellos son morenitos y me gusta que ellos me aman y me respetan y yo tambien los quiero	Mis costumbre es el de boda cumple a3os fiestas y el nabidad por que me gusta comer carne con mis familias y me gusta bestir con	Por que me alluda a solucionar muchas cosas como las tareas en la escuela y en casa	Me gustaria trabajar en el milpa y sembrar mais frijos y otro chapiar en mi casa y trabajar en carpintero	65.- L3zaro Chooc Chan Edad: Grado: 6°

	consejos de felicidad	como si fueran mis hermanos	ropas de colores diferentes			
Bien esta pensando en mi papá y mamá y mis hermanas.	Bien porque lo ayudo escribir y leer es una maestra buena.	Tiene dos amigos muy buenos que se llaman mis amigos vladi y fernando.	Mi comunidad tus costumbres ebitar y entrogar los jóvenes y hay fiestas de corida y jaranas a vestir las mujeres con su hipil.	Si te gusta la computadora te ayuda a escribir mi tarea otro niño se fue en la internet	Quiero trabaja lo que esta trabajando en mi padre en la mipa.	66.- Leonardo May Chi Edad: 13 Grado: 5°
Yo pienso que quiero mucho a mi familias	Yo pienso que opino que es más importantes para abreder muchas palabras	Yo me gustaria tener amigo si es importante tu vida	Bien comer taco formo de vestir bonita costumbre ermoso	Por la computadora hay juego	Yo pienso que yo quiero ayudar mucho a mi mamá	67.- Lady Yanet May Poot Edad: 10 Grado: 4°
Pienso que cuando estamos triztes nos dan conse pero cuando unos de tu familia mueren te da una gran trizeza	Mi escuela la es una gran escuela inteligente y muy hermoso de la vida	Si La amistad es lo mas importante Porque si estas treste te hacen reir y te va la tristesa	Tenemos todas las personas diferentes ropas y costumbre en que idioma ablas o españo o maya	Si por nos da una tarea y abeces encontramos en la computadora	Habeces el trabajo no lo encuestras mi padre tabajaba en polmero	68.- Lidia Estela Chooch May Edad: 12 Grado: 6°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
Mi familia es bonita es inteligente y la quiero mucho por que son lo unico que tengo en la vida	Es bonita y la escuela me sirbe para aprender muchas cosas nuevas en la escuela	Si porque puedes contiar en ella le cuentas todo lo que pasa en mi vida	Hipil es nuestra forma de vestir que la tradición de comida es reyen negro	Me ayuda a hacer la tarea que nos da la maestra de investigar	Mama es ama de casa y mi papa es campecino que trabaja en la milpa	69.- Lisset Christel Nahuat May Edad: 10 Grado: 4°
Bien por que me quieren mucho con mis hermanos y nos da de gastada cuando vamos a la escuela	Nuestra maestra es muy buena nos enseña cosas que nosotros no sabemos y nuestra escuela es muy bonita y se llama jose maria itural de traconis	Tengo amigos muy buenas y jugamos en el recreo después tomamos agua vamos al baño y entramos a hacer la tarea de la casa.	En mi comunidad se festejan gremios jaranas y comida tradicional como relleno cochinita o tacos.	Si me gusta la computadora pero solo para hacer mi tarea cuando lo diga la maestra.	Mi papa trabaja en mecanico y mi mama trabaja en la costura hipiles y yo me gustaria ser maestra cuando sea grande.	70.- Lizbeth Criseli Edad: 9 Grado: 4°
Mi papá por que el que nos mantengan y no da de comer y nos lleva a Valladolid para comprar mercancillas para comer	Mi maestra rojer es un maestro que nos enseña a escribir y multiplica y muchas cosas mas por eso lo agradezco porque nos a enceñado mucho	Mis amigos son un amigo muy lindo y no es un pelioner ni insulta a maestro cuando da clase a los de mas compañeros	Vestida de ipil y costumbres de ipiles es de cosidazo	La computadora sirve para aser tareas para bajar musica	pienso cuando tengo 18 años voy a trabajar en un otel en en taxistas para poder dar dinero a mi mamá	71.- Luis May May Edad: 14 Grado: 6°
Portan de mi familia por que mi familia porque puro pega asen de que parte tar vala papa en oteles otele cosino mi mama se tanu can tenta ce fe con do tor y villa norte nesana	Mi amigo vamos aducara colque mi ermano vamos educar collque que piensas sobre tu familia que apienas sobre yu es ruela tu maestro o maestra	Mipapa donde tar bajas otele tiemes amigos como son y que oplina sobre la amistad es importante en tus años grado vida y porque	Que costumbres tienes en tu comunidad que tipo de fiesta tradición comida forma de vestir que piensas sobre tu familia	Enet en que te ayuda la computosa	Que piensas sobre le trabajo en que trabajan tus padres y tu que quieres	72.- Luis Alberto Hau Cama Edad: Grado:
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevistas (E-n, año)
Pienso que mi familia se quieren y algunas familias tuienen problemas	Opino que mi escuela es muy bonita y mi maestro tambien es bueno	Si muchos opino que mis amigos son buenos y no hacen cosas feas como los demas. Si y por que cuando	Como cambier de ropa y verlos mas bonitos tipo jaranero por sus colores y comidas ricas.	Si a aprender mucha por que apriendo mucho	Opino que cuando cases con una novia lo tienes que mantener	73.- Luis Daniel May Noh Edad: 13 Grado: 6°

Me siento muy bien y mi papá y mi mamá me da lo que le pido el me ama y le amos con todo micorason	Yo opino que el clase es bue no cuanto terminas de estudiar coalara hare quieres trabaja puedes irte	Si tengo amicos y yo le amo y el metan son buenas me ayuda atrabajar y me raja algo de comer	Compro ropas bonitos como de mezcrias día de muerto se prepara reyno y cachita	Si me gusta muaso la interne nes sut y mucho el imenet en los juecos por que so bonitos los juegos	Nada en albanil hacer ete un maestro	74.- Luis Gerardo Chan Nahuat Edad: 11 Grado: 6°
Mi familia es muy buena conmigo y nuestra mamá el nos da vida y el nos da de comer	Muescuela es bonita y mi maes tra es muy bonita y manda van aserio para que aprenda mos a estudiar en esta escuela	Mis amigos son muy buenos conmigo y abeses nos bamos a jugar futbol en la cancha a beses pelean en la cancha	Con ipiles y muchos ipiles mas los hombres se visten con ropa blanaca	Porque yo siempre me gusta jugar computadora y enternet	Mi papa el traba de albanil quiro aserme de doctor y boy acurar a los enfermos	75.- Luis Gerardo Chi Chiman Edad: 10 Grado: 5°
Pienso que es lo mas maravillosos que dios nos puede dar en la vida la familia es muy linda pero cada vez mi papá se enborracha y eso ami no me gusta	Opino que la escuela es algo que nos pueda alimentar por que poco a poco es algo que te vas alimentando y vas aprendiendo más y yo tengo una maestra linda	Si tengo amigos pero no opinan se burian de lo que llo pienso mis amigos son muy molestotes porque cuando les digo algo se rien y eso ami no me gusta a demas son malos	En mi comunidad esta acostumbrada a trabajar en la milpa en kanxoc asen corra de toron gremio sereminia al dios de los truenos a cocamen chaia y frijol y se bisten con hipil	Si me gusta la computadora porque me ayuda a encontral cuentos de los mayas porque me interesa	Pienso esta bien y eso debo aprender tambien mi papá trabaja en la milpa y yo quiero ser un chef para aser comida	76.- Luis Miguel Balan May Edad: 10 Grado: 5°
Yo pienso que mi papá es muy tranquilo el no ase nada malo a las personas que conoce	La escuela es una casa donde enseñan a los niños y niñas yo opino que mi maestro rojer es un maestro tranquilo y enseña a los niños bien	Yo tengo muchos amigos y que son muy buenos conmigo y que no me asen nada y son muy quieteositos conmigo me gusta tenerlos porque ando con eyos a jugar	Mi costumbre en mi comunidad es portarme bien me gusta aser fiestas de baile me gusta la carne de pollo me gusta bestirme asi como los estudiantes	A mi me gusta la computadora porque me ayuda a aser mi tarea y la Internet para chatiar	Yo pienso que el trabajo es dificil mi papa trabaja de chofer yo quiero ser un soldado cuando crezca	77.- Manuel Alejandro Pool Noh Edad: 13 Grado: 6°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
Me siento muy bien con mi familia ellos es muy buenas conmigo mi papa me quiere mucho como mi hermanos tambien mi mamá me quiere mucho como me hermanos. Mi abuela ella no me quiere solo su hijo y solo que esta serca de ella	mi maestra ella es muy buena connos otros mi escuela no esta tan bonito ay que no esta bonito Poltan su ventano no estan completa	tengo mi amigo ellos me gusta jugarr con ellos	acen barias fiestas corida como cumple años ay barios fiestas	yo no me gusta la computadora	quiero aprender como un albañil	78.- Marcelino Can Cocon Edad: 14 Grado: 4°
mi familia esta muy bien yo mi mamá esta labato ropa mi papa es ropela la piñata setiche la piñata mi emanita esta gugamos	mi maestro esta estudiado yo tenia ayuda mi maestro yo estudia ro cada tenia estudiar o etullo cuate nulla mueoyo mi meetro	mi dida esta bien ami carinio yo tengo gana de yo memeria asigne muchas godecomerlas todos completo de macompuseo asi	yo vestido muy bien asisto masora no a su mamá si papa a mucha ropa tiene compra mero asi tenia a compra	escribir ayuta yo no de gusta me tiero asus no tengo compu tododotano atuda de quien hoy por que	Asutiene mi papa pa de mi es tu ti amos de para asi tu yo no pa me gusta meyo	75.- Marcelino Ozib Pool Edad: 11 Grado: 5°
Que mi Familia SiemPre está Feliz y nos queremos mucho y nos aYudamos en todo.	Que mi escuela está muy bonita y nosotros lo pintamos la varda de la esucela con las	Si tengo amigas y es muy imPortante Sobre mi vida por que es como una	Costuran las mamás aquí hacen fiestas de corida jarana y el gremio y otras cosas mas y aquí hacen	ami me gusta mucho la computadora para hacer la tarea pero nosotros no tenemos	mi PaPa trabaja en milpa yo quiero trabajar en arquitectura ese es mi sueño.	76.- Marci Yasmin Puc Nahuat Edad: 11 Grado: 5°

	maestra Isabel.	hermana para mi y ademas de eso los quiero mucho.	comidas como la chaya, pipian de colis etc. Y las mujer se vistan con el hipil.	dinero para comprarlo.		
Pienso que Mi Familia no Falta nada	Yo pienso que dedo a estudias y no guara	Si tengo amigos opino que dedo atroajame	Yo dutaria destime de node y del Pieta Medutaria aser un pieta cons la amigo y mi famillo	ayda a aser tu rabajo	trabajado de un rancho y todos torio nenlan conpitocodor	77.- Maygeli May Noh Edad: 11 Grado: 5°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicaci3n	Trabajo	C3digo de entrevista (E-n, a3o)
Pienso que mi Familia es generoso, humilde aunque a veces son muy malos cuando se enojan y yo aveces tengo ganas de llorar por que son asi.	Yo pienso que mi escuela es hermoso y nunca voy a dejar de estudiar y mi maestro a veces se enoja mucho, a mi no me gusta que el sea asi.	Yo tengo muchos amigos por uqe me yevo vien con ellos, ellos son no muy grandes pero me llevo vien con ellos y yo pienso que la amistad es muy importante para nuestra vida.	en la comunidad el costumbre de e nos otros es vestirse vien con cosas en particulares , en mi Pueblo se hacen Fiestas como coridas gremios, posadas u otras cosas	No me gusta por que no se usar ni uno de ellos ni el Internet ni la computadora ni otras cosas como esos.	oPino que el trabajo nos sirve para satisfacer las necesidades de uno, mis padres trabajan en la milpa y yo quiero ser maestra	78.- Maria Estela Chan May Edad: 12 Grado: 6°
Yo pienso que mi familia y yo Me quieren cuando yo llegue a mi casa mi papa, y mi mam3 me dan un veso y yo Le digo buenos dias MaMa, PaPa	yo pienso que mi maestra no me pega Nos quiere y de La escuela que es bonito ti Muchos cores y dibuJitos de animaLes y de personas	Yo si tengo muchas amigas y amigos	Nada cuando hacian gremio se comer Reyeno y se toman anises aychuta y Pepsi en Mes de Mayo y el dia 7 de Mayo se empieza y se termina el dia 12 de Mayo se visten de termo y Los hombres yaran RoPablanca	Nos ayuda a hacer Mi tarea que nos deJa La Maestra	No El Solo trabaja en la milpa	79.- Maria Inelda Pue Kuyoc Edad: 10 Grado: 4°
Milia me Quierenre mucha Yo tan bien Los Quiero Mucho y Por eso cuando me mandan a lleva mais en el molino Para moLes cuando Vego. Esta. Lesto mi come y Por eso me quieren.	hacer me gusta mucha a leer y por eso me Quiere mi mastro					80.- Maria Marina May Yiza Edad: 12 Grado: 6°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicaci3n	Trabajo	C3digo de entrevista (E-n, a3o)
Piensen cuando vienen en Mi casa con Mis Primas Me sinta Mu felis Por que gugas con ellos de casita y cuando terminamos de day lavamos nuestras Manos y coMeMos	Cuando voy en la escuela Me vay pasar a recoger a un compa3er y Me voy en la escuela con el y cuando llego de escuela Me piden Mi tarea y lo entrega	Por que cuando nos juntamos en la Mesa coMeMos cuando terMinaMos de coMer Mis primas y yo bayamos a jugar a otro lado y Mientras Mi MaMa Platica con Mi ti3	Peptejamos las Pientas de MierManos y aceMos Muchas cosas Para dar a las Personas y cuando termina nos desMiNos	Si me gusta la comPutadora solo cuando necesitaMos las comPutadoras	Mi PaPa trabaja en otes y cuando sea grande voy trabajar te cosinera y voy cosinar algo muy rico	81.- Maria Marisol Chimac Chan Edad: 12 Grado: 5°
Mi mama Mi quiere igual con Mi hermana	le falta muchas cosas a Mi escuela	Por que es vueno tener amigos que asecan aser una gran amistad con tigo	Se prepara di relleno Para que los invitado co coman	me gusta por que es muy vonito y me ayuda aser el trabajo	Pienso que mi PaPa se va al trabajar Para compraros ropa o otras cosa que nesesitamos	82.- Maria Patricia May May Edad: 10 Grado: 4°

Pienso que en mi familia nos yebamos bien y cuando llego a mi casa mi mama ya termino de cocinar	opino que no es bueno faltar a la escuela y a insultar a los maestros o maestra	yo tengo amigas y nosotros jugamos en el parque y tambien vienen algunas amigas mias	y tambien hacen corida hacer tortillas usar tacones sogillar aretes vestidos	A mi me gusta la computadora y la Internet y tambien me ayuda a hacer mi tarea	Mi PaPa trabaja en merida y tambien trababa	83.- Maria Rosa Linda May Couch Edad: 10 Grado: 5°
falda ta algo a casa	Yo opino que al femalia sea juntos	Yo falda ta algo a la familia sea juntas no nil lota	La familia falda ta algo a la casa	Si y viene en ayuda casere mi vovaja y mi ayudes mi vevajo viene	Yo opino que a falda yo castumbru que mi.	84.- Maria Rosa May May Edad: 12 Grado: 6°
Pienso que mi familia estamos todos juntos con mi familia estamos felices	Yo opino que mi escuela tiene todo lo que necesita esta pintado de color verde mi maestra da clases en la escuela.	tengo una amiga esta bajo pero tenemos mucho cariño Por que ella es la que conoci y tenemos muchas amistades.	Yo costumbru que mi comunidad tienes Fiesta de corridas gremios y tradición como Futbol. me gusta sabritas.	me gusta la computadora por que me ayuda a mandar saludos a mis tias y primos donde estan le mando saludos.	Pienso que en el trabajo que mis padres que no pase nada malo.	85.- Maria Rosa Neli Cocom Chan Edad: 11 Grado: 6°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
Pienso Mi Familia tiene una feLicidad muy grande y estamos muy Felices Fiestas todo Los dias y estas muy Felices en nuestra FamiLia.	Pienso mi maestro me caLiFique muy bien y trabajo todos Los dias con mis amigas y mi maestro es muy feliz con nosotros y con mis alimnas	Yo tengo amigas y amigos cuando saLimos al descanso me imbita y yo inbita tambien Mis amiga (o) me Felicitan por que me aMay yo tambien.	Em mi comunidad aemos fiestas el domingo mi comunidad tray muchas flores hierva y esta muy bonito mi casa y esta Presiosa.	Yo me gusta La computadora y tambien el Internet y yo quiero se maestra de computadora.	Yo quiero ser cuando estoy grande Quiero ser ha estudian en computasadora y yo quiero que me maneje Los Libros	86.- Maribel Ulcab Caureh Edad: 11 Grado: 5°
en mi familia Pienso que tiene una casa y alli vivo tambien comimos juntos con mi mama hermano o hermana y me gustaria comer Juntos tambien nos queremos Juntos	Yo opino que mi salon Me gustaria aprender a leer y hacer mi tarea tambien me gustaria que ensenan a hacer mi tarea y mi naestro me enseña a hacer mi tarea	y tengo amiga y opino que mi amistad es importante que aprenden a respetar y cuidarse que no lastimen y no pelear en mi amistad se respeten y no pelean	en mi comunidad hay tipos de costumbre se hacen quince años, voda y cumpleaños y hacen comidas de revenoy cocinita, tambien se vestian con nipil y ternos	me gustaria la computadora y el Internet Por que me ayuda a hacer mi tarea con la computadora y el internet	Yo pienso que mi mama tiene mucho trabajo y es muy importante y yo cuando estoy grande quiero ser maestra y saber ingles y portgues	87.- Maribel Uuh May Edad: 11 Grado: 5°
Mi PaPa Me quiere tambien Mi MaMa coMPra Mi ropa y Mi zapato	Mi Maestra es buena y nos enseña a tejer	si tengo amigas y son buenas y juego con ellas y platico con ellas	Me custa Mi cumple año y estar contenta	Me alluda hacer Mi tarea cuando nos deja tarea	Mi PaPa trabaja de alvanil y yo Quiero ser Maestra	88.- Maricela May May Edad: 10 Grado: 4°
Pienso en mi familia lo extrañio Por que somos buenos obedecemos cuando abla y jugamos en la tarde duermo y pienso mi PaPa cuando va a trabajar en la tarde que no yega.	Y tambien pienso mí escuela cuando lo dego Para otros niño de cuatro año y pasan a cinto granto mi maestro lo extrañio que no daclase a nosotros dan clase a otro niños	Tengo muchos amigos en la escuela y en la iglesia cuando voy a la doctrina cada sabado mi Vida es vonito Pasa lo mismo yo mi vida es vonito tambien mi vida.	mi abuelo hiso cremio hoy y Ponemos ternos Ponemos sapatos vonitos y prendedor nos Peinamos Pintamos los hojos de azul y pintar la boca de rojo Ropa blanco	me ayuda en las tareas que nos da el maestro y dice que en la computadora te ayuda hacer la tarea difiles mis amigos me ayuda	mi Padre trabaja cerca de la playa Pelar maderada cada sabado yega nos da dinero come durmimos a las 11 de la noche	89.- Martha Elena May Chaamal Edad: 11 Grado: 5°
Penso que son buenos inteligentes amables con migo y mi MaMa es Mas buena TaMbien Mi PaPa y mis Hermanos	Pienso que dan clase y enseñan a Escribir leer	Si por que aMigos son lindos aMables y vivimos.	corida gremio y yo quiero comer carne y me gusta bestir Para serme FaPa	si por que la compuTadora Trabaja personas y la Internet da noticia en el Radio	en Milpa Baylar Pasear	90.- Marina Imelda España May Edad: 12 Grado: 6°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
Yo pienso sobre mi familia que son muy buenos	mi escuela EsTa muin bonita y mi	Por que son muin buenos con migo	el ayán fiesta de corida Paya mey asen Frijol con	Por que son los mas informantes	Pienso mucho de albanil yo quiero ser un	91.- Martin Xooc Canche Edad: 12

Por que me dan dinero Para comprar lo que quiero comer y me dan cariño Para sentir me contento	maestro Es muy bueno Por que cuando nos dan Tarea pares aserlos nosotros lo aseamos	cuando me EsTan gloriano de bienen a ayudar	Fuero y su Por made bestrin se con ifil	oara ser un Trabajo	maestro para que les enseñe a los demas a leer	Grado: 6°
pienso que cuando ellos están triste, nosotros hacemos unas cosas que les gusten para que ellos se alegren otra ves.	el maestro es bueno pero aveces Los hombres se pelean y el maestro se enoja	por qué ellos son buenos, nobles, cariñosos, con las mujeres y tambien respetuosos.	me gusta ir a las Fiestas y me gusta la Forma de bestir.	nos ayuda en mucha cosa en cambio en las tareas que nos deja el maestro.	me gustaria trabajar en las Fabricas.	92.- Martina Chimal May Edad: 12 Grado: 6°
Yo pienso que mis familias Sean felices y que no pelian por que no es bueno una familia tenemos que quererlo siempre y respetarlo siempre.	Yo opino respetar la escuela a todos los maestras, maestros, niños y las niñas y quererlos mucho.	Yo si tengo amigas y es una buenas compañeras y nunca en mi vida lo voy a olvidarlas y tengo amigos y tambien son buenos compañeros.	hancen corrida, Jarana, y bailar y se visten con hipil y cuando hacen fiesta pero tambien las personas siempre se bisten con hipiles.	Si me gusta mucho y la computadora Para escribir maya lo que yo nos necesita y tambien escribir en español.	mi Padre no trabaja solo se va a la milpa Pero mi tio si trabaja, yo cuando sea grande quiero ser una maestra.	93.- Melba May Caamal Edad: 11 Grado: 5°
me gusta mi Familia Por que estan serqua de mi Por que no nos falta nada	Nada solo quiero terminar de estudiar y Pasar ala secundaria y luego al vachier	si son vuenos aveces se Pelean si pero los quiero si ellos me respetan y yo tambien Los respeto	muchas pero tambien me molestan y Los Pego	Si me gusta mucho trabajar en las computadoras cuando y cea grande voy a tener uno	Pos mi PáPa trabaja en un lavadero y yo quiero ser avogado	94.- Miguel Angel Puc Hau Edad: 12 Grado:
yo pienso vivir ben con ellos sin enfermedad sin maltrato y comida para todos	Yo opino que me enseñen mejor y tener mejor escuela y compañeros	Si tengo amigos son muy buenos me importa mucho sus amistades por que son buenos con los demas y no maltratan a nadie	nos vestimos con vestidos blusas y faldas y nuestra comida es Mole carne de venado y carne de puerco	Me gusta mucho la computadora y me enseña Muchas cosas	MIS padres tienen un negocio benden refreco y compramos miel yo quiero dar clases cuando sea grande	95.- Mirian Rusel Canché Canché Edad: 12 Grado: 6°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
mi familia es la más importante que tengo por que todos los domingos salimos a divertirnos o a visitar a nuestras tios o tias.	mi escuela es muy bonita mi maestra es muy buena y me enseña muy bien para que sobresalgamos y que estudiamos una carrera.	si tengo amigas y amigos mi amistad con ellos es lo mas importante y ellos son como mis hermanos.	Haca en el pueblo los costumbres que tienen es el gremio, la fiesta del pueblo, el cha chak se visten las mujeres con hipil y los hombres con ropa Blanca	me gusta un poco en investigar algo que sea importante para mi	El trabajo el te hace sobresalir mi papa trabaja en electrica y mi mama es hama de casa. Ahora no estoy segura de lo que voy a estudiar	96.- Mirna Vanessa Chan Nah Edad: 11 Grado: 5°
Yo pienso que una familia que esta feliz.	Que una escuela esta muy bonito	Por que quiero a mi PaPá y mama.	el comunidad esta bonita	Yo degusta el computadora, la Internet y me ayuda el computadora.	Yo si me gusta trabajar y escribir cuando sea grande.	97.- Nancy May May Edad: 12 Grado: 5°
que es muy bonita y los quiero mucho	Que la escuela es muy bonita.	Por que son mis mejores amigos y los quiero mucho.	Bailar cantar hacer fiesta de cumpleaños	Ayuda hacer la tarea jugar juegos y estudiar	Ayuda a las personas ayudar a mis abuelos y a mis PaPás.	98.- Nayelli Guadalupe May Noh Edad: 10 Grado: 3°
que coma Pati como si PaPá y mamá Lo mocho ceme proteja de juntari platica como eso me juta vivir como mi familia mejutaria ir alña como mi familia lo mimamá	me jutari mi maestro come apre de a Leer y a escribir y me juda o maestra me cena Perde a Plara maya y esPanol Lo ceño mocho mi maestro Lo nelce si mi maestro me a Plede Leer	Me jutari vivir como mi a mijas y como mis a mijamocos si te amicos lo cerlomocho como su mi familia son lo mero me quasi si como mi amilas				99.- Melci Beatriz May Edad: 12 Grado: 6°

Mi PaPa y mi mama vivian juntos mis hermanos se van a trabajar y mi mama y mi PaPa ellos se queden solos cuando nos vamos a la escuela	me gusta ir a la escuela para que aprendo algunos informantes	Yo tengo amigas muy buenas y las quiero mucho	Se ase a corida y el gremio	Si me gusta mucho por que me enseña muchas cosas muy bonitas	Si me quiero ser grande para ayudar a mis PaPa	100.- Nelda Patricia Chan Xooc Edad: 10 Grado: 4°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
Me siento Feliz con mis familias por que ellos Me quieren y Mi MAMa Me tratan Muy bien y todo lo que pido y ellas Me quieren y me lo dan dimero Para comprar mis Ropas	Yo opino con mi maestra por que ella es bien amable conosotros y ella me a dando Muy bien	Son gordas y sus ojos negros y me quiere jugar con mis ellos Por que y ellas son amables	Mi comunidad es muy bonito y es Muy pareso tiene mucho hogares	Para que se ayi puedo ser todas Mis tareas	cuando me sea grande Me bas a ser Maestra	101.- Reynalda Xooc Hau Edad: 10 Grado: 4°
Pinestraciembro estrato foluices tricontra						102.- Rodolfo Cahn Xool Edad: 13 Grado: 5°
Yo pienso que mi familia dejen de ir a otro lugar des conosido o si yo le pasa yo lo ayudo y tambien que nos yudemos ados tu familia y que seas muy bien con tu familia.	Yo opino que mi maestra es bonita y el es muy abusada y nos a señado leer y escribir y a ser todos los trabajos y que salga mejor todo el trabajo que acemos x que lo califica	Yo si tengo muchos amigos y es importante el amigo si tu no tienes trabajo tu mejor amigo le dise a su jefe que tu ere un buen cambiador y la amistad es bonito aserlo	aquí asen fiestas de corida de un boda de un kinse años y todos los fiestas y los señores le gustan Berlos a Bailar y se Bestian de una falda y una plusa.	el computadora te ase olvidar el lengua Maya y el no te ayuda a ser tu tarea solo escribes algo que no es bueno	Mi PaPá trabaja en el albani mi mamá treja en cocacola y nos manda Dinero y asi vivimos yyo cuando sea grande voy a ser albanil	103.- Roger Canche May Edad: 11 Grado: 5°
Que se quiran y no se toman MUCHO EL ALCOHOL.	Mi maestra es buena y mi escuela esta bonita.	los amigos es lo mejor de la vida.	corrida, Gremio jarana con ropa blanca.	Gusta hacer la tarea con la computadora.	el que quiere ser licenciado.	104.- Rolando Chan Chan Edad: 11 Grado: 5°
Pienso Que los Quiero a todo mi familia Por que me Quieren mucho como los Quiero tambien y Por eso Lo Que Quiero me lo comPram y Por eso cuando me mandam a comPra Lo obedezco cuando llego me como.	me opino Quene gusta mi escucho cuando Poman tarea Lo ago y Por eso me gusta Leer y escribir todo lo que me ponga el maestro Lo ago por eso cuando es hora de salir a jugar yo primero salgo	me gusta tener amigos buenos mi respetan y Por hoy tengo amigos buenos cuando salgo al recreo me blana Por mi y nos dibartimos mucho nos vamos a jugar maquinita y Peloto de futbol en el camcha	ayi ay fiesta de corridos de jaranas baila los difraces son de Leon santaglos y de oso Los hombres son de mujeres de abuelas y diablo y mono se disfrazan solo es lo se.		Pienso que bain a ganar mucho dinero y compre marcansitos de mi casa Lo que me sirba en casa frijol y arros y bain a compra mi ropa.	105.- Norma Beatriz Puc Noh Edad: 11 Grado: 6°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
Pienso que mi familia esta felia con nosotros y formamos una familia	quiero que Mi escuela esta vonito pero le falta algo Para arreglarlo Mi maestra es muy buena connos otros y nos enseñan a leer y escribir	sí tengo amigos sonvuenos todas somos buenas	En la ora de la fiesta asen relleno para comer.	si me gusta por que me ayuda aser mi tarea solo lo escribo	ayudar para ganar dinero pero ahí alguien no asepta	106.- Norma Luceli Chooc Chan Edad: 9 Grado: 4°
mi PaPa me da dinero	Mi Maestra me da mi tarea	mi amigos compro un galleta para comer jugamos	Es mi ropa esta muy bien es mi PaPa	Un bentia de La esta Laescuela	En mi trabajo en La tardaja en un casa	107.- Pedro Ozib Pool Edad: 9 Grado: 4°

en la familia todos son buenos?	Cuando ti maestro se enseña a hacer algo bueno y nos tratamos de hacer bien mi tarea	Si tengo muchos amigos Para jugar los que nos queremos y aprendes respetar los niños chicos?	Como el jarana y clases de comida en jarra es una ropa como vestiran las señoras y señores	en el computadora no se le en maya y no se escribe en maya	Me gusta barrer todos los días de maña y mis hermanitos no gustan barres los pasillos de Alberque	108.- Pedro Pablo Kumal Kuyoc ¹¹¹ Edad: 12 Grado: 6°
Pienso que en mi familia es dueño Familia pero cuando mis PaPás estan asi pelean.	Opino que mi maestra mos en senas a leer y escribir	Si todos mis amigas me quieres pero al gunas dise que son loca pero no esiertos.	todos van algo de comida de gulitas calavara.	porque el computadora de Internet te yuda y arer el tarea y todos mis amigos se vajan a computadora	yo quiero que trabajas a la var palto y tortiar	109.- Rosalinda May Kuyoc Edad: 11 Grado: 5°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
Que son muy buenos conmigo y mi mmà más	Pienso que enseñan mucho y son muy inteligentes	Si, tengo amigos que son muy lindos conmigo, la amistad es lo mas valioso que puedes tener y es muy importante en mi vida porque puedes tener amigos	Coridas, gremio y jaranas etc.	Si por que me ayuda a saber mas, a hacer mis tareas y muchas cosas mas	Pienso que el trabajo es bueno por que te da ganancias mi papa es albañil y mi mama es ama de casa	110.- Sandi Araceli Dzib Canche Edad: 11 Grado: 6°
Mi papa me quiere cuando le digo Que me compre mis ropos me lo compra y mi mama me quiere ella compra mis juguetes todo lo que quiero me lo compra	Mi maestra es buena nos enseña sumar, restar, multiplicar y dividir nos es mala . es buena.	Yo tengo amigos y son buenos, una es mas buena. Y es como mi hermana y juego con ellas compramos sabrita jugamos futbol de casa venado	El reyeno la cochinita la forma de vestir pintan su boca se pintan sus cejas y la fiesta lo hacen cuando hay cumpleaños y 15 años	Si me gusta el Internet	Trabaja de maestra y mi papa trabaja de taxista	111.- Sara Gabriela May Hau Edad: 10 Grado:4°
Que es muy bonita pero hay un problema por que mi papa y mi mama estan separados por que mi papà toma y tiene a otra mujer.	Que mi maestra es muy bonita y me entereza aprender yo quisiera ser alguien como por ejemplo licenciada y ayudar a mis papas	No nada mas amigas ellas son muy buenas conmigo me quiere y yo tambien pero a beses se enojan por que ando con otras niñas del salon se ponenselosas selos enotado	Nos ponemos ipil hacemos relleno y cochinita	Me gusta mucho para hacer las tareas	Yo quiero ser licenciada	112.- Seldi Roseli May Pzul Edad: 10 Grado:
Pienso mucho por ellos porque hay mucho trafico y pienso en mis hermanos y ellos salen todo el dia al parque y pos eso pienso mucho por ellos y hasta por mis padres porque si un dia no estaran	Opino que nuestro maestros nos enseñen bien pinten las escuelas donde nosotros estudiamos si hay sillars rotas que las compongan no maltrate a sus alumnos por que eso es abuso sobre el derecho de los niños	Yo tengo amigos y ellos se bisten normal no hacen cosas malas son muy buenos ellos se alludan ellos nos maltratan a la gente ni los niños Son muy buenos todos los días gutamos a sus casas	En mi pueblo hay fiestas de todo y hacen corida en las coridas tren juegos de maquinas y caruceles y en las coridas se visten de ternos y los hombres con pantalón blanco camisa blanca y los hombres sacan a las muchachas vestidas de terno a bailar	A mi me gusta la computadora porque me ayuda a escribir palabras preguntas que da el maestro la computadora te ayuda a aser tu tarea	Mi papa trabaja en las obras pero un dia se enfermo no tenia fuerza le quito la bista y no trabaja otrabes solo mi mama trabaja en una casa muy bonita trabajan de cocinera	113.-Sergio Canche May Edad: Grado:
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
Pienso que la familia que tengo era muy buena	Opino de qeme ha tocado 2 maestros y una	Tengo 10 amigas son muy buenas me muestran	Aquí en mi comunidad hay muchos tipos de fiesta y tipos de	a mi me gusta la computadora y la internes	yo pienso sobre muchos trabajos por que mi papà	114.- Seydi Beatriz May Chan Edad: 12 Grado:6°

¹¹¹ Pedro no se siente identificado con la computadora por que no esta presente su lenguaje Maya.

	maestra buena yo confio con mis maestros cuando me dan tarea	amistad y amor y de los niños solo tengo 2 amigos entre 19 niños porque los otros son malos y hacen algo feo	comida y de vestir	porque me ayuda a hacer muchas cosas	trabaja de taxista y quiero ser maestra cuando se grande	
Pienso. Tener una FaMilia es lo Mas ImPortante de Mi vida	Opino que los Maestros y Maestras levaban bien con sus trabajos	Si son amables y respetuosos. Y Pues la amistad es buena porque tener un buen amigo lo puedes comPartir algo con el	Feria del Pueblo, bautismos, gremios los tipos de fiesta como las Posadas vodas bautismos pedida de lluvia, se viste de civil	Si Me gusta Mucho Me Puede ayudar en las tareas ver el PutPol, Porque es necesario	Es importante trabajar Para Mantener sus hijos, Mi PaPa trabaja en la milpa, cuando soy grande quiero trabajar de doctor	115.- Silverio Pool Nah Edad: 14 Grado:5°
que mi familia a veces discuten y a veces son felices.	Yo opino que cuando un niño hay su maestro o maestra debera respetarlo porque una maestra es el mas valiente de los luchadores y no es tan facil tener una escuela	Si, Yo tengo amigas son buenas y respetuosas en mi vida es importante porque si algo me Puedo platicarle a ella.	el cha chak y el comida de muertos los tipos de fiestas son la corrida de toros las mamás se vestian con hipil	si me ayuda a hacer mi tarea porque hay tarea que no entendemos y lo investigamos en la computadora	Yo Pienso en el trabajo que era muy duro y mi PaPá trabaja en la agricultura y cuando Yo sea grande quiero ser un licenciada	116.-Silvia May Chi Edad:12 Grado:5°
pienso que esta muy bien cuando llego en mi casa. esta listo mi comida y cuida Mi hermanita.	Yo Pienso que Mi escuela esta bonito y Mi Maestro estaba trabajando en el escuela.	Yo tengo amigas y llebo bien con ellos comPra Mis coMidas y le invita a ellos.	vestian con iPil y bailan asen greMión cuando asen gremios asen relleno y cochinita el cochinita esta Muy rico.	Me ayuda a aser Mi tarea y ay Puedo aser y Mitarea de cienci.	Mi PáPá tiene coche el ba en Valladolid y Plaza el lleba pasajes y tiene dinero.	117.- Suemy Georgina May Chan Edad:10 Grado:5°
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
Yo Pienso que mi familia es muy humildes que ayudan a los demas a encontrar trabajo y que se llevan muy bien mamá y papa	que es muy importante para la educación de los niños y de los mas grandes. y la maestra nos enseña a todo.	mis amigos son muy buenos en la amistad yo opino que es bueno para todos en mi vida es lo que tengo para ser humano	Las costumbres de mi comunidad es aser corrida de torras y la comida tradicional es el PaPa Dzules Y mi forma de vestir es el hipil	Si por que me ayuda a hacer mi tarea tambien puedes escribir en maya en la computadora para dar a conocer nuestra lengua	En el trabajo Pienso que es bueno para los demas y mi PaPá trabaja en la milpa cuando sea grande quiero ser maestra como mi hermano	118.- Suemi Lisset Puc Chi Edad: 11 Grado: 5°
Mi familia me quiere y yo opino que mi familia si me respeta y poretengo unos padres como ellos	tambien yo me gusta ir a la escuela para aprender tambien para aprender a respetar a la maestra	Por que tengo amigos que me quieren aveces compartimos nuestras comidas con ellos y por eso yo tengo unos amigos con quien hablar	a veces tambien con mis tias hacemos fiestas a veces tambien con mis tias vamos de paseo por que aveces me llevan a ver mis regalos	Por que la computadora ayuda a hacer tus tareas a ir a jugar pero lo mas importante tus tareas para resolver	Yo quiero ser trabajadora de computación como trabaja mi tia yo quiero ser como mi tia ser trabajadora de computacion	119.- Yanelli Guadalupe May Noh Edad:10 Grado:4°
Yo opino en mi familia y somos muy feliz y nos queremos bueno	Mi escuela esta bonito por que se pintaron las paredes.	Si Tenque amigo y amingas la amista Tiene de amor Tu vida siembre no se a caba	En mi comunidad son diferentes las fiestas de jarana o de corrida y vende de todo	Si por que ases tarea en tu computadora las computadoras te ayudan	del trabajo me gusta mi papa trabaja de acer casa yo cuando estar grande boy a buscar trabajo tambien	120.- Visitacion Cohuo Vicab Edad:12 Grado:6°
ave ces las Mamá cuando se enojan nos regañan y nos pegan pero si es tu falta de bes de ver lo tambien por eso yo me comporto bien	En mi escuela ay todo lo que quiero y mis maestra o maestro son muy buenos como el maestro carlos que el me enseño que	Si tengo amigos y amigas que es muy bonito y mi amistad ay son blancos o blancas hueros o hueras si no tiene s amigos	Pos ase fiesta ay corridas y jarana ay relleno de cochino y nos bestimos con ipil	Que te permite decir lo que sientes y nadie lo be y asurlo	que es bien mi mama es ama de casa mi papa es un albañil y trabaja en merida y ser una mestra	121.- Wendy Beatriz May May Edad:10 Grado:4°

	leer como mi maestra mayalina	es muy triste por que no tienes nadie con jugar				
Mi familia	Mi Escuela	Mis amigos	Mis costumbres	Medios de comunicación	Trabajo	Código de entrevista (E-n, año)
muy bonito y requieren mucho quiero a mi mamá y mi papá y a mis hermanitos	Yo opino sobre mi escuela que es muy bonito Por que lo acababan de pintar antes no me gustaba por que todos estaba susio feo y sobre mi ma estra que es muy buena y nos quiere	Si tengo amigos y amigas son buenas con migo y son muy importantes en mi vida por que son las mejores amigas y las quiero mucho	Yo en mi comunidad siempre nos hablamos la jarana la tradición el el dia de muertos o como loi dicen en maya janal pixo iq la comida como tamales harroz atole elote y otras comidos	la computadora nos enseña cosas maya vistosas y malas por que	Yo pienso que el trabajo es muy bonito y mi papa trabaja de taxista y mi mama trabaja de conturandi ipiles	122.- Wendi Yanelli Noh Dzib Edad:10 Grado:4º
Por que somos feliz estamos de una familia no nos pega para yudarlo	Yo opino por que la escuela esta muy bien y mi maestra nos enseña a leer	Pasamos junto con mis amigas jugamos nos divertimos mucho a la amistad	Comprar lo que nos sirve a la comunidad cuando nos invita y salimos a ver la fiesta de mi comunidad	Me gustaria ser por que asi la tarea que nos marca hicimos a la computadora y buscar en ella	Buscar que hacer en la milpa y albañil solo eso trabaja	123.- Yaneth Cahche Camal Edad:14 Grado:6º
pienso que son amables y son buenos y cariñosos con todas las familias	Opino que la escuela esta muy bonito y hermoso tambien los maestro nos enseña para que aprendamos mas y nos encefia más	Si son bonitas tienen la cara hermosa y son amables y la amistad es como un sueño que te ase contenta y te ase feliz por que te ase muy feliz y te ase soñar y ser muy fueeliz	En costumbre es lo que tiene nuestra comunidad se visten con ropas bonitas	Si me gustan por que estan lo que quiero saber	Pienso que muy duro lo que te asen aser trabajan en la milpa quiero aprender lo que hace mi familia y los demas y ser lo que somos	124.- Yazmin May Noh Edad: 12 Grado: 6º

9. Bibliografía

- Aguado, T. et al. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Catarata.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. España: McGraw Hill.
- Aguilera, B. (2009). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Catarata.
- Ahuja, R. et al. (2004). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: SEP / CGEIB / CDI.
- Alexander, J. & Giesen, Bernard. (1994). "De la reducción a la viculación: la visión micro-macro". En J. A. et al., *El vínculo micro-macro*. México: Universidad de Guadalajara.
- Aliende, A. y Azcona, J. (2007). "Identidad. En A. G. "Barañano, *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización* (págs. 183-185). España: Universidad Complutense.
- Anderson, B. (2007). *Comunidades marginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México. FCE.
- Apple, M. (1998). Educar à maneira da direita: as escolas e a aliança conservadora. En J. P. J. Pacheco, *Reflexão e inovação curricular* (págs. 33-36). Braga: Universidade do Minho.
- Appelbaum, H. (1984). Work in market and industrial societies. En T. Barifield, *Diccionario de antropología* (pág. 516). México: Siglo XXI.
- Arce, H. (2011). "Construcción normativa de la interculturalidad en la escolarización guaraní de Misiones, Argentina". En E. & Loncon, *Educación Intercultural Biligüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Mención Intercultural* (págs. 84-101). Santiago de Chile: Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile y Fundación Equitas.
- Arnaiz, L. (2007). *Globalización y sustentabilidad. El turismo en el sur de Quintana Roo*. Cuernavaca: UNAM - CRIM.
- Appadurai, A. (1991). Global Ethoscapes - Notes and queries for a Transnational Anthropology. En R. Fox, *Recapturing Anthropology* (pág. 209). Santa Fé: SARP.
- Arizpe, L. (2006). La políticas culturales desde la perspectiva de los organismos internacionales. En D. Gutiérrez, *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas* (págs. 261-272). México: UNAM-El Colegio de México-Siglo XXI.

- Arizpe, L. & Serrano, C. (comp.) (1993). Balance de la Antropología en América Latina y el Caribe. México. UNAM / IIA / CRIM.
- Azcona, J. (1989). *Para comprender la antropología*. Navarra: Verbo divino.
- Bachelard, G. (1989). *Epsitemología*. Barcelona: Anagrama.
- Baquero, O. (1974). La maya y el problema de la cultura indígena. *Revista de la Universidad de Yucatán*, 33-80.
- Barañano, A. G. (2007). *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. España: Complutense.
- Barfield, T. (1949). *Social structure*. México: Siglo XXI.
- Barbero, J. (2010). Medios de comunicación. En M. y. Szurmuk, *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (págs. 169-173). México: Instituto Mora/Siglo XXI.
- Barrera Vásquez, A. (1980). *Diccionario Maya-Español, Español- Maya Cordemex*. México: Porrúa.
- Barojas, J. (2006). Antologías MADEMS. Interpretación y conocimiento. México. UNAM.
- Barth, F. (comp.) (1976). Los grupos étnicos y sus fronteras. México. FCE.
- Bartolomé, M. (2006). *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Baumann, G. (2010). "Gramática de identidad/alteridad. Un enfoque estructural. En F. & Cruces, *Textos de Antropología contemporánea* (págs. 95-142). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Beck, U. (2002). "The Silence of Words and Political Dynamics in the Word Risk Society. *Logos*.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Benhabib, S. (2006). Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global. Katz. Buenos Aires.
- Beck, U. (jueves 21 de diciembre de 2006). ¿Por qué se equivoca Huntington? *El País, Madrid*.
- Berger, L. & Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- ___, (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bello, J. (2007). *Educación y pueblos excluidos*. México: Senado de la República LX Legislatura / UMAN / FES Aragón / Miguel Ángel Porrúa.

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España. Fundación Paideia / Morata.
- Bertely, B. y Schmelkes, S. (2000). En Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública / Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Bertely, B. y González, A. (2003). "Etnicidad en la Escuela". En: Bertely, M. (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE, Vol. 3, tomo 1. pp. 57-83.
- Bertely, M. (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- ___, (01 de junio de 2012). Obtenido de Retos metodológicos en etnografía de la educación: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/Publmar.htm
- Beuchot, M. (2004). *Ética*. México: Torres Asociados.
- ___, (2009). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. México: Conacyt-UPN-Plaza y Valdés.
- Bohannon, P. (2007). *Antropología Lecturas*. España: McGraw Hill.
- Bonfil Batalla, G. (1983). "Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural". En A. Colombres (1983). *La cultura popular* (págs. 79-86). México: La Red de Jonas - Premiá.
- ___, (1981). *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Bhabha, H. (1992). "Postcolonial Criticism". In S. Greenblatt - G. Gunn (Eds). *Redrawing the Boundaries*. New York: The Modern Language Association of America.
- ___, (1994). *The location of culture*. London/NY: Routledge.
- Bourdieu, P. (1981). *Outline Theory and Practice*. En C. & Knorr, *Outline Theory and Practice*.
- ___, (2009). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- ___, (1995). *Respuesta por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- ___, (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bouché, H. et al. (2008). *Antropología de la educación*. España. Síntesis.

- Botello, R. (2007). *"El Popol-Vuh: Un drama de la creación. Interpretación dramático-teatral del mito Maya-Quiche"*. Tesis de maestría. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Bracamonte y Sosa, P. (2007). *Una deuda histórica: ensayo sobre las condiciones de pobreza secular entre los mayas de Yucatán*. México: CIESAS/Porrúa.
- Brumm, M. (2010). *Formación de profesores de lenguas indígenas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. España: Alianza.
- Burgos-Debray, E. (1985). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. México: Siglo XXI.
- Bustillos, R. (1987). *El gran Kanxoc. José María Iturralde Traconis*. México: Editor Rafael Bustillos Méndez.
- Carrillo, C. (2009). *El racismo en México. Una visión sintética*. México. CONACULTA.
- Cantoral, S. (2000). *La identidad en la Educación Básica. Un estudio de la constitución de la conciencia*. México. UPN.
- Carnoy, M. (2006). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Castellanos, A. (2008). *Turismo, identidad y exclusión*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- Castellanos, M. (2010). *A Return to servitude. Maya Migration and the Tourist Trade in Cancún*. United States: University of Minnesota Press - First Peoples. Castillo, J. & Catañeda, Q. (2004). *Estrategias identitarias. Educación y la Antropología Histórica en Yucatán*. Mérida. UPN-U. 31-A, Mérida/ The Open School of Ethnography & Anthropology Community Institute for Transcultural Exchange / Secretaría de Educación de Yucatán.
- Castells, M. (2009). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad. Vol. II. Quinta edición*. México: Siglo XXI.
- Castles y Miller. (2004). *La era de la migración: Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. México: Honorable Cámara de Diputados / Universidad Autónoma de Zacatecas / Secretaría de Gobernación / Instituto Nacional de Migración / Fundación Colosio / Miguel Ángel Porrúa.
- Carrithers, M. (1992). *¿Por qué los humanos tenemos culturas?* España: Antropología-Alianza.

- Chilcote, R. (1981). Issues of theory in dependency and marxism. *Latin American Perspective* 8, 3-16.
- Chinchilla, P. (coord.) (2010). Procesos de construcción de las identidades de México. De la historia nacional a la historia de las identidades. Nueva España, siglos XVI-XVIII. México. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
- Calhoun, C. (1994). Citado en Castells (2009). *Social Theory and the Politics of Identity*. Blackwell: Oxford.
- Cardoso de Oliveira, R. (2007). Etnicidad y estructura social. México. CIESAS / UAM / Universidad Iberoamericana.
- ___, (2006). *Caminhos da identidade*. Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo. UNESP.
- Cohn, C. (2009). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahara.
- Colombres, A. (1983). *La cultura popular*. México: La Red de Jonas / Premiá.
- Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos (2003). "*Educación intercultural en el nuevo contexto europeo*". Atenas, Grecia.
- Cornelius, W. et al. (2007). Caminantes del Mayab. Los nuevos migrantes de Yucatán a los Estados Unidos. México. Instituto de Cultura de Yucatán / INAH.
- Cruces, F. & Pérez, B.(comp.) (2010). Textos de Antropología Contemporánea. España. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Daltabuit, M., & Cisneros, H. (2007). *Globalización y sustentabilidad. El turismo en el sur de Quintana Roo*. Cuernavaca, Morelos: UNAM - CRIM.
- Dávila Aldás, F. (2002). "Apuntes analíticos para la comprensión de la estructura educativa". En A. De Alba, *Teoría de la educación. En torno al carácter científico de la educación* (págs. 130-157). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Alba, A. (coord.) (2003). El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. México. Seminario de Análisis de Discurso Educativo / Plaza y Valdés.
- De León, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS-CONACULTA-INAH.
- De la Garza, M. (2008). *Relaciones Histórico-geográficas de la Gobernación de Yucatán*. Ciudad de México: UNAM.
- De la Peña, G. (2002). *La antropología sociocultural en el México del milenio. Búsquedas, encuentros y transiciones*. México: Instituto Nacional Indigenista / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Fondo de Cultura Económica.

- Del Val, J. (2008). *México identidad y nación*. México: UNAM.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: DOWE / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Díaz de Rada, Á. (2007). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED. Guía Didáctica.
- ___, (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz-Polanco, H. (2009). *Para entender la diversidad cultural y la autonomía en México*. China: Nostra.
- Diccionario de la Lengua Española (2001). México: Real Academia Española.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública / Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- ___, (2008). "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. En S. Bastos, *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Guatemala: FLACSO.
- Dietz, G. (2007). Multiculturalismo. En Barañano, A. *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización* (págs. 250-254). Granada: Complutense.
- ___, (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada-CIESAS.
- ___, (2011). "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad". *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 6 número 1, enero-abril, pp. 3-26.
- ___, (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duarte, A. (2006). *Espíritu de lucha: Cuerpo, poder y cambio sociocultural*. México: Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Iztapalapa. Tesis doctoral.
- Duterme, B. (2008). "Expansión del turismo internacional: ganadores y perdedores". En A. & Castellanos, *Turismo, identidades y exclusión* (págs. 11-30). México: UAM-I / Casa Juan Pablos.
- Enrique López, L. & Küper, W. (1999). "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". *Revista Iberoamericana de Educación. Maio - Agosto. N° 20*.

- Escobar, A., et al. (2010). *Reformas del Estado. Movimientos sociales y mundo rural en el siglo XX en América Latina*. México: Cátedra Interinstitucional Arturo Warman / UNAM.
- Escuela de Calidad (20 de septiembre de 2005). *Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), Folio 190*. Kanxoc.
- Etkin, J. (1997). *La Doble moral en las organizaciones: perversión y corrupción institucionalizada*. Madrid. McGraw Hill.
- Etxeberria, F. et al. (s.f.). *Lecturas en la educación*. Recuperado el 19 de febrero de 2012, de <http://www.ucm.es/info/site/docu/26site/actas26site.pdf>
- Fanon, F. (2011). *Los condenados de la tierra*. México. FCE.
- Ferrándiz, F. (2008). "La etnografía como campo de minas: de las violaciones cotidianas a los paisajes posbélicos". *Retos teóricos y nuevas prácticas de la antropología*.
 __, (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos / UAM-Iztapalapa.
- Ferreira, M. (2004). "*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*". *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Afrontamento.
- Franzé, A. (2007). "Discriminación y exclusión social". En A. J. Barañano, *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización* (págs. 82-87). España: UCM-Universidad Complutense.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural desde Latinoamérica en contexto de la globalización*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Paz e Terra.
- __, (2005). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. Siglo XX.
- __, (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- __, (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI.
- __, (1982). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- __, (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- __, (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Fuentes, M. (2011). Los niños, siempre los más pobres. *Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo y Asistencia Social A.C* , Año 1, nº 16, 4 de nov.
- Fullat, O. (2001). Antropología y educación. Puebla. Universidad Iberoamericana Plantel Golfo Centro / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla / Univerisdad Autónoma de Tlaxcala.
- Gabriel, J. et al. (2011). Pueblos indígenas: debates y perspectivas. México. UNAM.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Argentina: Siglo XXI.
- Galperin, P. (1979). Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico. Madrid. Pablo del Río.
- García Canclini, N. (2011). *Conflictos interculturales*. México: Gedisa.
- ___, (2009). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Debolsillo.
- ___, (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. México: Gedisa.
- García García, J. (1991). *¿Qué tienen que ver los españoles con lo que los antropólogos saben de ellos? En: M. Cátedra (ed.): Los españoles vistos por los antropólogos*. Júcar: Gijón.
- García, J.(2007). "Cultura". En A. Barañano, J. L. García, & et al., *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización* (págs. 47-51). España: Universidad Complutense.
- ___, (2007). Interculturalidad. En Barañano, A. & Devillard, *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización* (págs. 205-207). España: Universidad Complutense de Madrid.
- García, V. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp.
- ___, (2009). Clásicos y Contemporáneos en Antropología.
- Garzón, E. & Salmerón, F. (editores) (1993). *Epsitemología y cultura. En torno a la obra de Luis Villoro*. México. UNAM / IIF.
- Gentil, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Argentina. Siglo XXI / CLACSO.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid. Morata.
- ___, (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. Giarracca, N. & Bidaseca, K. (2007). "Ensamblando las voces: los actores en el texto sociológico". En

- A. L. Kornblit, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (págs. 35-46). Argentina: Biblos.
- Giménez, G. (2007). "*Racismo mestizaje y modernidad: visiones desde las latitudes diversas*". En Gall, Olivia. México: Universidad nacional Autónoma de México / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias .
- Giménez, G. (2002). "Identidades sociales, identidades étnicas". En E. A. et al., *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural* (págs. 31-55). México: Castellanos/ Asociación Alemana para la Educación de Adultos / Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Giménez, G. (2007). "Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social". En O. Gall, *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas* (págs. 37-61). México: UNAM / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Giménez, G. (2006). *Teoría y análisis de la cultura*. México, CONACULTA e Instituto Coahuilense de Cultura, Colección Interacciones. Volumen II.
- Glaser, B. y Strauss, R. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Gómez, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. México. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas / Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica / Juan Pablos.
- Góngora, R. y Ramírez, C. (2000). *Valladolid: una ciudad, una región y una historia*. Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- González, E. (2008). Significados de la educación escolar en un marco multicultural: Algunas reflexiones desde un bachillerato Mixe. En M. G. Bertely, *Educación en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (págs. 113-132). Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social /Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP).
- González, A. (2003). *Crítica de la singularidad cultural*. México. UAM-I / Anthropos.
- González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las nuevas humanidades. De la académica a la política*. México: UNAM.

- González, G. (2008). *Interculturalidad y convivencia. El grijo intercultural de la filosofía*. España: Biblioteca Nueva.
- González, R. (2010). *El taller de Foucault*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Goldstone, P. (2003). *Turismo. Más allá del ocio y del negocio*. Barcelona: Random House-Mondadori, Colec. Debate.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Educa-Currículo. M.E.; I.I.E.
- ___, (1995). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes.
- Goutman, A. (2000). *Lenguaje y comunicación*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial UNAM.
- Grimson, A. et al. (2011). *Antropología ahora. Debates sobre la alteridad*. Argentina: Siglo XXI.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Argentina: Siglo XXI.
- Gruzinski, S. (1995). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner*. México: FCE.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Argentina: Siglo XXI.
- Gutiérrez, D.(2006). *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos*. México: El Colegio de México / UNAM- Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales / Siglo XXI.
- Gutiérrez, D. (2010). (coord.). *Epistemología de las identidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Barcelona: Paidós.
- Hamel, R. (ene-mar, 2004, VOL. 9, NÚM. 20). *¿Qué hacemos con la castilla?* *Revista mexicana de investigación educativa* ,83-107.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hannerz, U. (1996). *Conexiones transnacionales*. Madrid: Cátedra.
- Harris, M. (2006). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. México. Siglo XXI.
- Hillali, M. (2003). *Le tourisme international vu du Sud [Ensayo sobre la problemática del turismo en los países en desarrollo]*. Québec: Presses de l'Université. En Duterme, B. (2008:11). "Expansión del turismo internacional: ganadores y perdedores". UAM-I, México / Casa Juan Pablo.
- Hobsbawn, E., & Ranger, T. (Eds.). (1985). *The invention of tradition*. Cambridge: University Press.
- Husén-Susan, T. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.

- Ianni, O. (1999). *La sociedad global*. México: Siglo XXI.
- Iturriaga Acevedo, E. (2011). *Las élites de la ciudad blanca: racismo, prácticas y discriminación étnica en Mérida, Yucatán México*: Tesis doctoral, Instituto de Investigaciones Antropológicas / UNAM.
- Izquierdo, A. (1998). *La educación maya en los tiempos prehispánicos*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jablosnka, S. et al. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaeger, W. (2002). *Paideia*. México. FCE.
- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: Secretaría de Educación Pública / Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Juárez, S. (1998). "Educación y tolerancia: lecciones de la educación indígena". En J. B. (coop.), *Investigaciones sociológicas II*. México: UAM-Xochimilco.
- Kandinsky, V. (2004). *Sobre lo espiritual en el arte*. Buenos Aires: Andrómeda.
- Kardiner, A. (1965). *El individuo y su sociedad. La psicodinámica de la organización social primitiva*. México: FCE.
- Kinchekoe, J. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. España: Octaedro.
- Kohan, W. (2008). "Infância e filosofia". En M. & Sarmento, *Estudos da infância. Educação e práticas sociais* (págs. 40-61). Petrópolis: Vozes.
- Kortstanje, M. (2009). Turismo metamorfosis lingüística: formación, expansión, dominación y mutación de una lengua. *TURyDES*, Vol. 2 (Nº 6).
- Kozulin, A. (2000). Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural. España. Paidós.
- Krotz, E. (2008). *Yucatán ante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas / Universidad de Oriente.
- Kroeber, A. y Klueckhohn, C. (1963). *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Landa, D. (1994). *Relaciones de las cosas de Yucatán*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Labastida, J. & Aréchiga, V. (coords.) (2010). *Identidad y diferencia*. México. Asociación Filosófica de México / Siglo XXI.

- Lash, S. (1998). *Economías de espacios y signos sobre el capitalismo de la postorganización*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lazo, P. (2010). "Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos". En Velasco, Cruz et al. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. (2007). México.
- Lévi-Strauss, C. (2007). "Racismo y neoracismo". En A. / Barañano, *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización* (págs. 305-311). España: UCM-Universidad Complutense.
- ___, (1995). *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Paidós.
- ___, (1977). *L'identité*. Paris: Grasset.
- Levis, D. (2000). *¿Hacia la herramienta educativa universal? Enseñar y aprender en tiempos de Internet*. Argentina: Ciccus- Crujía.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington, D.C.: Unidad de Promoción y Desarrollo de la Salud / Biblioteca virtual da saúde / BIREME / OPS / OMS.
- Lins, R. et al. (2009). *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinares dentro de sistemas de poder*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) / Universidad Autónoma Metropolitana / Universidad Iberoamericana / Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research.
- Lisón, C. (ed.) (2005). *Antropología horizontes educativos*. Granada. Universidad de Granada / Universidad de València.
- Linaza, J. (2007). "Introducción". En J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*. (pág. 19). España: Alianza.
- Lizama, J. (2007). *Estar en el mundo. Procesos culturales, estrategias económicas y dinámicas identitarias entre los mayas yucatecos*. México: CIESAS / Miguel Ángel Porrúa.
- Lonergan, B. (2006). *Method in Theology*. Salamanca, España: Sígueme Salamanca.
- López, G. & Palomino, B. (2008). "El turismo como actividad emergente para las comunidades y pueblos indígenas". En A. & Castellanos, *Turismo, identidad y exclusión* (págs. 31-50). México: UAM-I - Casa Juan Pablos.
- López, J. (2006). Modelos de reflexión sobre el método teológico. *Publicado en Efemérides Mexicana 24*, 37-76.

- López Austin, A. & López, L. (2001). El pasado indígena. México. FCE / El Colegio de México.
- López, G. & Pérez, C. (coords.) (2010). Discursos e identidades em contextos de cambio educativo. México. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla / Plaza y Valdés.
- Lomas, C. (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. II*. España: Paidós.
- Lomnitz, L. (1977). *Network and marginality: Life in a Mexican shantytown*. Nueva York: Academic.
- Máas, H. (2004). *La reorganización de los gremios en Huhí, Yucatán*. Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Machuca, J. (2008). "Estrategias turísticas y segregación socioterritorial en regiones indígenas". En A. & Castellanos, *Turismo, identidad y exclusión* (págs. 51-96). México: UAM-I / Casa Juan Pablos.
- Majó, J. (2011). "De la revolución educativa en la era Internet". Recuperado el 10 de noviembre de 2011. Barcelona: CissPraxis:
<http://www.peremarques.net/siyedu.htm>
- Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: La nueva educación comunitaria y su contexto*. Universidad de Leiden: (Tesis de doctorado) .
- Mateos Cortés, L. (2011). *La migración transnacional de ldiscurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores eductivos en Veracruz, México*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Marchesi, A. (Preámbulo. En Jesús Palacios y Elsa Castañeda (2011). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. España. Organizacion de Estados Iberoamericanos para la Educacion, la Ciencia y la Cultura / Fundación Santillana. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf>.
- Márquez, L. (2010). *Los niños, actores sociales ignordos. Levantando el velo, una mirada al pasado*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia / Instituto Nacional de Antropología e Historia / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Programa de Mejoramiento de Profesorado.
- Martín, E. & Pujadas, J. (1999). "Movilización étnica. ciudadanía, transnacionalización y redefinición de fronteras: una introducción al tema". *Globalización, fronteras culturales y políticas, y ciudadanía* (pág. s/p). Santiago de Compostela, AGA-FAAEE: Actas del VIII Congreso de Antropología.

- Martínez, D. (1973). *Hunab Ku. Síntesis del pensamiento filosófico maya*. México: Orión.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martinho Ferreira, M. (2008). "Branco demasiado" ou reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças". En M. & Sarmiento, *Estudos da Infância. Educação e práticas sociais* (págs. 143-162). Petrópolis: Vozes.
- Mead, M. (2006). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. España: Gedisa.
- Mead, G. (1999). *Espíritu, Persona y Sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Medina, P. (2007). Identidad y conocimiento. Territorios de memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa. México. CONACYT / UPN / Plaza y Valdés.
- Maffesoli, M. (2005). El conocimiento ordinario. Compendio de sociología. México. FCE.
- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México. Siglo XXI.
- ___, (1998). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.
- Medina Guzmán, V. (2005). *Una nueva mirada hacia los mayas de Yucatán. identidad, cultura y poder*. Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Meillassoux, C. ([1977] 1981). *Mujeres, graneros y capitales. Economía doméstica y capitalismo*. México: Siglo XXI.
- Méndez, E. (2000). El desarrollo de la ciencia. Un enfoque epistemológico. *Espacio Abierto*. vol. 9 - No. 4 / ISSN 1315-0006 octubre-diciembre, 505-534.
- Moles, A. (1986). La creación científica. Madrid. Taurus.
- Moreno, L. (2002). Identidades múltiples y mesocomunidades globales. *V Simposio de la Asociación Internacional de Ciencia Política, "Globalización, Naciones y Gobernanza Multinivel: Estrategias y Desafíos*, (págs. 1-25). IPSA, Montreal.
- Morley, S. (1985). La civilización maya. México. FCE.
- Muñoz Cruz, H. (1998). "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas". *Revista Iberoamericana de Educación. Número 17. Educación, Lenguas, Culturas. Mayo-Agosto* .

- ___, (2002). *Rumbo a la Interculturalidad en educación*. México: UAM-I / UPN-Unidad 201 Oaxaca/Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
- ___, (2006). *La organización intercultural de la Educación Escolar indígena de México*. En Muñoz Cruz, H. (coord.) *lenguas y educación en fenómenos interculturales* (pp. 263-296). México: UAM-Iztapalapa.
- Nava, F. (13 de junio de 2012). Conferencia: "La construcción de una conciencia sociolingüística". (s/p). Ciudad Universitaria, México: Foro: Los retos de las Humanidades y las Ciencias Sociales. UNAM / Subsistema de Humanidades.
- Nicol, E. (2007). *La teoría de la praxis*. México: UNAM.
- Niño, F. (2011). *Antropología pedagógica*. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Novaro, G. (coord.) (2011). *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niño indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- OCDE. (2002). *Niños pequeños grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana. Educación y atención en la infancia temprana*. México: OCDE / OEI / FCE.
- Octavio, P. (1981). *Lecturas y contemplaciones, en Sombras de Obras*. Barcelona: Seix-Barral.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, Género y Relaciones Interétnicas: mazahuas en la Ciudad de México*. México: UNAM / IIA / Programa Universitario de Estudio de Género.
- OIT (1989, p. 1). *Convenio número 169 sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes*. consultado en <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>.
- Olivie, L. (2008). "Moral, ética e interculturalismo". En P. Lazo Briones, *Ética, hermenéutica y multiculturalismo* (págs. 147-160). México: Universidad Iberoamericana.
- Oommen, T. (1997). *Citizenship, nationality and ethnicity*. Cambridge: Polity Press.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoría e Práxis*. Porto: Porto.
- Padilla, A., & Arredondo, L. (2008). *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*. México: Casa Juan Pablos / Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Palacios, J. y Castañeda, E. (coord.) (2011). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Fundación Santillana. En <http://www.oei.es/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf>.

- Palomino, B. & López, G. (2007). *Evaluación 2006 del Programa de Ecoturismo en Zonas Indígenas, febrero*. México: IIEC / CDI. Pfeiler, B. (24 de enero de 2012).
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- Paraskeva, J. (2001). *"El currículo como práctica de significaciones"*. Recuperado el 06 de 06 de 2012, de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_498/a_6791/6791.pdf
- Parkin, D. (2007). Trabajo. En T. Barfiel, *Diccionario de antropología* (pág. 515). México: Siglo XXI.
- Pedone, C. (2006). *"Tú siempre jalas a los tuyos. cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España"*. tesis doctoral. Barcelona. Quito: Abya-Yala, PMCD-AECL.
- Pfeiler, B. (1999). Situación sociolingüística. Cap. IV.I En Atlas de Procesos Territoriales de Yucatán. México, D.F.:Ed. PROESA, Proyección Cartográfica. pp. 269-299
- Piaget, J. (1965). *Études sociologiques*. París-Ginebra: Libréire Droz.
- Pinxten, R. (1997). En Dietz, G. (2003:140). *When The Day Breaks: essays in anthropology and philosophy*. Frankfurt: Peter Lang.
- Pérez, G. (2003). *Investigación cualitativa. Métodos y técnicas*. Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias" / Docencia.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Graó.
- PNUD. (12 de Diciembre de 2011). http://www.undp.org.mx/spip.php?page=article_noticias&id_article=78. Recuperado el 2011
- Pratt, M.(2011). La antropología y la desmonopolización del pensamiento social. En A. Grimson, & S. y. Merenson, *Antropología ahora. Debates sobre la alteridad* (págs. 49-60). Argentina: Siglo XXI.
- Portal, M. & Ramírez, P. (2010). Alteridad e identidad. Un recorrido por la historia de la antropología en México. México. UAM-I / Juan Pablos.
- Quijano, A. (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social". En E. C.-G. (editores), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Paidós.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rogers, C. (1968). "Some thoughts regarding the current presuppositions of the behavioral sciences". En W. C. Rogers, *Man and the Sciences of man* (págs. 62-63). Ohio: Merrill.
- Rojas, A. (2008). La importancia del proceso de apropiación educativa en Tatutsi Maxakwaxi. En M. G. Bertely, *Educando en la diversidad* (págs. 83-111). Quito-Ecuador: Abya-Yala/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana.
- Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México. Siglo XXI.
- Ruz, M. et al. (2003). "Cuarto Congreso Internacional de Mayistas . Memorias". México: UNAM.
- Sagastizabal, M. et al. (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires / México. Noveduc.
- Sales, A. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. España: Desclée.
- Saltalamanchia, H. (2012). *Del proyecto al análisis. Aportes a una investigación cualitativa socialmente útil. Sujetos, objeto y complejidad*. Méxicoc. Miguel Ángel Porrúa / UAM- I.
- Sánchez, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Quito-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana / Save the Children / Red Latinoamericana de Maestría en Derechos de Infancia /Abya-Yala.
- Sánchez, R. (2008). "La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados". En M. Tarrés. *Observar, escuchar y comprender*. (págs. 97-134). México: Miguel Ángel Porrúa / El Colegio de México / FLACSO México.
- Santana-Talavera, A. (2006). *Antropología y Turismo: ¿nuevas hordas, viejas culturas?* Barcelona: Ariel.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Clacso / Siglo XXI.
- Santiago, H. & Rodríguez, J. (2007). *Manual de Gestión y administración educativa. Cómo crear, gestionar, legalizar, liderar y administrar una institución educativa*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Segalen, M. en Estrada, A. y Robichaux. (2008). *De la memoria familiar a la memoria colectiva: apuntes sobre la práctica de la genealogía*. México: Universidad Iberoamericana.
- Schmidt-Welle, F. (2011). *Multiculturalismo, transcuruturación, heterogeidad, poscolonialismo: hacia una crítica de la interculturalidad*. Ciudad de México: Herder / Guillermo y Alejandro de Humboldt.
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- Schoepfle, M. & Werner, O. (1993). "Cuestiones epistemológicas". En H. Velasco (comp.). *Lecturas de antropología social y cultural* (págs. 113-181). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad relligiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Soriano, E. (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- Sottoli, S. (2011). *Derechos de la Infancia: Avances y Desafíos. México Socia*.
- Spivak, Gayatri C.en D. Chakravorty Spivak. (1996). *"How to Teach a 'Culturally Different' Book"*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Spivak, G. (2009). *La muerte de una disciplina*. Xalapa. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Universidad Veracruzana.
- Stavenhagen. (2010). *Los pueblos originarios: el debate necesario*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación de la CTA - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLASO.
- ___, (1984). "Los movimientos étnicos y el estado nacional en América Latina". *En Desarrollo Indoamericano. XVIII, núm. 81. Barranquilla, Colombia*, 19-26.
- ___, (2000). *Conflictos étnicos y Estado nacional*. México: Siglo XXI / Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrllo Social / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades - UNAM.
- Stolcke, V. (1999). "Nuevas retóricas de la exclusión en Europa". *Revista Internacional de Ciencias Sociales. núm. 159*.
- Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín- Colombia: Universidad de Antioquia - Facultad de Enfermería de la Univerisdad de Antioquia.
- Tadeu da Silva, T. (1995). "Introducción". En I. Goodson, *Currículo: Teoría e Historia* (pág. 8). Petrópolis: Vozes.

- Teodoro, M. (1999). "Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural". En U. Klesing-Remple, *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural* (págs. 21-50). México: Plaza y Valdés /Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.
- Therborn, G. (1987). *What does the ruling class do when it rules?* London: New Left Books.
- Thompson, J. (1984). *Grandeza y decadencia de los mayas*. México: FCE.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.
- Torres, C. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.
- Touraine, A. (2011). *¿Podríamos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une Enfoquête sur les Inmigrés et leurs Enfants*. París: La Découverte.
- Turner, J. (1998). *México bárbaro. Ensayo sociopolítico*. México: Nuevo Talento.
- Tylor, E. (1995) [1871]. "La ciencia de la cultura". En: Kahn, J. S. (comp.): *El concepto de cultura*. Barcelona: Anagrama.
- UNAM. (21 de Noviembre de 2011).
<http://www.posgrado.unam.mx/programas/planes/ANTROPOLOGIA.pdf>.
- UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.
- Ursua, N. et al. (2011). *Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales. Historia, metodología y fundamentación científica*. México. Coyoacán.
- Van Dijk, T. (2008). *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedisa.
- Varese, S. (1983). *Indígenas y educación en México*. México: CEE / GEFE.
- Vásquez, L. (1999). *Identidad, henequén y trabajo. Los desfibradores de Yucatán*. México: El Colegio de México.
- Velasco, H. (1994). El futuro es el pasado: la Antropología como ciencia de la cultura y como ciencia del hombre. *Anales de la Fundación Joaquín Costa, ISSN 0213-1404, N° 11*, 123-130.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. España: Trotta.
- Velasco, H. (1992). Los significados de la cultura y los significados de pueblo. Una historia inacabada. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas, ISSN 0210-5233, N° 60*, 7-26.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, Á. (2010). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

- Velasco, S. y Jablonska, A. (2010). *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vela, F. (2008). "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa". En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (págs. 63-96). México: Miguel Ángel Porrúa / El Colegio de México / FLACSO México.
- Valliñas, L. (1983). "Alfabetización y la experiencia mixe". *Nueva Antropología*. Vol. VI, Num. 22. noviembre. México, 5-20.
- Vigotsky, L. (2011). *La imaginación y el arte en la infancia*. Coyoacán. México.
- ___, (1988). *Pensamiento y lenguaje*. Quinto Sol. México.
- Villa Rojas, A. (1995). *Estudios etnológicos. Los mayas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Villoro, L. (2010). *Los retos de la sociedad por venir*. FCE. México.
- ___, (2009). *Tres retos de la sociedad por venir. Justicia, Democracia y Pluralidad*. México. Siglo XXI.
- Verma, G. (1984). "Educación multicultural: problemas de la investigación". En T. H. Opper, *Educación multicultural y multilingüe* (págs. 134-145). Madrid: Narcea.
- Walsh, C. (2003). "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Mignolo". *Polis. Revista de la Universidad Boliviana* 1, núm. 4.
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento el 'otro' desde la diferencia colonial*. Castro-Gómez y Grosfoguel (editores).
- Wimmer, A. (1998). "Zurich's Miami: transethnic relations of a transtional community". *Swiss Forum for Migration Studies* (pág. 4). Neuchâtel: Universidad of Neuchâtel .
- Wing-Ching Sandí, I. (2000). "Educación, su reforma en nuestros tiempos". En A. Guradián Fenández, *Política Social y Educación en Costa Rica*. (pág. 155). San José, Costa Rica: Unicef.
- Wolcott, H. (1981). "Confessions of a Trained Observer". En T. S. Popkewitz y B.R. Tahachnick (eds.), *The Study of Shooling*. New York: Praeger
- Wyatt, P. (2007). *Antropología cultural y social*. En T. Barfield, *Diccionario de antropología* (págs. 34-35). México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México. Instituto Politécnico Nacional.