



Interculturalidad **ACTIVA:** Vamos a aprender maya

Interculturalidad activa:
Vamos a aprender maya

Interculturalidad activa: Vamos a aprender maya

Patricia Medina Melgarejo
(Coordinadora)

Interculturalidad activa: Vamos a aprender maya

Patricia Medina Melgarejo (Coordinadora)

patymedmx@yahoo.com.mx

Primera edición, abril de 2013

Edición y corrección de estilo: Adriana Hernández Uresti

Diseño de maqueta: Rodrigo García

Formación: Manuel Campiña Roldán

Diseño de maqueta de portada: Jesica Coronado Zarco

Diseño de portada: Jesica Coronado Zarco

© Derechos reservados por la coordinadora Patricia Medina Melgarejo
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx
ISBN 978-607-413-155-0

PM3963

15.7

Interculturalidad activa : vamos a aprender maya

[libro electrónico] / coord. Patricia Medina

Melgarejo. – México : UPN, 2013.

1 texto electrónico (264 p.) : 3.3 Mb ; archivo PDF

– (Horizontes educativos)

1. Maya 2. Educación intercultural – México

3. Indios de México – Educación I. Medina

Melgarejo, Patricia, coord.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO 9

INTRODUCCIÓN 15

Patricia Medina Melgarejo

PARTE I. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS
PEDAGÓGICAS COMO ESPACIOS DE DIÁLOGO
Y RECONOCIMIENTO INTERCULTURAL

PRESENTACIÓN 27

Patricia Medina Melgarejo

CAPÍTULO I

**LA SISTEMATIZACIÓN COMO GENERACIÓN DE
CONOCIMIENTO DESDE LA ACCIÓN COLECTIVA** 31

Alfonso Torres Carrillo

CAPÍTULO II

**PROCESOS Y RETOS EN LA SISTEMATIZACIÓN
DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS
CONTEXTOS INDÍGENAS** 45

Lesvia Oliva Rosas Carrasco

PARTE II. HACIA UN MODELO PEDAGÓGICO DEL PROGRAMA KO'ON'EX KANIK MAAYA (VAMOS A APRENDER MAYA)	
PRESENTACIÓN	65
<i>Patricia Medina Melgarejo</i>	
 CAPÍTULO III	
VAMOS TODOS A APRENDER MAYA	67
<i>Patricia Medina Melgarejo</i>	
<i>María Bonifacia Chi Poot</i>	
<i>Guillermo Arturo Contreras Gil</i>	
<i>Alejandro González Celia</i>	
<i>María Elizabeth López Enríquez</i>	
 PARTE III. ¿REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA?	
PRESENTACIÓN	209
<i>Patricia Medina Melgarejo</i>	
 CAPÍTULO IV	
REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL, EJEMPLOS DE MÉXICO	213
<i>José Antonio Flores Farfán</i>	
 ANEXOS	229
ANEXO I. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS-CULTURALES EN EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS. DEL BILINGÜISMO AL MONOLINGÜISMO INTERCULTURAL	231
ANEXO II. PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN	252
ANEXO III. LOS AUTORES	255



Cuando cierro los ojos
abro las puertas de mi casa.

Así **habito** el jardín
que me enseñaste a cuidar.

Como **sin razón**
el día nace de a pocos su sol.

Abren las flores
sobre **la tierra** ya sin frío.

Tu sonrisa
palabras

el ala

la ola

como **rosa** fragante

ola sé flor aún en el jardín abeja

ola es cada **flor**

se alza

su **luz** girando

en busca del horizonte

Édgar Cortés Mendieta



PRÓLOGO

A lo largo del siglo XX en México, y en otros países de América Latina con población originaria, los gobiernos se empeñaron en el diseño de proyectos educativos tendientes a la incorporación o segregación de esta población; los cuales respondían, generalmente, a intereses económicos de los grupos en el poder. Algunos partían de las siguientes interrogantes, que eran respondidas parcialmente: ¿cómo incorporar a la población indígena al desarrollo nacional? ¿Cómo educar a una población heterogénea cultural y lingüísticamente? ¿Qué lengua se usaría, el español o la propia de las diferentes comunidades? Por ejemplo, Víctor Manuel Vela, encargado de las Escuelas Normales en el Ministerio de Educación de Guatemala, señalaba que, justamente, la dificultad mayor en materia de alfabetización estaba en “la diferencia etnológica de nuestras razas autóctonas, y en la valla del lenguaje”. Ante esto, la solución que proponía era la castellanización y alfabetización del indio y, así, lograr “el progreso de la patria” (s/a, 1924, 3 de marzo; *Diario de Centro América*, Guatemala). Esta propuesta no era nueva, pues si revisamos las crónicas de la conquista encontraremos acontecimientos que dan pie a pensar no sólo en la castellanización o el sometimiento sociocultural, sino en la extinción de numerosas lenguas nativas en todo el continente. Recordemos que el encuentro

del cura Valverde y Pizarro con el Inca Atahualpa, en Cajamarca, allá en el s. XVI, simboliza justamente el conflicto ideológico que trasciende lo militar y se ubica en el campo de lo simbólico y cosmogónico. En ese encuentro dispar, tanto la expresión escrita manifestada mediante la Biblia y la oral, a través de la voz, revelan las formas de uso y maquinación de los sentidos del mensaje que hasta ahora se viene imponiendo en la educación formal e informal, de ahí que pensar en libros como el que ahora nos ocupa es importante porque se contrapone a las propuestas dominantes.

Las políticas educativas en México han transitado por diversas etapas que, en general, se relacionan con la construcción de un Estado-nación homogéneo mestizo. En este sentido, se tendió a la nacionalización del campesinado e indígenas para su participación en un orden global moderno (Vaughan, M., 1997, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: CFE) sin considerar las diferencias regionales, económicas, culturales y lingüísticas. Estos proyectos incluyeron las Misiones Culturales, las Casas del Pueblo y, de mayor expansión, las Escuelas Rurales Federales.

Es así que en 1923 Vasconcelos (Vasconcelos, J., 1958, *Obras completas*, t. II. México: Libreros Mexicanos Unidos) señalaba qué tipo de educación debía diseñarse para los indígenas:

No apoyamos, entonces al sistema yanqui de escuelas especiales para indios, sino al sistema criollo de llevar al indio a la misma escuela nacional que lo asocia al blanco. Llamamos a este sistema de *incorporación*, en vez de *asimilación* que practican los norteamericanos, y lo defendemos celosamente como más humano y ventajoso desde todo punto de vista. Por eso nos negamos a crear un departamento especial de Cultura Indígena, como sugerían los protestantes y aplicamos al indio la misma regla que al resto de la población. *En aquellos casos en que el indio no conoce el idioma español, comenzamos enseñádoselo*. Esto le da ciudadanía iberoamericana y, con ella, el derecho de sentarse en las mismas aulas que el blanco.

Como se observa, desde principios del s. XX hasta la fecha se ha mantenido el debate en torno a la educación monolingüe en español o bilingüe, con objetivos diferentes; mientras tanto el debilitamiento de las lenguas indígenas continúa en proceso. Es en este entorno cuando en 1996 se plantea un proyecto piloto de enseñanza de la lengua maya a niños no indígenas. Si bien esta experiencia toma en cuenta otras de singular importancia en el continente, su puesta en práctica constituye un aporte a la educación contemporánea en México.

El espíritu sustancial de este libro radica en el diálogo intercultural y transcultural con la memoria y la búsqueda de métodos educativos que respondan a las necesidades del abigarrado conjunto de lenguas y culturas de México. Si bien se detiene en el caso maya, su planteamiento va más allá de experimentar la enseñanza de esta lengua a niños no indígenas. Así se invierte la relación que hasta ahora había predominado en la educación tradicional: enseñar el español a la población originaria en detrimento de su lengua materna. La inversión implica sumarse a otras propuestas, no sólo en el campo educativo, que fortalecen la idea de escribir y pensar en lengua originaria para contribuir a la recuperación de la historia propia (España, C., 2012. La migración de la *Nuu Savi*, nación de la lluvia, a la Ciudad de México: resignificación, reproducción cultural y creación literaria. En María del Carmen Díaz y otros, coords., *Migración y cultura popular*. México: CIALC-UNAM-UAG).

De hecho este plan educativo fortalece la diversidad étnica y cultural como parte de su compromiso con la permanencia y continuidad de las lenguas indígenas. Más allá de adaptar el sistema escolarizado en el proceso educativo apuesta por una búsqueda incluyente y participativa de corte horizontal, insertándose al interior de las escuelas y saliendo de ellas. De ahí que es importante reconocer a la ciudadanía como actor principal de este proceso. La enseñanza de la lengua maya a niños, a indígenas y no indígenas abarca fenómenos como la interculturalidad, la multiculturalidad y el multiligüismo, que evidencian la compleja y heterogénea

conformación social del país. Se valora que si bien la escritura es importante, también lo es el discurso oral, pues mediante éste se construyen sentidos que la escritura no puede registrar: una comunicación factual que precisa no sólo de la voz, sino también de la entonación, la gestualidad, la cadencia, el ritmo, pues al estar sustentado en la memoria “difiere significativamente de la memoria textual en el sentido de que la memoria oral tiene un gran componente somático” (Walter, J., 2002, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, traducción de Angélica Scherp, 5ª reimpresión, México: FCE). Por eso “ganar la escuela por dentro” opta por la metáfora de “vencer” al gigante desde dentro, haciéndose devorar por él, para actuar desde su vientre. Así se explica la importancia de los miembros de la comunidad que participan en el proceso educativo que involucra al contexto, la concepción del mundo y los proyectos culturales originarios.

Los tres ejes temáticos que orientan este libro están distribuidos de manera sistemática, con el propósito de involucrar al lector en el proceso de enseñanza-aprendizaje del maya, a partir de conocer el “plan educativo”. El libro se abre con la revisión y discusión del desarrollo histórico de la educación como parte del proceso de la democratización de la política cultural del país. Es así que se remite a las transformaciones sociales, la producción de conocimientos y la sistematización de los mismos, en un contexto abigarrado de permanente transformación social. La revisión histórica de las experiencias pedagógicas en contextos indígenas, relevante para el diseño de nuevas políticas educativas, evalúa la pertinencia de la formación de maestros, de ahí que se propone una redefinición y, por lo tanto, su reorientación. Se habla de los actores de la educación, entre ellos de los facilitadores mayas, aquellos que hablan y conocen el maya, de los niños y los padres de familia que no lo conocen y de los maestros. El vínculo de estos actores explica el modelo pedagógico del programa que se expresa de manera práctica en “Hacia un modelo pedagógico del programa *Ko'on'ex Kanik Maa-ya* (Vamos a aprender maya)”. En ella se explica la sistematización

de la experiencia pedagógica como parte de un proceso que hasta ahora ha logrado avances significativos. Se cierra con una revisión y valoración analítica y crítica de la revitalización lingüística, favorecida por esta propuesta educativa.

Sin duda, el modelo educativo “al revés” que se propone en este libro, coordinado por Patricia Medina, aporta elementos sustanciales para pensar en una nueva educación que reconozca la diferencia social, cultural y lingüística. Es una propuesta que nada a contracorriente de la tendencia homogeneizadora presente en la corriente educativa nacional que ha puesto en riesgo la permanencia y continuidad de muchas lenguas originarias. En este sentido, la propuesta invita a ponerla en práctica en contextos donde las lenguas originarias están a punto de la extinción y requieren de planes emergentes que involucren al Estado, a investigadores sociales, pero, sobre todo, a las comunidades de hablantes y de quienes han abandonado su lengua.

Nuestro reconocimiento a todo el equipo de investigación y aplicación del mencionado proyecto educativo necesario para incentivar y fortalecer una educación para todos.

Carlos Huamán

Centro de Investigaciones sobre
América Latina y el Caribe, UNAM.

Soy río

Soy río hijo del cielo
soy nube caída, desgajada,
abierto corriente que salta
y se riega en un horizonte verde.

Para limpiar, cambiar, arrastrar,
fertilizar la **tierra** mi curso avanza
a través de montañas, valles,
llanuras donde el sol eleva, calienta
y sublima las aguas que contengo
aguas de **vida** para líquenes,
musgos, plantas, árboles,
flores y frutos.

Soy la **serpiente** que arrastra
hoy la basura de las ciudades, no
sueños de ir a otro lugar, de esperar
lo nuevo, ya no la **novedad** de
los navíos con tesoros maravillosos,
sino los olores fétidos de los
desperdicios urbanos.



En mi **piel** está la luna que en las
noches acompaña largo rato el
silencio de bosques y pastizales o
de la **selva** y la llanura.

Mi cuerpo de cielo y tierra es
una red maravillosa de arterias y
venas, soy muchos ríos, grandes,
pequeños, lentos o rápidos, fluidos
siempre como el tiempo o la vida.

Me espera la **mar** ese tejido
profundo y maternal que alberga los
ríos que son todos los ríos

Mar canción, siempre pasar y llegar,
de un puerto a otro, como el río,
larga **meditación** sobre la vida,
esa travesía humana en el cosmos,
estrellas, noches, días, sol y luna.

Nos vamos siempre para retornar
otros/otras, construyendo un rostro
que revela alguna **divinidad**
que nos habita.

Édgar Cortés Mendieta

INTRODUCCIÓN

Patricia Medina Melgarejo

En nuestro continente, en las dos últimas décadas, producto de las transformaciones de la acción política de los pueblos amerindios y afrodescendientes, se han efectuado cambios fundamentales en la relación política y social sobre sus demandas históricas, expresándose en importantes y rápidos avances en materia legislativa y en educación intercultural en todos los niveles educativos.

México es un país en donde los diferentes procesos histórico-sociales, ligados al desarrollismo económico-dependiente, en una configuración de relaciones neocoloniales, han puesto en contradicción las opciones históricas de los pueblos amerindios, de sus proyectos políticos de sociedad, concebidos éstos como utopías indias (Barabas, 2002).

Cuestión que ha afectado el proceso democrático de la sociedad en su conjunto y en particular las condiciones de vida y permanencia de los pueblos indígenas presentes en la mayoría de los estados de la República Mexicana. Con relación a este tema Krotz (2008), al referirse a las lenguas indígenas mexicanas, sostiene que los procesos socioeconómicos y políticos antes citados han afectado en años recientes, de manera negativa, la continuidad del uso de dichas lenguas.

Si bien México, en este contexto de transformaciones y contradicciones históricas internas, ha promovido desde el año 2000 innovaciones para el impulso en materia de educación intercultural (Comboni, 2003), éstas han sido heterogéneas.

INTERCULTURALIDAD ACTIVA

El estado de Yucatán¹ muestra ciertos rasgos de resistencia a la adopción de políticas interculturales, pues no establece abiertamente opciones de escolarización en su sistema educativo estatal, a pesar de reconocer a la interculturalidad como una filosofía o como una dimensión a ser considerada en sus planes de desarrollo. El impulso de una acción educativa intercultural ha existido a través de la acción de distintos grupos académicos y de ONG's, así como de docentes mayas, muchos de ellos provenientes de la formación profesional como etnolingüistas.

Estos esfuerzos no son documentados y menos aún socializados en la mayoría de las veces, elemento que permitiría enriquecer y potenciar el desarrollo de propuestas enmarcadas en principios y prácticas pedagógicas, que brinden a la niñez una educación con pertinencia sociocultural y lingüística; como es el caso del programa *Ko'on'ex Kanik Maaya (KKM)*.

Para la comprensión y análisis crítico de esta experiencia es necesario reconocer las articulaciones complejas que lo configuran como proceso sociohistórico, como trayecto pedagógico, como proyecto étnico político, como práctica de resistencia, como diálogo intercultural activo, enmarcado en una forma de concebir la ciudadanía, igualmente activa, es decir participativa, y como una forma de práctica por el ejercicios de los derechos fundamentales,

¹ Yucatán se encuentra organizado política y jurisdiccionalmente en 106 municipios que componen el área geográfica de 39,524 km², cuenta con una población total de 1,955,577 habitantes; de los cuales corresponden 963,333 son hombres y 992,244 mujeres (*Conteo Nacional de Población y Vivienda 2010*. INEGI, 2011).

en este caso, de los derechos lingüísticos de todos, indígenas, indígenas mayas y también para la población monolingüe en español.

El *Ko'on'ex Kanik Maaya* inició en 1992 como proyecto piloto y en 1996 obtuvo el carácter de programa; en su etapa inicial atendía a 6,773 niños/as. Es una experiencia pionera en México, una propuesta de enseñanza de la lengua maya a niños/as y jóvenes no indígenas.

El *KKM* ha sido por más de 20 años una acción de carácter intercultural, presente en la educación básica estatal y con un crecimiento definitivo en su cobertura, pues actualmente se lleva a cabo su acción pedagógica en y con una matrícula de atención de más de 19,500 niños/as en 88 escuelas no indígenas. Esta cifra representa aproximadamente 40% de la población infantil, según la Dirección de Educación Indígena Estatal. Sin más, cabría señalar que de los siete libros de enseñanza de la lengua maya se encuentran los tres producidos por el *Ko'on'ex Kanik Maaya* (Brody, 2005).

La interculturalidad activa se refiere a distintos procesos que ha generado en su andar, en el camino recorrido del *KKM*, por una parte, se establece como una práctica que le imprime presencia al pueblo maya a través de su intervención directa en la educación básica, por otra, su direccionalidad en tanto actividades de enseñanza permite *inter-acciones* de una cultura y lengua indígena (el maya) en espacios escolares no indígenas, lo que coloca como centro la problemática en torno a *diálogos interculturales* en la escuela, y en la educación en general, así como la configuración de mecanismos para su materialización.

El *Ko'on'ex* permite ese diálogo a través de la acción de una interculturalidad activa, lo que conlleva, a su vez, al ejercicio de los derechos lingüísticos; los cuales, más allá de enunciar el acceso a un tipo de educación para la población indígena -una educación intercultural bilingüe- y el fomento de la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad, establece el uso de las lenguas indígenas en los planes y programas de estudio -tanto nacionales, estatales y municipales-, así como la protección, preservación, pro-

moción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, que incluye la participación de los pueblos y comunidades indígenas del país (Congreso de la Unión, 2003).

Este programa cubre ampliamente las posibilidades de plasmar como una realidad concreta dichos derechos lingüísticos asegurando con ello, no sólo su direccionalidad jurídica hacia población indígena, sino también los derechos lingüísticos de personas no indígenas, pues, como señala Pellicer (1997) se trataría también de reconocer el papel de las lenguas indígenas en la educación de la sociedad mestiza, al proponer relaciones bilaterales de bilingüismo escolar, en las que se pone de manifiesto la emergencia de construir otras formas de relación entre los pueblos, al romper la idea de que sólo corresponde a la población indígena estudiar “formalmente” una segunda lengua –en este caso el español–, con lo que se traslada el derecho lingüístico también a la población mestiza, a quien puede formarse en una segunda lengua, que pueden ser las lenguas indígenas (Pellicer, 2007).

El *KKM*, al llevarse a cabo en espacios escolares donde el número de hablantes de lengua maya es menor, promueve tanto el conocimiento de la propia lengua maya como de otras lenguas que se hablan en Yucatán. Hecho que conduce a romper la asimetría lingüística: el bilingüismo para el más débil –derecho a la lengua propia y necesidad de la lengua mayoritaria– y el monolingüismo para el grupo hegemónico, población que en la práctica no reconoce sus propios derechos lingüísticos.

El ejercicio de la interculturalidad como derecho, práctica y voluntad de resistencia de un pueblo es ejemplo claro de vivir una interculturalidad activa, donde las relaciones entre sujetos, en espacios y tiempos distintos, potencian diálogos de saberes, hechos contenidos en procesos de formación.

Los sujetos, adscritos o no a la categoría indígena, ejercen sus derechos lingüísticos y culturales, al transformar y ampliar su conciencia lingüística y al dotar de contenido su consecuencia epistémica, en tanto que (desde sus ideas-fuerza como programa) se considera

a la lengua maya como otra forma de nombrar al mundo, como un idioma que se enseña como construcción consensada de significados; a través de posicionar a la lengua maya en su valor y uso contemporáneo en las relaciones interculturales de respeto y dignidad.

Se potencializa el necesario diálogo respetuoso entre mayas y sociedad no indígena a través del aprendizaje de la lengua maya, de su inserción en espacios escolares y de su enseñanza como segunda lengua. En consecuencia se revitalizan las lenguas (la maya y el español), se abren y potencian sujetos y prácticas de conocimiento, es decir las *epistemes* se alteran al abrir un campo necesario desde otras ciudadanías, desde una interculturalidad activa, en otras educaciones.

Es decir, se revitaliza la propia lengua, al enseñarla fuera de sus contextos inmediatos e intraculturales, y de forma magistral el programa *Ko'on'ex Kanik Maaya* nos enseña a través de su modelo pedagógico que es posible “ganar la escuela por dentro”, construir el respeto y la dignidad junto con la sociedad que no se reconoce amerindia, pero que al lograr “aprender juntos la maaya”, es posible ejercer nuestros derechos sociales, juntos.

DE LOS PARTICIPANTES

En primer lugar debemos reconocer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por su apoyo al financiar el proyecto SEP-SEB-Conacyt 86108 “Sistematización de experiencias exitosas en Educación Intercultural en el Sureste Mexicano. Programa en Yucatán: Vamos a aprender maya Maestros que hacen historia”, coordinadora y responsable técnica: Dr. Patricia Medina Melgarejo, así como a la presente publicación producto de los recursos de dicho proyecto, a lo que se sumó el apoyo y corresponsabilidad institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

Así fue posible desarrollar e impulsar un proyecto que colocaba en la mirada a un programa educativo como el *Ko'on'ex Kanik*



Maestro Filiberto Góngora, decano del programa KKM.

Maaya, en este sentido la idea misma de sistematización se articula desde el inicio del proyecto de investigación, como un intento de reflexionar críticamente en el constructo de una propuesta pedagógica como este programa y podernos acercar a la construcción de un modelo pedagógico sobre esta labor transcendental.

En el desarrollo del trabajo participaron como equipo base de investigación en Yucatán María Bonifacia Chi y Víctor Manuel Canto Chan, destacados maestros y etno-lingüistas, investigadores de los procesos sociales identitarios mayas.

Guillermo Contreras y Alejandro González, colegas de trabajo, quienes concluyeron con base en lo aportado a este proyecto de investigación su proceso de formación en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, en la Maestría en Investigación Educativa.

Guillermo Contreras con el título: *El programa “vamos a aprender maya” a través de las experiencias escolares, expectativas y concepciones de los estudiantes y padres de familia en Progreso, Yucatán*, el cual fue presentado el día 6 de diciembre de 2010. Por su parte, Alejandro González con la tesis intitulada: *Práctica docente y relación pedagógica de un facilitador del programa: Vamos a aprender*

maya En el contexto de Puerto Progreso, Yucatán, que fue presentada en la misma fecha.

Los maestros y facilitadores mayas Sara Alicia Herrera Carillo, directora de la Escuela “Candelaria Ruz Patrón”, ubicada en Progreso, Yucatán; profesional, generosa e interesada en los procesos de investigación y de apoyo abierto y directo al programa *Ko'on'ex Kanik Maaya*; a su asesor Rafael Hau Pool, licenciado egresado de la UPN y estimado colaborador del proyecto de investigación, sin sus atenciones no hubiera podido efectuarse esta investigación. Rafael Hau Pool sustenta que a través de su labor pedagógica en la primaria, los niños y niñas de su escuela puedan tener contacto y valorar la cultura maya al comenzar por el aprendizaje de su lengua.

La participación de dos profesores, llamados facilitadores bilingües mayas del *KKM*, Vicente Cetzal Pat, joven facilitador, y el profesor José Filiberto Góngora Basto, el facilitador con mayor antigüedad en el programa, desde 1996; quienes nos recibieron constantemente en su labor cotidiana escolar, ellos representan dos generaciones distintas de acción de los facilitadores mayas, ambos estusiastas en la práctica y decididos promotores de la enseñanza de la lengua maya y de la historia de su pueblo. Sin ellos realmente no habiéramos construidos distintos referentes sociales y pedagógicos sobre la labor docente.

Los maestros Wilber Dzul Canul y Roger Pool Martínez, el primero director estatal de Educación Indígena y el segundo coordinador general del programa, su labor fue relevante por su gran apoyo y comprensión para el desarrollo del trabajo de investigación, como autoridades educativas de Yucatán.

También fue fundamental el diálogo permanente con la doctora Lesvia Rosas y la doctora María Esther Aguirre, como asesoras del proyecto de investigación, así como la interlocución con especialista tanto en el campo de la sistematización de experiencias pedagógicas como el doctor Alfonso Torres, como en el lingüístico con el maestro Severo López; y la colaboración en este libro del doctor José Antonio Flores Farfán.

María Elizabeth López, licenciada en pedagogía por la UNAM, quien colaboró en la redacción y articulación estructural de este texto.

Entre los colaboradores en distintos momentos, cuya participación fue significativa, se encuentran: Jesús Pinto, Mathusalam Pantevis, Rocío Verdejo, Andrés Aguilar, Isaac Ángeles, Madelaine González, Justo González, Juan Carlos Mijangos. En síntesis, autores, coautores en distintos niveles y colaboradores, todas y todos, compañeras y compañeros que representan a los “hombres y mujeres tojolabales”; es decir, mujeres y hombres verdaderos (Lenkersdorf, 1996).

DE LA ESTRUCTURA

El rostro y corazón de este libro lo conforman sus actores; son médula, sentido y voz: los facilitadores bilingües mayas, los niños y padres, los fundadores y coordinadores y asesores del programa.

El libro está estructurado por tres partes: tres escalas del tránsito, tres momentos y espacios que se detienen en una estación para mirar, reflexionar y continuar: el inicio del andar y de uno de nuestros conceptos-procesos de acompañamiento en todo el recorrido: sistematización de experiencias pedagógicas, concebidas como espacios de diálogo y reconocimiento intercultural. Para nutrir este momento, escriben: Lesvia Rosas, doctora en Educación, actual asesora de la Dirección General de Educación Indígena, con amplia trayectoria como investigadora en educación, en particular ha sido titular del Centro de Estudios Educativos y miembro del Consejo Mexicano de Investigación. Alfonso Torres, doctor en Estudios Latinoamericanos, docente investigador del Departamento de Ciencias Sociales y del doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia.

Segunda escala, espacio vital, centro y retorno a la dialéctica de la construcción de investigación, en donde se construye el trazo

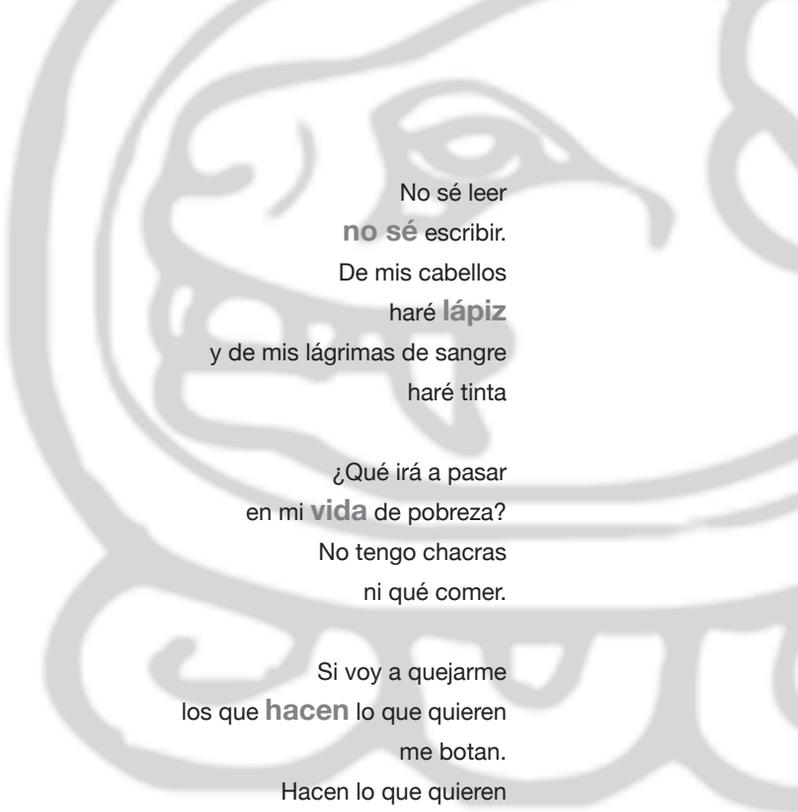
“Hacia un modelo pedagógico del programa *Ko'on'ex Kanik Maaya* (Vamos a aprender maya) sistematización de experiencias pedagógicas”. Se presenta el trabajo de investigación del equipo.

Tercera y última escala: “¿Revitalización lingüística?” Experiencias, como punto de llegada, como confluencia, en donde el aporte del doctor José Antonio Flores Farfán es relevante por su destacado trabajo como lingüista y constructor de proyectos y programas de revitalización lingüística en Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México.

Este libro es producto de una investigación de muy largo aliento que ha permitido, entre otras cosas, la formación de recursos humanos de diferentes disciplinas y grados; se invita al lector interesado a revisar el anexo “Productos de investigación” para conocer de forma puntual los diferentes logros.

PARTE I

**SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS
PEDAGÓGICAS COMO ESPACIOS DE DIÁLOGO
Y RECONOCIMIENTO INTERCULTURAL**



No sé leer
no sé escribir.
De mis cabellos
haré **lápiz**
y de mis lágrimas de sangre
haré tinta

¿Qué irá a pasar
en mi **vida** de pobreza?
No tengo chacras
ni qué comer.

Si voy a quejarme
los que **hacen** lo que quieren
me botan.
Hacen lo que quieren
porque soy pobre.

Ya tengo la **tinta**,
también el lápiz
y podré ver, ver.
Entonces sí
podré cambiar.

*Versión castellana del wayno quechua "Liyiyta yachanichu",
de los ayllus de Puquio, Ayacucho*

Aic polihuiz noxochiuh, aic tlamiz nocuicauh

No acabarán mis cantos,
no acabarán mis flores

Cantares mexicanos



PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

Sistematizar implica la búsqueda social por tejer redes que nos permitan atrapar sueños, memorias, significados de las prácticas que hacemos en el hacer y nos hacen a nosotr@s mism@s como sujetos y actores, como mujeres y hombres de distintas edades, como maestr@s, como facilitadores/as, situados, y a veces sitiados en contextos. A través de estos sueños del hacer-haciendo-haciéndonos construimos esperanzas desde nuestros conocimientos.

¿Cómo re-conocernos en este andar de producir conocimientos y esperanzas?, ¿cómo mirar el camino, los encuentros y desencuentros, los efectos y afecciones, cómo hacer lecturas y relecturas de nuestro andar? Y, sobre todo, ¿cómo advertir el conocimiento producido y transmitirlo a otros y a otras?

Una propuesta viable y potenciadora es reconocer nuestra praxis educativa y buscar reflexivamente hacer una lectura de nuestras experiencias pedagógicas para nuevamente preguntarnos y seguir transformándonos y haciéndonos junto con otr@s.

La sistematización de experiencias pedagógicas en América Latina implica un campo de trabajo y construcción educativo de larga trayectoria histórica, si bien se ha inscrito en la educación popular, la escuela pública requiere urgentemente establecer andamiajes que

posibiliten repensarse en la práctica cotidiana escolar, pues a través de la sistematización de experiencias educativas, como lo implica el reconocer la experiencia del *Ko'on'ex Kanik Maaya* (KKM), se persigue construir espacios de diálogo y reconocimiento, en su doble acepción, conocer y volver a conocer, las prácticas y sujetos en su acción educativa, potenciando otras formas de interpretar las realidades sociales.

DOS INVITACIONES A LA REFLEXIÓN

En este apartado de nuestro libro ofrecemos dos textos fundamentales de autores latinoamericanos reconocidos en el campo de la sistematización educativa: Alfonso Torres y Lesvia Rosas, quienes nos sitúan desde su gran experiencia y muestran caminos reflexivos.

Torres (2012) comprende a la sistematización como una “modalidad investigativa”, la cual, según sean planteados sus objetivos y las necesidades desde las prácticas y procesos educativos y organizativos a partir de los cuales se ejerce, perfilará los diferentes “modos de entender y hacer sistematización de experiencias”, como serían: “(1) cómo recuperar los nuevos saberes generados desde las mismas [experiencias], de tal manera que (2) puedan ser comunicados a otros actores sociales que trabajan temáticas comunes y (3) producir reflexiones que trasciendan la singularidad de cada experiencia y contribuyan a la construcción teórica de la educación.

Por su parte Lesvia Rosas (2012) nos advierte de las transformaciones en las formas de mirar y comprender las realidades educativas, mediante perspectivas metodológicas desde la antropología y la sociología, entre éstas se encuentra la investigación-acción-participativa; cuestiones que nos ubican a los docentes como sujetos sociales, capaces de determinar acciones sociales en nuestro quehacer. Lesvia Rosas enfatiza que es a través de estas transformaciones que es posible comprender “la sistematización de la práctica educativa de los maestros, realizada por ellos mismos”.

En consecuencia partimos de la necesidad de comprender a la sistematización de experiencias pedagógicas como una perspectiva de investigación, que compromete a los propios actores a un acto de reflexividad, de una comprensión de sí mismos y de su potencialidad política de transformación.²

² En contextos pedagógicos de diferencias lingüísticas culturales, es decir, de alteridades históricas de larga trayectoria, se requieren establecer referentes socioeducativos determinados, así proponemos la concepción de *inter/sistematizar* como eje fundamental para comprender las relaciones y procesos pedagógicos interculturales en educación (Medina, 2011); postura y proceso que discutiremos en siguientes apartados.

CAPÍTULO I
LA SISTEMATIZACIÓN COMO GENERACIÓN DE
CONOCIMIENTO DESDE LA ACCIÓN COLECTIVA

Alfonso Torres Carrillo

Los movimientos sociales han sido un referente y un factor importante en la producción del conocimiento sobre las sociedades contemporáneas. En efecto, además del papel que han jugado en su democratización política y cultural, también las ciencias sociales se han configurado en su afán por interpretarlos. La convulsión social y política generada por los efectos sociales de las revoluciones francesa e industrial atrajo el interés de las nacientes disciplinas sociales; los fundadores de las ciencias sociales, asombrados por el incremento de la movilización colectiva (revoluciones, levantamientos, protestas, motines, huelgas, etcétera) buscaron “descubrir” las leyes que las gobernaban y su capacidad de alterar el orden, ya fuera para controlarla o encauzarla.

En la medida en que el abanico de formas de acción colectiva se amplió y generalizó a lo largo del siglo XX y a lo ancho del planeta las ciencias sociales también afianzaron su interés por describirlas e interpretarlas; así surgieron diferentes perspectivas teóricas y metodológicas para abordarlas. En la actualidad el estudio de los movimientos sociales se ha consolidado como un campo intelectual

autónomo dentro de la sociología, la historia, la ciencia política, la psicología social y los estudios culturales.

Así como los movimientos sociales surgieron inicialmente en los países de Europa occidental y Estados Unidos, la producción teórica predominante también ha provenido del hemisferio norte. Pese a que la presencia de las movilizaciones populares y la acción colectiva han sido constitutivas de las sociedades y Estados latinoamericanos, y que es cada vez más abundante la producción investigativa al respecto, es débil la conceptualización generada desde nuestra región.

Son escasos, en el medio intelectual latinoamericano, los intentos por construir, a partir de las tradiciones teóricas existentes, nuevas teorizaciones apropiadas a las singularidades históricas de las formas de acción colectiva presentes en el continente. En las últimas décadas han crecido y se han fortalecido muchos y novedosos movimientos sociales que no pueden ser plenamente comprendidos con las teorías del Norte; se requieren investigaciones y reflexiones hechas desde el Sur, que lleven a construir –desde una mirada amplia y en diálogo con las teorías sociales– nuevas perspectivas interpretativas sobre los movimientos sociales latinoamericanos.

MOVIMIENTOS Y CIENCIAS SOCIALES EN LATINOAMÉRICA

Una importante contribución en esa búsqueda la han hecho los propios movimientos y organizaciones sociales latinoamericanas cuando asumen como un desafío la producción de conocimiento y pensamiento sobre sí mismas, al margen o en oposición a las ciencias sociales institucionalizadas. Es así que desde hace ya varias décadas, algunos procesos organizativos y de movilización social han desarrollado prácticas de producción de conocimiento en las que sus protagonistas no se limitan a ser las fuentes de información de los científicos sociales, sino que pasan a ser sujetos investigadores. En esa senda pueden ubicarse metodologías como

investigación acción participativa (IAP), investigación acción, recuperación colectiva de la historia y sistematización de experiencias (Torres, 2010).

La primera de estas modalidades investigativas comprometidas con la transformación social surgió en la década del setenta del siglo pasado, desde el trabajo con organizaciones campesinas colombianas realizado por un equipo de sociólogos colombianos liderados por Orlando Fals Borda que generaron una metodología que se alimentara y a su vez alimentara las luchas agrarias en auge en aquel periodo. Fals no sólo dio cuerpo a esta metodología que involucraba a los campesinos en la definición y comprensión crítica de sus problemas, sino también fundamentó epistemológica y políticamente dicha propuesta en un intenso debate con las diversas concepciones positivistas de la ciencia y posiciones sectarias de la intelectualidad de izquierda de la época.

A partir de la reflexión y conceptualización permanente sobre esta práctica investigativa colectiva, Fals Borda (1979 y 1998) resumió los rasgos de la IAP a través de los siguientes principios y criterios metodológicos:

1. Autenticidad y compromiso, del investigador social con respecto a los movimientos populares.
2. Antidogmatismo, frente a toda rigidez en la puesta en práctica de las orientaciones metodológica.
3. Restitución o devolución sistemática, para que a partir de los niveles de conciencia y el lenguaje de la gente se avance en la apropiación de conocimiento crítico.
4. Sencillez y diferencial de comunicación, es decir, respetar el nivel político y educativo de la gente.
5. Autoinvestigación y control colectivo del proceso.
6. Técnicas sencillas de recolección y análisis de la información.
7. Acción-reflexión permanentes.
8. Diálogo y comunicación simétrica.

9. Recuperación histórica asumida como técnica para reconocer y visibilizar la visión del pasado por parte de los sectores populares.
10. Sabiduría y buen juicio a lo largo de la experiencia.

Desde estas orientaciones, Fals Borda y su equipo impulsaron investigaciones participativas en diferentes países de América Latina y África. En 1977 varios investigadores participativos se reunieron al Simposio Mundial de Cartagena para intercambiar experiencias, afirmar su identidad y valorar sus vínculos y diferencias con otras modalidades como la observación participante, la observación-inserción, la investigación acción y la investigación militante.

Por otra parte, la recuperación colectiva de la historia se configuró en la década de los ochenta, dentro del contexto más amplio que se dio en América Latina de reconocer la historicidad y la cultura de los sectores subalternos. Este descubrimiento del rostro singular de los sectores populares impuso la necesidad de comprenderlos en su densidad histórica y cultural; surge así el interés por reconstruir los procesos de la formación de los territorios y los actores populares, de comprender sus prácticas y sus modos de ver la realidad. Acogiendo una expresión de Fals Borda y de los movimientos indígenas se empieza a hablar de “recuperar la historia” y la cultura, de “caracterizar las culturas populares”, de investigar la identidad de las mujeres y los jóvenes, de valorar la vida cotidiana y las maneras como la gente interpreta lo económico, lo social y lo político.

Con este antecedente, la recuperación colectiva de la historia empezó a configurarse como modalidad investigativa con identidad propia, con sus propias finalidades y metodologías. Fue así como centros de educación popular de varios países simultáneamente construyeron diseños y estrategias metodológicas para recuperar y divulgar historias de luchas, procesos organizativos y acontecimientos significativos para los actores educativos. En la mayoría de los casos, se requirió del diálogo o la participación de historiadores profesionales, quienes no sólo aportaban y adecuaban sus herra-

mientas de trabajo, sino que compartían las tendencias progresistas de la historia desde abajo (Cuevas, 2008).³

A partir de la crítica al carácter y usos de las historias oficial y académica, las diferentes propuestas reivindicaron la necesidad de reconstruir y comunicar aquellas versiones del pasado provenientes de las clases y sectores subalternos de la sociedad. A su vez, plantearon estrategias y técnicas específicas para trabajar fuentes alternativas (especialmente, la oralidad), para activar la memoria e involucrar a la gente en la interpretación de su pasado (Cendales, Peresson y Torres, 1990; Rubio y Valenzuela, 1990; Cendales y Torres, 2000), y para comunicar sus resultados entre las propias poblaciones populares. Aunque han sido abundantes los estudios y las publicaciones de historias locales, de procesos organizativos y de historias de vida, hace falta un balance riguroso sobre esta producción historiográfica participativa hecha desde centros y procesos de educación popular.

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Si bien la llamada “sistematización de experiencias” empezó a ser una práctica de producción de conocimiento sobre las propias prácticas educativas, organizativas y de movilización de los grupos populares desde mediados de la década de los ochenta, será en la siguiente cuando adquiere un verdadero protagonismo como estrategia de generación de conocimiento no sólo *sobre*, sino *en y desde* la acción colectiva.

Surgió la necesidad sentida desde los grupos y organizaciones populares de dar razón de sus propias prácticas, de las transformaciones de realidad y de los saberes producidos por ellos. Si bien es

³ La tesis doctoral de Pilar Cuevas (2008) analiza los casos del Centro de Divulgación de Historia Popular (Cedhp) en Perú y de Dimensión Educativa de Colombia. Otras organizaciones como ECO en Chile y Tarea en Perú, también impulsaron procesos de recuperación histórica.

cierto que quienes primero usaron esta expresión fueron los trabajadores sociales (Jara, 2009) y que fue desarrollada conceptual y metodológicamente por los educadores populares, es en el campo de la acción colectiva donde ha tenido especial acogida.

Existen diferentes perspectivas y modos de entender la sistematización. Mientras algunos la ven como una estrategia para ordenar y hacer inteligibles los proyectos educativos y de acción social (Cadena, 1987), otras (Bernechea, Morgan y González) la asumen como una autoindagación realizada por profesionales prácticos sobre sus propios saberes; otros insisten en que la sistematización, al igual que la educación popular, tienen en la “concepción metodológica dialéctica” su referente central; otros le dan importancia a las construcciones de sentido desde las tramas conversacionales que configuran las prácticas sociales y educativas populares (Martinic); finalmente, investigadoras tornan su atención en la sistematización como experiencia (Cendales, Fonseca, Falkembach).

Sin desconocer que existen diferentes modos de entender y hacer sistematización de experiencias, podemos afirmar que esta modalidad investigativa busca dar respuesta a tres necesidades planteadas desde las prácticas y procesos educativos y organizativos populares con alguna trayectoria: (1) cómo recuperar los nuevos saberes generados desde las mismas [experiencias], de tal manera que (2) puedan ser comunicados a otros actores sociales que trabajan temáticas comunes y (3) producir reflexiones que trasciendan la singularidad de cada experiencia y contribuyan a la construcción teórica de la educación popular.

En mi perspectiva he entendido la sistematización como “una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben” (Torres, 1999, p. 14). Tal definición, involucra lo rasgos centrales que, a nuestro criterio, caracterizan la sistematización, a saber:

1. Producción intencionada de conocimientos. La sistematización no se genera espontáneamente con el sólo registro y conversación sobre lo que se hace; supone un reconocimiento y a la vez una superación de las representaciones y saberes de los actores de las prácticas. Nos exige una posición consciente sobre desde dónde, para qué y cómo se produce conocimiento social, cuáles serán sus alcances e incidencia sobre la práctica. Hay que explicitar cómo entendemos la realidad a sistematizar, el carácter del conocimiento que podemos producir sobre ella y la estrategia metodológica coherente para hacerlo.
2. Producción colectiva de conocimiento. Al igual que la investigación participativa, la recuperación histórica y el diagnóstico participativo, la sistematización reconoce, va construyendo como sujetos de conocimiento a los propios actores involucrados en la experiencia. Sin desconocer el aporte que pueden jugar los especialistas externos, son estos actores quienes toman las decisiones principales de la investigación: qué, porqué, para qué y cómo hacerlo.
3. Reconoce la complejidad de las prácticas, objeto de la sistematización. Tales prácticas son mucho más que la sumatoria de sus objetivos, actividades, actores, roles y procesos institucionalizados. Es condicionada por los contextos político, social y cultural donde se formula y ejecuta; involucra y produce diversos actores; despliega acciones (intencionales o no) y relaciones entre dichos actores; construye un sentido, una institucionalidad, unos significados y unos rituales propios; a su vez es percibida de modos diferentes por sus actores, quienes actúan en consecuencia; produce efectos (previstos o no) sobre el contexto en el que actúa y está sujeta a contingencias.
4. Busca reconstruir la práctica en su densidad. La sistematización en un primer momento busca producir un relato descriptivo de la experiencia; una reconstrucción de su tra-

yectoria, complejidad desde las diferentes miradas y saberes de los actores que tengan algo que decir sobre la práctica. El apoyo en diversas técnicas busca provocar relatos de los sujetos involucrados para reconocer sus diversas lecturas e identificar temas significativos que articulan la experiencia. Así, desde fragmentarias, parcializadas, a veces contradictorias miradas, se construye un relato que describe inicialmente la práctica objeto de la sistematización.

5. Interpretación crítica de la lógica y sentidos que constituyen la experiencia. La sistematización, además de reconstruir la experiencia, aspira a dar cuenta de su lógica particular, de los sentidos que la constituyen. El equipo asume un rol explícitamente interpretativo al tratar de develar la “gramática” subyacente que estructura la experiencia; busca identificar sus factores influyentes o instituyentes, las relaciones estructurales y las claves culturales que le dan unidad o son fuente de fragmentación. En fin, la sistematización debe producir una lectura que vaya más allá de los relatos de sus actores y que amplía la mirada sobre su práctica.
6. Busca potenciar la propia práctica de intervención social. Además de los alcances cognitivos descritos, la sistematización busca mejorar la propia práctica: generar ajustes, desplazamientos y cambios necesarios para que el programa o proyecto sistematizado gane en eficacia social y riqueza cultural. Ello no es una consecuencia mecánica ni una decisión final. Debe hacerse conscientemente a lo largo de la sistematización; por ejemplo, en la medida en que los actores van ampliando su mirada sobre las dinámicas, relaciones y lecturas de la práctica, van reorientando sus propias acciones.
7. Aporta a la conceptualización de las prácticas sociales en general. La sistematización busca comprender los sentidos que conforman prácticas sociales determinadas y desde allí producir esquemas de interpretación que permitan comprender lo social. Los conocimientos producidos por

la sistematización -en la medida en que son comunicados- amplían el saber que se posee sobre uno o varios campos de la realidad social; por ejemplo los movimientos sociales, las organizaciones populares o la educación popular. El balance de varias sistematizaciones sobre un mismo campo temático puede generar reflexiones teóricas de mayor amplitud.

En fin, podemos definir la sistematización como una autorreflexión que hacen los sujetos que impulsan una experiencia de acción social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes que ya poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, de comprender los contextos, factores, sentidos y elementos que la configuran, con el propósito de fortalecerla y transformarla. La sistematización, la IAP y la recuperación colectiva de la historia son modalidades que, a la vez que generan conocimiento y sentidos sobre la vida social, representan oportunidad para la formación de los educadores populares y promotores sociales; no sólo se apropian de un enfoque, unas estrategias y técnicas, sino que incorporan una actitud investigativa que se expresa en el conjunto de sus prácticas.

LEGADOS Y DESAFÍOS METODOLÓGICOS

Hecho esta panorámica sobre la producción de conocimientos desde y sobre los movimientos sociales y los procesos organizativos populares queda demostrada la “hermandad” entre estas prácticas sociales. Al comenzar el nuevo siglo, la sistematización de experiencias constituye un acumulado de prácticas y conocimientos de una alta significación para el pensamiento crítico y alternativo.

A manera de cierre, como provocación al diálogo con investigadores, movimientos y organizaciones populares, hago un puntito de los que considero serían los principios y rasgos compartidos

por las diferentes modalidades de producción de conocimiento desde y para la transformación social. Como todo el artículo, las siguientes ideas se inspiran en la lectura de otros autores y en mis propias reflexiones:

1. Su posicionamiento crítico frente a las formas predominantes de la investigación institucionalizada en el mundo académico, al reconocer su eurocentrismo, colonialismo, elitismo, su subordinación a los poderes dominantes, su indiferencia a las exigencias del contexto histórico y su desprecio por otras formas de saber.
2. Su radical historicidad y sensibilidad al contexto, justificado por la exigencia de partir de las necesidades y desafíos de las realidades históricas, políticas, sociales y culturales en que se localizan las prácticas de generación de conocimiento. Este posicionamiento crítico e indignado frente al presente se convierte en el punto de partida de la investigación comprometida.
3. Su identificación con opciones y concepciones políticas emancipadoras (“subversivas”, revolucionarias, rebeldes, libertarias, etcétera) y esperanzadoras (inédito viable, utopías, otros mundos posibles) que apuntan a transformar las realidades de injusticia, opresión y exclusión, a través de diferentes prácticas culturales, intelectuales, educativas, investigativas, comunicativas y estéticas de carácter instituyente.
4. Su compromiso y articulación con dinámicas de acción colectiva populares. Casi siempre la iniciativa investigativa surge desde el seno de organizaciones populares, movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales de apoyo a éstos, o porque los investigadores profesionales se ponen al servicio de estos procesos e instancias asociativas y de movilización.
5. Su interés porque la gente común y corriente (integrantes y dirigentes de organizaciones y movimientos populares,

educadores, activistas, profesionales prácticos) participen activamente como sujetos de conocimiento y de pensamiento. Desde estas prácticas investigativas se pretende que quienes participan en ellas adquieran y afiancen sus capacidades de pensamiento y conciencia crítica, en la apropiación de enfoques y estrategias metodológicas y de herramientas investigativas prácticas.

6. Valoran los saberes no académicos y promueven la confluencia y diálogo entre diferentes formas de pensar, conocer, valorar y sentir. La apertura a estas diferentes subjetividades no las ve como fuentes para ser interpretadas por los especialistas, sino como horizontes interpretativos desde los cuales se construyen realidades y opciones de futuro (interculturalidad).
7. Frente a la jerarquización y verticalidad de las instituciones y prácticas académicas de investigación, estas modalidades de investigación alternativa promueven relaciones horizontales y democráticas entre las diferentes categorías de sujetos investigadores que se involucran en los procesos de producción de conocimiento.
8. Promueven la creatividad e imaginación en el uso de teorías, categorías, estrategias, lenguajes, técnicas dentro de las prácticas investigativas, no por un afán de “innovación” sino en función de potenciar los sujetos y las subjetividades que hacen posible la construcción de conocimiento y la transformación de prácticas y realidades sociales. La propuesta de pensamiento epistémico de Hugo Zemelman.
9. Frente al reconocimiento de la indeseabilidad e imposibilidad de la llamada objetividad científica, por reconocerse la presencia de lo subjetivo en todo proceso de construcción de conocimiento, se opta por la exigencia de reflexividad sobre cada una de las decisiones y operaciones investigativas, así como la generación y recreación de criterios que orienten los procesos investigativos.

10. Frente a la rigidez de la investigación convencional, estas modalidades alternativas de investigación son abiertas y flexibles. Más que una secuencia de pasos, se configuran como conjuntos de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas que pueden desarrollarse de manera simultánea.

REFERENCIAS

LIBROS

- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (1996). *Procesos de conocimiento en Educación Popular*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Cendales, Peresson y Torres (1990). *Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Cendales, L., y Torres, A. (2000). Recordar es vivir. *Aportes 50*, Bogotá: Dimensión Educativa.
- Cendales, L., y Mariño, G. (2003). *Aprender a investigar, investigando*. Caracas: Fe y Alegría.
- Cuevas, P. (2008). *Recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico*. Tesis para optar el título como Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos. Quito: UASB.
- De Schuter, A. (1981). *Investigación participativa: una opción metodológica para la Educación de Adultos*. México: Crefal.
- Fals, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Punta de Lanza.
- Fals, O. (1979). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Punta de Lanza.
- Fals, O. (1998). *Participación popular. Retos al futuro*. Bogotá: ICFES-IEPRI-UN.
- Fals, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO/Siglo del Hombre Editores.
- Guiso, A. (2001). *Procesos, acciones y saberes en la investigación social*. Medellín: FMLAN.
- Guiso et al. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: FUMLAN.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José: Alforja.
- Martinic, S. (1992b). *Conversación: actos de habla y relaciones sociales*. Santiago: CIDE.
- Peresson, M., Mariño, G., y Cendales L. (1983). *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa.

- Rockwell, E. (1989). Etnografía y teoría educativa. *Cuadernos del 3er Seminario de investigación educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Simposio Mundial de Cartagena (1978). Crítica y política en ciencias sociales. Teoría y Práctica. Bogotá: Punta de Lanza.
- Vio, F. (1983). *La investigación participativa en América Latina*. México: Crefal.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (2009). Educación Popular y paradigmas emancipadores. *La Piragua*, (28) Panamá.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (2006). Sistematización de experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes. *La Piragua*, (23), Panamá.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (1999). Sistematización de prácticas en América Latina. *La Piragua*, (16), México.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (1996). Nuevos horizontes para la transformación y construcción de poder: la educación popular como política ciudadana. *La Piragua*, (12, 13), Santiago.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (1995). Pedagogía y política. Procesos y actores de una educación transformadora en América Latina. *La Piragua*, (11), Santiago.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (1994). La investigación educativa en América Latina: construyendo una agenda común. *La Piragua*, (9), Santiago.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (1993). Teorías y prácticas de pedagogías críticas en América Latina. *La Piragua*, (7), Santiago.
- Cuevas, P. (1996). Freire en Colombia. Circulación, apropiación y vigencia. *Aportes*. Freire, (43). Bogotá.
- Dimensión Educativa (1986). Investigación Acción participativa. *Aportes* (20).
- Dimensión Educativa (1991). Materiales para una historia popular. *Aportes* (30).
- Dimensión Educativa (1992). La sistematización en el trabajo de educación popular. *Aportes* (32).
- Dimensión Educativa (1996). Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes. *Aportes* (44).
- Dimensión Educativa (2004). Sistematización de experiencias. Propuestas y debates. *Aportes* (57).
- Mata, M. (1981). La investigación asociada a la educación popular. *Cultura Popular*, (2).
- Martinic, S. (1987). Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular. *Aportes* (32).

- Martinic, S. (1992a). La relación entre el lenguaje y la acción en los proyectos de educación popular. Problemas epistemológicos en la sistematización. *La Piragua* (5). Santiago-CEAAL.
- Martinic, S. (1995). Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social. *La Piragua*, (11), Santiago-CEAAL.
- Palma, D. (1995). La educación popular y la producción de conocimiento. *La Piragua*, (10), Santiago-CEAAL.
- Palma, D. (1992). La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. *Papeles del CEAAL* (3). Santiago-CEAAL.
- Torres, A. (2010). Educación popular y producción de conocimiento. *La Piragua*, (32).
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes*, (13).
- Torres, A. (1994). Recuperando la historia desde abajo. Enfoque y cuestiones metodológicas. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, (60).

OTRAS FUENTES

- Gajardo, M. (1985). *Investigación participativa en América Latina*. Documento de trabajo, (261), Santiago: FLACSO.

CAPÍTULO II
PROCESOS Y RETOS EN LA SISTEMATIZACIÓN
DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS
CONTEXTOS INDÍGENAS

Lesvia Oliva Rosas Carrasco

La sistematización de experiencias pedagógicas de los maestros de educación básica, unida a la del análisis de la práctica educativa, realizada por los mismos maestros, es una práctica que ha venido desarrollándose por lo menos desde hace ya casi 30 años.¹ Desde la década de los 80 en el siglo pasado, y a partir de diferentes paradigmas de investigación, los y las investigadores/as educativos empezaron a fijar su mirada en la práctica educativa de los maestros de una manera más constructiva que enjuiciadora o correctiva.

¿Qué ha pasado en esas tres décadas; cuál ha sido la consecuencia y hacia dónde nos lleva esa práctica?, son asuntos que requieren de un análisis minucioso que lamentablemente rebasa el espacio de este escrito, pero que es necesario que quede apuntado, porque de ese análisis sin duda se desprenderán otros conceptos e ideas que redundarán en beneficio de la educación básica en nuestro país.

¹ Interesan específicamente el análisis y la sistematización hecha por los propios maestros, que es lo que vincula este artículo con el tema de este libro.

Por ahora, este escrito tiene sólo dos propósitos: el primero es la intención de ir abriendo el espacio para dicho análisis, para lo cual planteo los procesos y retos que en la actualidad implica la sistematización de la experiencia de los maestros de educación básica desde dos acercamientos:

- Me parece que es importante no perder de vista el paradigma que dio lugar a dicha práctica de sistematización, ya que de él se desprenden conceptos importantes que la sustentan.
- Recordar los debates que surgieron sobre la función del maestro de educación básica y de su práctica educativa y las evidencias que tenemos de la respuesta que los maestros dieron al planteamiento de la recuperación de su práctica educativa.

El segundo propósito es presentar la experiencia desde la Red de Profesionales de la Educación Indígena (RedPEI).

EL CAMBIO DE PARADIGMA

La práctica educativa de los maestros era observada, en la década de los setenta, y también a principios de los 80, desde una visión macro de la educación, en la que dicha práctica se juzgaba con indicadores cuantitativos, como los movimientos de la matrícula, el número de días que asistían los maestros a la escuela, el tiempo que dedicaban a la enseñanza de las asignaturas, el tiempo que se dedicaba en la escuela a diferentes actividades, los índices de asistencia, retención, reprobación y aprobación, el número de juntas realizadas con padres de familia, la intervención de estos últimos, si es que la había, en los asuntos de la escuela, etcétera.

La visión macro de la educación y la existencia de un *currículum* nacional desde los cuales la enseñanza en todas las escuelas, fueran de la índole que fueran, o tuvieran diferentes características, debería

producir resultados homogéneos, hacía innecesario asomarse al interior de los salones de clase, salvo para constatar si los maestros estaban o no cumpliendo con los programas establecidos.

La acción de los maestros era juzgada de manera indirecta a través de los resultados de la eficiencia terminal en cada ciclo escolar, pero no se consideraba importante indagar lo que sucedía puntualmente al interior de las aulas o de la escuela misma, mucho menos lo que ocurría con la persona del profesor, porque finalmente era considerado como el técnico que debía cumplir mecánicamente con el programa correspondiente al grado que enseñaba. Los resultados de la educación básica a nivel nacional se tomaban como indicadores de la acción de los docentes, que eran juzgados como un solo bloque, de ahí que se decretaban programas de actualización generales, para que los maestros cumplieran con los programas establecidos. En forma general se consideraba que los profesores que enseñaban en las zonas marginadas, urbanas y rurales eran los menos preparados, o los que más mal trabajaban, ya que los resultados en el ámbito nacional eran desfavorables a estas poblaciones, desde el punto de vista de la eficiencia del sistema.

Todavía el actual *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* consignó esto último de la siguiente manera:

[...] a pesar de la cobertura, la mayor parte de la población no ha tenido la oportunidad de acceder a una educación pública de calidad. El rezago educativo asciende a más de 30 millones de personas y los subsistemas en los que se registran las mayores deficiencias en la calidad de los servicios, son los de educación indígena y los destinados a la educación de los hijos de los jornaleros migrantes (“Transformación educativa”, p. 178).

No obstante el reconocimiento de esta realidad, las fallas del sistema no se consideran como estructurales de éste, sino como de quienes protagonizan el hecho educativo en su última instancia, que son los maestros y los niños, los primeros por su mala actuación y los segundos por sus condiciones de vida. Dicho sea de paso, esta forma

de concebir a la educación, al papel del profesor y a los educandos, ha sido causa de la gran inequidad que priva en el sistema educativo. El mismo *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, lo expresa así:

El sistema de educación indígena presenta severas deficiencias en la calidad de los servicios, que se traducen en bajos niveles de eficiencia terminal y resultados claramente inferiores a los promedios nacionales. Las dificultades que se presentan en el sector tienen que ver con la escasez de maestros bilingües, la presencia de alumnos que hablan diferentes lenguas en un mismo grupo, así como con el aislamiento y la marginación de las comunidades donde habitan.

Todavía en la década de los 80 del siglo pasado llamaba la atención, pero no se inquiría sobre las causas, del hecho de que algunos maestros, a pesar de trabajar en las condiciones más deplorables, obtenían buenos resultados con sus alumnos. En estos casos se hablaba de un cierto misticismo que sólo poseían algunos, envolviendo así a la educación en un halo de misterio que la investigación no explicaba.

El análisis se hacía desde un paradigma para el cual todo lo que sucedía y todos los que intervenían en el hecho educativo eran “objeto de estudio”. Así, las personas y sus acciones se convertían en estadísticas.

Fue necesario que se diera todo un cambio en el paradigma con el cual se estaba realizando la investigación, para que el enfoque cambiara. Con la introducción en la investigación educativa de algunas metodologías propias de la antropología y de los principios de la investigación acción y de la investigación acción participativa se transformaron los paradigmas que definen el papel del investigador y el carácter de los hechos y de los sujetos de la investigación.

Entonces fue posible que además de estudiar los aspectos “macro” de la educación nos acercáramos a esos espacios pequeños e íntimos, hasta entonces poco explorados, donde se realiza el acto educativo: esto es, las escuelas y las aulas, pero no sólo eso, también

fue posible acercarse a las personas, los maestros y alumnos con una nueva perspectiva de investigación. Es importante mencionar este cambio, porque es en él en el que se enmarca la sistematización de la práctica educativa de los maestros, realizada por ellos mismos. En este caso me referiré específicamente a lo que implicó la introducción de la investigación acción participativa al campo de la investigación educativa.

El aspecto más importante fue el reconocimiento de sujetos sociales antes ignorados, como constructores de su propia realidad y por ende como actores con voz y capacidad para analizarla e intervenir en ella. Significó un cambio radical desde el punto de vista ontológico al reconocer que lo que se conoce en toda investigación es algo no absoluto; es una parte de la realidad, que por un lado es construida por la mirada, la observación y la pregunta del investigador, pero también desde la perspectiva y la acción de quien se desenvuelve cotidianamente en ella. Es una realidad cargada de significados y enmarcada en un contexto que, si bien la determina de alguna manera, también puede ser intervenido y hasta transformado por quienes viven esa realidad. De ahí la posibilidad no sólo de la investigación, sino también de la acción participativa.

Otro aspecto importante de este cambio de paradigma se reflejó en la pregunta explícita sobre el propósito de la investigación, sobre el propósito de generar conocimiento. Montero (2006) agrega a las tres dimensiones tradicionales de la investigación² otras dos: la ética y la política; en la dimensión política ubica las siguientes preguntas: ¿para quién es el conocimiento?, ¿cuáles son sus efectos? Y Lonergan (1989), en su teoría sobre el desarrollo cognoscitivo, la coloca en el nivel del juicio, que implica juzgar, decidir, ser crítico con el propio proceso: ¿para qué?, ¿qué trascendencia tiene mi conocimiento?, ¿a quiénes afectará?

² Las tres dimensiones consideradas tradicionalmente son la ontológica, la metodológica y la epistemológica.

A la luz de estos nuevos planteamientos, en la investigación educativa se abrió un amplio espectro de posibilidades, al considerar a los maestros como sujetos del proceso educativo, capaces de admirar (en los términos de Paulo Freire) su propia práctica educativa para analizarla.

El fin de la investigación no se limitó a conocer e intentar entender lo que pasa en las aulas, sino a recuperar el conocimiento de los maestros y a alentarlos para que fueran ellos mismos quienes, situados en un plano que les permitiera observar su trabajo, pasaran del nivel sólo de la práctica al del entendimiento de sus propias acciones y al juicio crítico sobre las mismas, para poder transformarlas. Huelga decir que este cambio transformó también, de manera radical, el papel del investigador. De ser el protagonista único en la producción del conocimiento, el observador impasible que recoge información, pasó a ser el sujeto que se compromete con el otro (el maestro) a develar la realidad del hecho educativo, a entenderla, a analizarla, a escribir sobre ella y a animarlo a tratar de transformarla. Como puede advertirse, este proceso conlleva también un fuerte componente de formación, al cual me referiré más adelante.

Todo lo anterior fue posible por el hecho de acercarse a las aulas con otra actitud, que permitió a los maestros expresar su pensamiento pedagógico, sus dudas, tropiezos, los aspectos que de alguna manera obstaculizan su trabajo, así como sus logros, ideas y nuevas estrategias de enseñanza.

Surgieron así en la década de los 80 las primeras propuestas para el análisis y la sistematización de la práctica educativa de los maestros de educación básica, realizada por ellos mismos (Fierro, *et al.*, 1980).

Es importante aclarar que no se trataba de transferir la metodología de la investigación al trabajo de los maestros, sino hacer una aplicación de una metodología de investigación al proceso educativo, por lo tanto el análisis propuesto no tenía como fin el análisis mismo, sino otros aspectos fundamentales, tanto para la transformación de la educación como para la formación de los

maestros, que hasta entonces no se habían considerado dentro de la investigación:

- La reflexión profunda de los maestros sobre su trabajo;
- Una forma distinta de producir conocimiento;
- La formación para compartir el conocimiento surgido de esa reflexión, y
- Una transformación de su práctica educativa.

Así, pasamos de sólo explicar el hecho educativo a tratar de entenderlo y más aún a transformarlo. Cuando se creía que la transformación de la educación sólo podría generarse desde las conclusiones de la investigación o desde las esferas de lo normativo, la investigación realizada a partir del nuevo paradigma ha demostrado que el cambio también es posible desde la conciencia, la persona y la acción de los que hasta entonces no habían sido considerados como sujetos del proceso educativo: los maestros.

Vale la pena detenerse un poco más en las implicaciones epistemológicas de todo este proceso: la propuesta concreta que se generó en el Centro de Estudios Educativos, en el año 1980, proporcionaba un esquema llamado “Las seis dimensiones de la práctica educativa”,³ mediante el cual, a partir del análisis de la parte pedagógica, era posible pasar al análisis del contexto en el cual se realiza la educación; éste no pretendía sustituir al que se hace desde las llamadas Ciencias de la Educación, sino complementarlo.

Al hablar de un análisis crítico se invitaba a los maestros a reconocer tanto los aspectos negativos como los positivos de su trabajo; a situarse frente a sí mismos como personas y como profesionistas y a colocarse en la persona de sus estudiantes para desde ahí mirar su trabajo como docentes; a recuperar y reconsiderar los supuestos

³ Las seis dimensiones propuestas son: personal, social, institucional, interpersonal, didáctica, valoral y el espacio de objetivación de todas ellas, al que se le denominó relación pedagógica.

pedagógicos de su trabajo; a considerar los aspectos sociales e institucionales que de alguna manera se reflejan en su práctica educativa, a analizar las relaciones interpersonales dentro del aula y de la escuela, a revisar el papel de los padres de familia y su relación con ellos, a mirar el entorno social de la escuela desde una perspectiva en la que se pudieran percibir tanto los aspectos perturbadores del mismo, como los que podrían coadyuvar en el proceso educativo. Además, se les invitaba a contrastar sus propias conclusiones con lo producido por otros educadores e investigadores, de tal manera que ampliaran su horizonte de conocimientos. Es decir, se trataba de superar el nivel del mero intercambio de experiencias por un trabajo analítico. Todo esto con el propósito de encontrar los aspectos que era necesario revisar y resignificar para poder llegar a una práctica educativa distinta, racionalmente sustentada. El tiempo y la respuesta de los maestros han demostrado que este salto cualitativo es posible, siempre y cuando se den las condiciones propicias para ello.⁴

Otra de las implicaciones importantes fue romper con el carácter individualizado del trabajo del maestro. Para realizar la reflexión crítica sobre la práctica educativa y para generar conocimiento sobre ella era necesario el trabajo en conjunto del grupo de maestros que labora en una escuela, en una zona escolar o que de alguna manera constituyen una comunidad educativa.⁵ En los inicios de esta propuesta, el único trabajo grupal que se realizaba en las escuelas era el del consejo técnico, que era dirigido por las autoridades y que, como su nombre lo indica, se ocupaba de aspectos meramente técnicos del funcionamiento de la escuela. Con esta propuesta

⁴ En la investigación realizada se encontró que entre las condiciones propicias, una de las más importantes es el apoyo de los directivos escolares y el tiempo para que los maestros puedan dedicarse a este proceso.

⁵ Esto podría parecer irrelevante, pero si se analiza la función histórica que se le ha asignado a los maestros de educación básica -cambio de un trabajo individualizado a un trabajo en grupo colegiado- implica todo un concepto distinto de la función docente (Rosas, 2003).

se iniciaron los que posteriormente se han llamado “colectivos” o “grupos colegiados” de maestros, que centran sus trabajos en diferentes asuntos, dependiendo del interés que los lleve a reunirse, puede ser el análisis de un nuevo programa de estudios, la planeación de sus clases, la resolución de los problemas pedagógicos, compartir y analizar nuevas estrategias de trabajo, etcétera, pero todos ellos los llevan a aprender más sobre su función como docentes. En muchos de estos casos se han dado a la tarea de escribir, no sólo sus resultados, sino también la experiencia del proceso vivido, lo cual resulta sumamente interesante para entender que el cambio es radical (Vélez, 2002). Montero recalca que “en cada relación se produce conocimiento y el conocimiento sólo surge en las relaciones” (Montero, 2006, p. 8).

Una derivación más de este cambio paradigmático en la investigación educativa es la posibilidad de centrarse en la pedagogía como punto de partida para analizar y entender lo que pasa en el sistema de educación básica. Generalmente se tiene de la pedagogía un concepto limitado, como la enseñanza de los contenidos escolares, pero es mucho más que eso, se trata de una relación pedagógica que se establece en el aula, donde se refleja toda la estructura del sistema y su funcionamiento, por lo que, un análisis minucioso de la misma, permite advertir las señales del resquebrajamiento del sistema y detectar qué cambios habría que hacer a nivel estructural para permitir que la educación transite por otros caminos que efectivamente lleven a una educación de calidad en todas las escuelas. De aquí la importancia de la recuperación y sistematización de las pedagogías emergentes o insumisas que muchos profesores llevan a cabo, porque son las que van marcando la pauta para abrir la educación a nuevos horizontes.

Entonces, la sistematización de las experiencias pedagógicas de los maestros, realizada por ellos mismos, no es simplemente una moda o una técnica de investigación más. Como se ha dicho, parte de toda una postura ante la función docente y ante la construcción del conocimiento, así como sobre la finalidad de la investigación.

REDEFINICIÓN DE LA FUNCIÓN DEL MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA

La propuesta de que los maestros realizaran el análisis de su práctica educativa, y como consecuencia lograran de alguna manera sistematizar sus experiencias pedagógicas, condujo a varios debates, así como a un cuestionamiento sobre su función: ¿cuál es la función de un maestro?, ¿cuál es la naturaleza de la enseñanza?, ¿ésta se limita sólo al desarrollo de un programa?, ¿al analizar su práctica están realizando investigación?

Se discutió desde si los maestros tenían la capacidad de analizar su trabajo hasta si ese análisis era privilegio sólo de los investigadores y si el hecho de que los maestros lo hicieran le adhería a su función una dimensión que no les correspondía. Se habló del maestro-investigador y se dijo que esa figura no podía ser. Era maestro o era investigador.

El tiempo demostró que los maestros aceptaron la propuesta con un gran entusiasmo y se dispusieron a hacerlo. Ciertamente la propuesta no pretendía convertirlos en investigadores, sino poner en sus manos algunos instrumentos de la investigación que los ayudaran a reflexionar sobre su trabajo.

Conviene reflexionar un poco acerca del porqué de la aceptación de los profesores: durante años, la perspectiva técnica de la función de los maestros de educación básica los mantuvo cautivos en su salón de clases, realizando un trabajo individualizado que era supervisado minuciosamente. Esta situación era completamente contraria a la naturaleza de la educación, ya que ésta, es un hecho social, es un proceso que se da entre seres humanos, que no se realiza de manera mecánica, sino que requiere del cuidado del otro, con quien se realiza el proceso. Lo que sucede en el aula, por ser un encuentro entre personas, no es algo completamente previsible y determinado de antemano, sino que va sucediendo conforme la relación avanza, por lo que demanda de los profesores observación y reflexión.

Por otra parte, la educación que se imparte en las escuelas es un hecho intencionado, que busca el logro de determinados objetivos, que involucran no sólo a los directivos y maestros, sino también a los estudiantes y a sus padres, así como a otros miembros de la comunidad educativa. La educación no se realiza sólo al interior del salón de clases, sino en todos los espacios escolares y en todas las actividades que en ellos se realicen. Por todo esto, una educación de calidad no puede darse sin el trabajo en conjunto de todos los responsables. Por su propia naturaleza, el hecho educativo escolar requiere de la deliberación de todos los maestros y directivos sobre los acontecimientos cotidianos de la escuela y de cada salón de clases, para tomar decisiones que conduzcan a un buen trabajo.

Entonces, los maestros necesitan estos espacios en los que puedan plantear libremente sus dudas, logros, fracasos, ideas, así como analizar en conjunto los nuevos programas y planear su trabajo. El aislamiento es contrario al hecho educativo.

Las numerosas experiencias realizadas desde entonces, permitieron, como ya se anotó, que se formaran grupos de maestros que aprendieron a trabajar en equipo para mejorar su trabajo. El proceso no fue fácil, porque quienes aceptaban y querían aventurarse por este camino no siempre contaron con el apoyo de las autoridades, ya que el trabajo en equipo requiere de un nuevo aprendizaje, de dejar atrás viejas prácticas, de ponerse en evidencia delante de sus compañeros de trabajo, de hacer propuestas que afectan la dinámica de la escuela, no obstante, la decisión de muchos maestros ha permitido demostrar que el trabajo en equipo de un grupo de maestros es capaz de imprimirle un gran sello de calidad a la educación.

Investigaciones posteriores (Rosas, 2003), basadas en los mismos principios que las anteriores, llevaron a la definición de nuevos conceptos:

- La función docente no puede realizarse en forma aislada. Requiere del concurso de todos los involucrados en el proceso educativo. El hecho de que los maestros se asuman como in-

dividuos aislados o como equipo de trabajo marca una gran diferencia en el funcionamiento de una escuela.

- El maestro no es un técnico de la educación, sino el constructor de su práctica educativa. Este concepto pondera la persona del maestro como sujeto de la educación. Al saberse constructor de su práctica educativa cada maestro tiene la posibilidad de revisarla, resignificarla y transformarla.
- La función que desempeña un maestro no es aquella que aprendió en una escuela o que le impone el sistema, sino la que va construyendo en su interior, es su propia concepción pedagógica, aquélla que cada maestro se forma sobre lo que debe ser su función. Cuando un maestro recrea el proceso por el cual ha ido construyendo su concepción pedagógica, esto es, analiza y sistematiza su experiencia pedagógica a lo largo de toda su vida, se coloca en la posibilidad de reflexionar sobre su proceso de formación, su forma de trabajo, los conceptos que la sustentan y más aún, sobre la posibilidad de transformarla.
- La formación de un maestro no se limita al ámbito de la Escuela Normal o de la universidad, se desarrolla durante toda su vida y sobre todo en las escuelas en las que realiza su trabajo y en todos los espacios en los que puede ampliar su desarrollo profesional. En este sentido el análisis de la práctica educativa y su sistematización constituyen también un espacio formativo para los maestros.⁶

Todo lo anterior refuerza la posibilidad de que los maestros sigan siendo los que, mediante la reflexión crítica, el análisis y la sistematización de sus prácticas educativas, construyan un conocimiento que, al ser comunicado y valorado por otros, contribuya a resolver los problemas de la educación en nuestro país.

⁶ Conceptos que tienen repercusiones profundas en la formación inicial de los maestros y en su desarrollo profesional. Ver Rosas, 2003.

También es importante mencionar que las ideas anteriormente expuestas no han sido privativas de nuestro país, en otros países de América Latina se ha realizado la misma búsqueda, con resultados semejantes, por lo que el día de hoy nos encontramos con una gran cantidad de grupos de maestros que de alguna manera están sistematizando y compartiendo sus experiencias.⁷

Ahora bien, al hablar de los docentes de educación básica no se puede generalizar. Desde luego por las condiciones de trabajo, las posibilidades no son las mismas para los maestros que laboran en escuelas urbanas que para los que lo hacen en el medio rural, sean escuelas que pertenezcan al subsistema de las llamadas escuelas generales o al de las escuelas indígenas. La diferencia en recursos y posibilidades de comunicación es grande. Por ello es importante mencionar que para muchos maestros del medio rural ya no representa un problema sistematizar su trabajo y presentarlo mediante un *power point*. Podemos decir que el intercambio de experiencias en esta forma es ya algo común entre muchos de los profesores del área rural, pero también hay muchos otros que todavía no aprenden a hacerlo. Mientras tanto la era de la comunicación ha llegado y ahora es necesario aprender a comunicarse también por los medios virtuales. Esta situación, si bien representa un avance y un recurso más para los profesores, aumenta los retos para todos los involucrados en estos procesos:

- Para los/as investigadores/as, situarse en el polo opuesto para reconocer que otro paradigma de investigación es posible. Escuchar, observar, ser humildes para reconocer el trabajo del otro, acompañar, tratar de no dirigir, enjuiciar o enseñar.
- Para las autoridades, proveer los recursos necesarios para que los maestros sigan aprendiendo a comunicar su trabajo, por todos los medios posibles. Recursos de tiempo, materia-

⁷ Basta con ver las redes que se han formado en México, pero también en Colombia, Perú, Bolivia y Chile, entre otros países.

les y de posibilidades de comunicación, ya que como bien se sabe, quienes laboran en comunidades aisladas no cuentan a veces ni siquiera con una escuela digna para trabajar, mucho menos con servicios cibernéticos adecuados.

- Para los maestros, seguir aprendiendo a trabajar en equipo, asumir los riesgos de que los demás los vean y escuchen, poner en práctica la formación entre pares, abrir los espacios aún cerrados en muchos centros escolares. Seguir esforzándose, no sólo por comunicar sus experiencias, sino también su conocimiento.

RED DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

La Red de Profesionales de la Educación Indígena (RedPEI)⁸ es un proyecto de la Dirección General de la Educación Indígena, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México. Provee una plataforma de comunicación entre los maestros y otros profesionales de la educación indígena, como son los investigadores, los asesores académicos de la diversidad, etcétera. Se pretende recuperar y unir las voces, no sólo para la comunicación de experiencias, sino también para la reflexión, la construcción de conocimiento y la generación de procesos de formación entre pares.

Se parte, con base en la convicción de los principios expresados en los apartados anteriores, de que a lo largo de la historia de la educación básica en México se pueden encontrar ejemplos de maestros que, cada uno en su tiempo y circunstancia, han sabido centrar su práctica educativa en sus alumnos y han realizado experiencias educativas muy valiosas, algunas de las cuales han quedado escritas,

⁸ La RedPEI cuenta con una página web, a la que se puede acceder a través del portal de la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) y con un correo electrónico: red@educacionindigena.com

pero otras se han perdido y sólo quedaron grabadas en la memoria de sus estudiantes. Hoy también existen maestros que se entregan a su trabajo en forma excepcional y realizan experiencias de las que no sólo otros docentes, sino también el mismo sistema educativo pueden aprender mucho.

Los propósitos de la Red son:

- Contribuir a la búsqueda de una educación que contemple todas las necesidades de la población indígena, que a la vez sea una solución integral que permita que dondequiera que se encuentre un niño indígena y cualesquiera que sean su origen étnico y su idioma pueda ser atendido por una escuela de alta calidad educativa.
- Recuperar las voces de los maestros, especialmente las de aquellos que se han preocupado por estudiar y mejorar la educación que imparten.
- Recuperar también las voces de otros actores educativos, como investigadores, asesores, académicos de la diversidad y otros más que de alguna manera, con un trabajo basado en el estudio serio de los problemas de la educación indígena, estén contribuyendo a la mejora de esta educación.
- Abrir un espacio de comunicación y de construcción de una educación indígena plural, flexible e incluyente.

El proyecto de la Red se inició en el año 2009; en el diálogo con muchos maestros del subsistema de educación indígena hemos encontrado una aceptación sin reservas a la propuesta de constituirse en una Red para dar a conocer las experiencias que han sido fruto de la búsqueda y del estudio, para mejorar la educación indígena.

Los y las maestros/as se han mostrado muy interesados/as en compartir las experiencias que han construido en sus escuelas y han expresado textualmente “para aprender unos de otros y enriquecer nuestro trabajo”. Esta aceptación y disposición son una prueba más de que los maestros saben que la práctica educativa es

el espacio en el que se construye la educación, que ellos son parte importante de él y que ese espacio es también una oportunidad, para ellos, de formación.

Cuando iniciamos los trabajos de la RedPEI los maestros de algunas regiones nos manifestaron su propósito de constituirse en colectivo para responder a la invitación que les hicimos, mientras que otros ya estaban trabajando como un colectivo por lo menos dentro de sus escuelas.

Como se sabe, muchas de las escuelas indígenas son escuelas multigrado, lo que significa que cuentan con uno, dos o hasta tres maestros para atender a todos los niños de los seis grados de la primaria. Muchos de ellos son maestros unitarios,⁹ que atienden los seis grados; en estos casos los maestros trabajan solos y cuando las condiciones del trabajo se los permiten trabajan en colectivo con maestros de otras escuelas. Estos maestros tienen, sin duda, una gran cantidad de experiencias que compartir y en la Red ya hemos recuperado algunas, que se encuentran actualmente en proceso de revisión.

Para algunos el reto ha sido muy grande, desde aprender a escribir sus experiencias, hasta integrarlas al espacio virtual de una página *web*; para otros ha sido encontrar un espacio más en el que pueden compartir sus pensamientos.

Hemos encontrado entre los maestros indígenas aportaciones muy interesantes para el desarrollo de la RedPEI. Con una visión amplia, ellos han sabido plantear que se trata de un esfuerzo a largo plazo que no es sencillo, que requiere del cuidado y apoyo de la DGEI y, por supuesto, de ellos mismos.

En las experiencias que nos han compartido, que son fruto del esfuerzo, de la observación y del estudio, podemos encontrar algu-

⁹ Según las estadísticas del INEE, (estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP inicio del ciclo escolar 2006/2007) el porcentaje de escuelas primarias multigrado en el sistema era de 33.6%, mientras que en el subsistema de educación indígena era de 66.2%. Faltan los datos de los niveles de preescolar y secundaria, en donde también hay escuelas que pueden clasificarse como multigrado.

nos de los aspectos que les preocupan más para mejorar la calidad de la educación que imparten:

- El centro de su trabajo son los niños. Esto se manifiesta tanto en las entrevistas que nos han concedido, como en el trabajo observado. Cada maestro organiza su trabajo de acuerdo con el grupo de niños al que tiene que atender, pueden ser niños migrantes, hablantes de diferentes lenguas o de una sola, inclusive niños que ya no hablan su lengua materna.
- La importancia de alfabetizar en la lengua originaria, antes que en español. El español se convierte en la segunda lengua. En los casos en los que los niños han perdido su lengua original, ésta se enseña como segunda lengua. Muchos maestros han diseñado estrategias y métodos especiales para la enseñanza de las lenguas.
- La importancia de consensar su propuesta pedagógica con los padres de familia. Todos los maestros tienen el cuidado de conversar ampliamente con los padres de familia para compartirles la forma en la que piensan trabajar en la escuela, lo que no siempre es sencillo.
- La pedagogía basada en el trabajo colaborativo y en el aprendizaje entre pares, para lo cual acuden a diversas estrategias didácticas como el trabajo por proyectos, muchas veces basados en problemas de la comunidad.
- El tratamiento transversal del *currículum*, ya que no puede ser de otra manera en las escuelas multigrado.
- La recuperación y conservación de los valores propios de su cultura.
- El cultivo de las artes y el aprendizaje a partir de las mismas.

Así, hemos constatado una vez más que la semilla sembrada hace 30 años sigue dando frutos y que ahora lo más importante es acompañar a los maestros que están decididos a continuar por este camino.

REFERENCIAS

LIBROS

- Fierro, C., Rosas, L. y Fortoul, B. (1995). *Más allá del salón de clases* (3ª). México: Centro de Estudios Educativos.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C. /Fundación para la cultura del maestro.
- Vélez, L., Álvarez y Aguilar, M. (2002). La formación de colectivos escolares y sus procesos de transformación. En *¿Qué formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad?* Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen investigación en la escuela. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Cooperativa Editorial del Magisterio.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Loneran, B. (1989). La estructura dinámica del conocimiento humano. *DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana*, 45, 1-14.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006). Porcentaje de escuelas primarias multigrado unitarias, bidocentes y tridocentes. INEE, México. Recuperado el 2 de febrero de 2012 de: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2007/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR03a/2007_AR03a_.pdf
- Montero, M. (2006). La investigación psicológica en América Latina: un paradigma ético-político, *La psicología en Argentina 1*(2), consultado el 24 de octubre de 2008 de: http://www.sipsych.org/boletinargentina/Tconferencia_sobre_paradigmas.
- Presidencia (2012). Transformación educativa. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado el 4 de febrero de 2012 de: <http://pnd.presidencia.gob.mx/>, pág. 178.

PARTE II

HACIA UN MODELO PEDAGÓGICO DEL PROGRAMA *KO'ON'EX KANIK MAAYA* (VAMOS A APRENDER MAYA)



...**He** de hacer que la voz vuelva a fluir por los huesos...
Y haré que vuelva a **encarnarse** el habla...
Después de que se pierda este **tiempo** y un nuevo tiempo amanezca...

Himno de los muertos de los Guaraníes



PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

Este libro abierto permite escribir reflexivamente, como todo acto de sistematización crítica, sobre las formas inéditas de interacción y contacto de niñas y niños de educación primaria no indígenas con un lengua indígena como segundo idioma al ser contenido de aprendizaje como asignatura complementaria; cuestión que genera prácticas interculturales, en donde se establecen distintos sentidos político-pedagógicos, desde un afecto-afección al valorar la necesidad de aprender una lengua indígena como la maya; de ahí surgen expresiones de los propios niños ante la acción pedagógica, tales como: “Lo bueno es que todos aprendemos la maya y la podemos hablar...”, frase de un niño que recibe la atención del programa *Ko'on'ex Kanik Maaya (KKM)*, en donde se resaltan las estrategias de construcción identitaria étnica a través del espacio mediador de la escuela, ejerciendo una acción intercultural “al ganar las escuelas del otro sistema” –el no indígena– con la presencia de jóvenes mayas, hombres y mujeres, que son contratados bajo la figura de facilitadores mayas, los cuales son los encargados de ejercer en el salón de clases y materializar el programa día con día.

ACERCAMIENTO METODOLÓGICO AL *KKM*

A partir del enfoque cualitativo de investigación se requirió del acercamiento a las diferentes escuelas en donde opera el programa *KKM* para aproximarnos en la práctica docente de los facilitadores bilingües mayas; se realizaron observaciones del espacio escolar y de las clases impartidas en lengua maya. Para este fin se eligieron, en las dos primeras etapas del proyecto de investigación (2008-2009), 14 escuelas (de las 85) en donde se hicieron los recorridos contextuales sobre la investigación con el fin de establecer una comprensión analítica del proceso de funcionamiento estatal del *KKM*. Cuestión que nos permitió identificar comparativamente las prácticas de enseñanza, los contenidos y las relaciones complejas de aprendizaje, interacción y pedagógicas.

En un tercer momento se estableció como estudio focal a dos escuelas, una en un municipio costero: puerto de Progreso; la otra en una localidad con mayor actividad agrícola y con alta densidad de familias que hablan lengua maya.

Progreso cumple con las características y perfil señalado por el programa para su intervención, ya que es un lugar en donde la lengua maya no es de uso cotidiano.

En dos etapas de investigación, momento de cierre y profundización del trabajo realizado, se trabajó con mayor profundidad analítica en un caso particular, en la Escuela Primaria “Candelaria Ruz Patrón Progreso”, por las características ya señaladas. En este espacio fue posible comprender las percepciones de la directora, de l@s maestr@s y lograr igualmente el acercamiento a: alumnos, niños y niñas que participan directamente en el programa y de sus familias analizando su implicación en la concreción educativa. Además, el facilitador maya Rafael Hau Pool representó una opción pedagógica y un compromiso social con la enseñanza de la lengua maya a través del *KKM*.

CAPÍTULO III

VAMOS TODOS A APRENDER MAYA

Patricia Medina Melgarejo

María Bonifacia Chi Poot

Guillermo Arturo Contreras Gil

Alejandro González Celia

María Elizabeth López Enríquez

El reconocimiento de la población indígena maya en la consolidación de la identidad estatal de Yucatán, en la región peninsular y en el ámbito nacional es producto del esfuerzo de la propia población maya y de sus profesionistas docentes indígenas, quienes han gestado procesos de fortalecimiento con estrategias inéditas de impacto efectivo en el servicio educativo de atención indígena, de ahí la necesidad de reconocer los procesos, tanto de constitución histórica del KKM servicio educativo indígena, como el desarrollo que ha presentado en los más de 16 años de acción institucional en el estado de Yucatán, con una matrícula de atención a más de 19,500 niñ@s en 88 escuelas.

A continuación se muestra una aproximación al contexto demográfico indígena maya en el estado de Yucatán, como contorno del espacio social en el que opera el programa *Ko'on'ex Kanik*

Maaya; en un segundo momento se define su relevancia e impacto en la educación a través de una descripción de la matrícula, adscrita a la Dirección de Educación Indígena estatal. En los subsiguientes apartados se presentan fundamentalmente los procesos y su análisis en referentes categoriales que posibilitan, desde una totalidad concreta, con la profundidad que otorga la mirada de quienes intervienen en el desarrollo de esta labor educativa-pedagógica a saber: intervención pedagógica, facilitadores bilingües y estrategias de enseñanza, las experiencias escolares de niños y padres-madres de familia. Con el objetivo de generar la necesidad de sistematización para perfilarnos, en colectivo, hacia un modelo pedagógico del *KKM* como una propuesta que permita construir horizontes y opciones de futuro viable y posible de esta labor, como sujetos sociales que participan desde diferentes lugares sociohistóricos de su práctica cultural y de su memoria colectiva en el desarrollo del *KKM*.

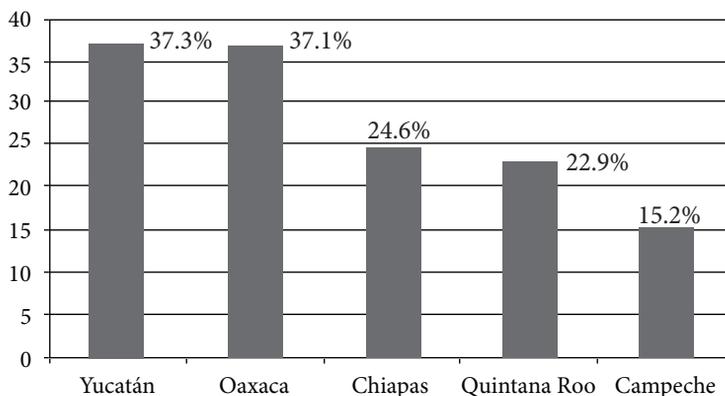
Por tanto el quehacer del proceso investigativo sobre el proceder pedagógico del programa, junto con los niños y sus familias, se encuentra analizado en los siguientes apartados del texto; sirve de soporte y construcción.

EL PUEBLO MAYA YUCATECO EN EL CONTEXTO NACIONAL Y ESTATAL

Yucatán pertenece a la región constituida por estados que para el censo del 2000 reunían en su conjunto a un tercio del total del rostro indígena mexicano: Yucatán con 37.3% de personas hablantes de lengua indígena en su territorio; seguido de Oaxaca con 37.1%, Chiapas 24.5%, Quintana Roo 22.9% y Campeche 15.4%. (INEGI, 2001).

Se presenta, en la gráfica 3.1, el porcentaje de la población indígena registrada para este censo; además existe otros valores de los datos que se basan en estimaciones de CONAPO, determinando el siguiente criterio al considerar: “como indígenas a todos los in-

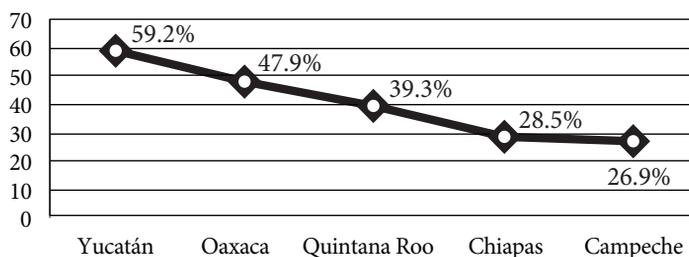
Gráfica 3.1 Hablantes de lengua indígena en el país (2000)



Fuente: XII Censo Nacional de Población y Vivienda (INEGI, 2001)

tegrantes de las viviendas en el que el padre de familia o cónyuge habla lengua indígena” (Bracamontes y Lizama 2005: 24). Bajo este criterio, es posible establecer que varían los porcentajes ya señalados, pues Yucatán alcanza el 59.2 %, seguido de Oaxaca con 47.9 %, Quintana Roo con el 39.3 %, Chiapas con el 28.5 %, y Campeche con el 26.9 %.¹

Gráfica 3.2 Población indígena por estados, año 2000 (porcentaje)

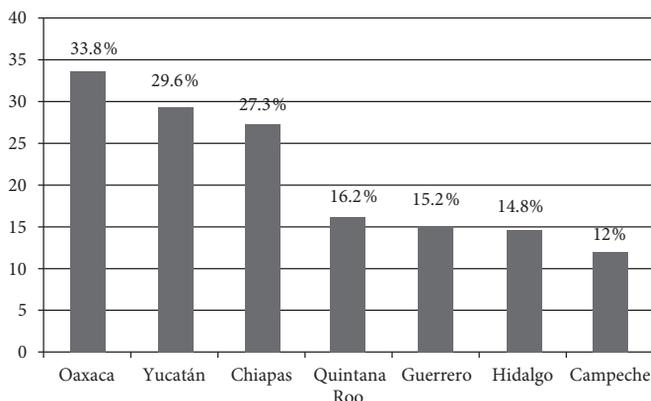


Fuente: INI-Conapo. Estimaciones de la población indígena, a partir de la base de datos del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, INEGI.

¹ Consultar: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100782.pdf

El censo de 2010 cambió la topografía social de la distribución y de la presencia del rostro indígena en estos estados (Aldridge y Levine, 2003); los datos reportados son los siguientes:

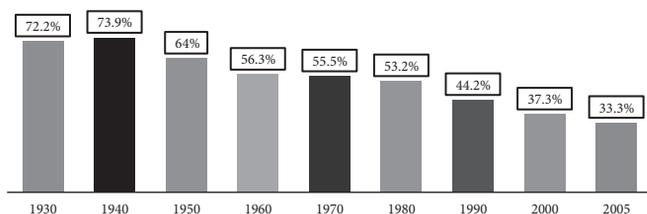
Gráfica 3.3 Hablantes de lengua indígena en México, año 2010 (porcentaje)



Fuente: Porcentaje de población de tres años y más hablante de lengua indígena. Censo Nacional de Población 2010 (INEGI, 2011).

De acuerdo con la información, entre 2000 y 2010 Yucatán pasó a ocupar el segundo lugar en cuanto a número de población hablante de lengua indígena en su territorio; pero no solamente eso, sino que ésta disminuyó de 37.3% a 29.6%, en el mismo periodo; de hecho desde el conteo de población efectuado por el INEGI en 2005 ya se reportaba una disminución de esta población a 33.3%.

Gráfica 3.4 Población hablante de lengua indígena 1930-2005 (porcentaje)



Gráfica construida con información del INEGI 2004 sobre población hablante de lengua indígena de Yucatán. *cf.* Medina (2009) *Balace de las políticas culturales en la última década en contextos estatales de México (II)*.

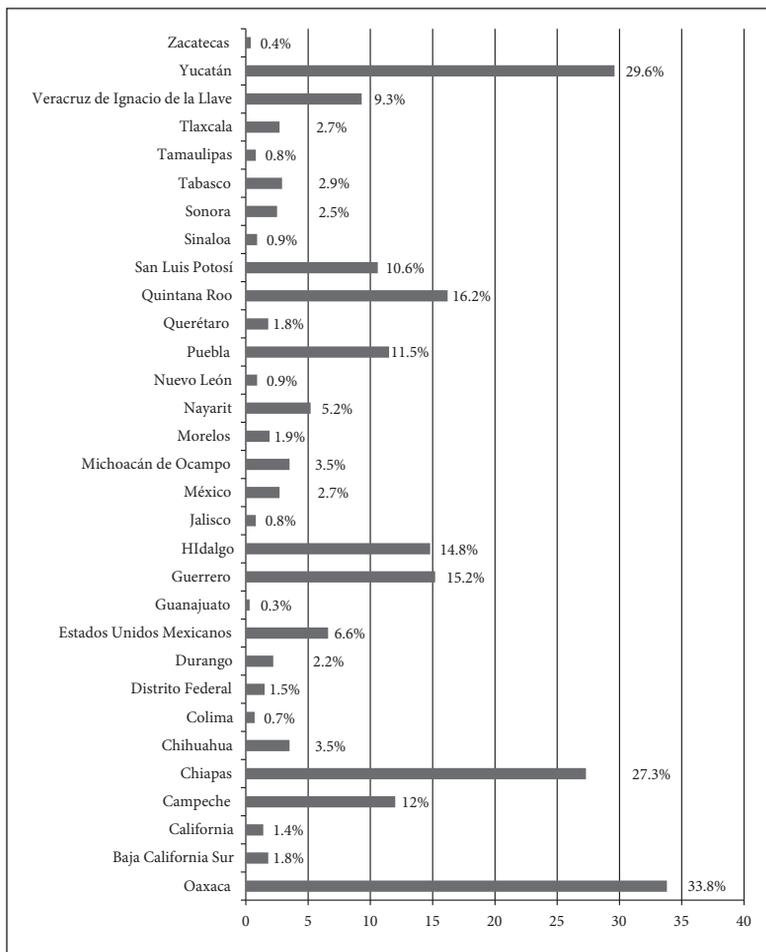
Los referentes señalados resultan elementos muy importantes a considerar para comprender la acción del *KKM* en el marco de un diagnóstico de la educación indígena e intercultural en Yucatán, pues lo palpable es el dramático descenso de la población maya en la región.²

Actualmente en Yucatán hay entre 537,516 y 537,618 personas hablantes de maya cuya edad se registra de cinco años y más (INEGI, 2011) mientras que en los datos del censo 2005 se reportaban 538,357 hablantes y en 2000 549,532. Hoy 29.6% de la población de Yucatán habla alguna lengua indígena; en Oaxaca esta cifra aumenta a 33.8%. Encontramos que los criterios para obtener los datos del último censo (2010) condujeron a implicar la situación de auto-adscrición, lo cual genera variabilidad en estos datos reportados por el propio INEGI.

En consecuencia, si se considera la pertenencia asumida y declarada, a pesar de no hablar lengua indígena, se propicia una alteración en los porcentajes antes señalados, así, para Yucatán se incrementó a 62.7%, y en Oaxaca sumó 58% la población que se reconoce como indígena. Transformaciones y paradojas que se muestran en las gráficas siguientes (INEGI, 2011) y que denotan la variabilidad de los datos y la problemática en torno a la medición de indicadores que expresan pertenencia étnica y configuración identitaria.

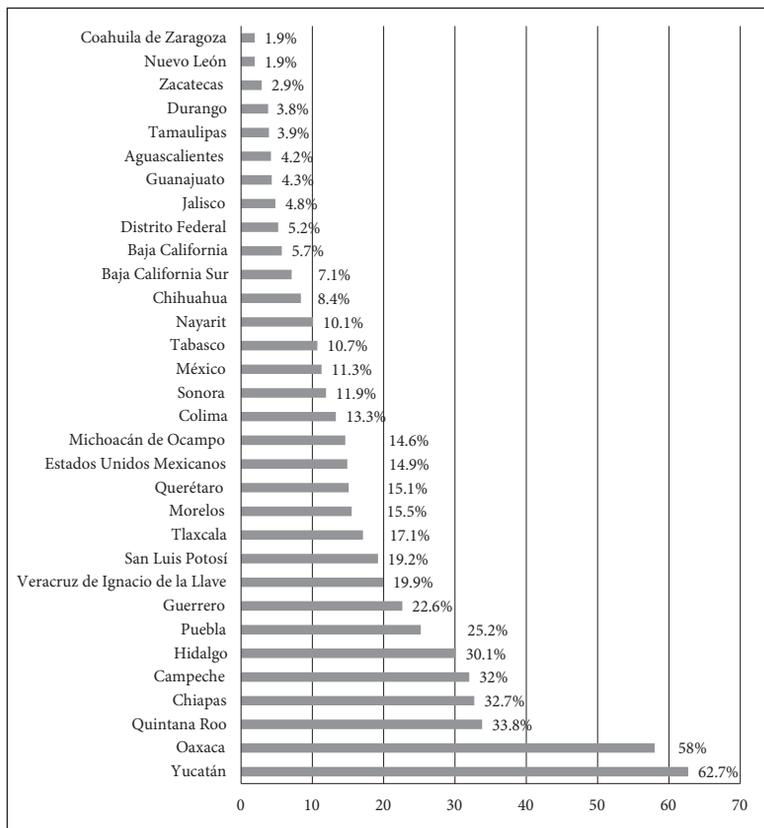
² La población infantil maya representa 15% de los hablantes (Krotz, 2008), la transmisión de esta lengua a nuevas generaciones se encuentra frenada, siendo un indicador de que su transmisión cotidiana no tiene continuidad en nuevas generaciones. La población infantil cobra relevancia al constituirse en eje de atención educativa.

Gráfica 3.5 Población de tres años y más hablante de lengua indígena por entidad federativa (porcentaje)



Fuente: INEGI (2011). Censo Nacional de Población y Vivienda, 2010.

Gráfica 3.5a Porcentaje de población de tres años y más por entidad federativa que se considera indígena

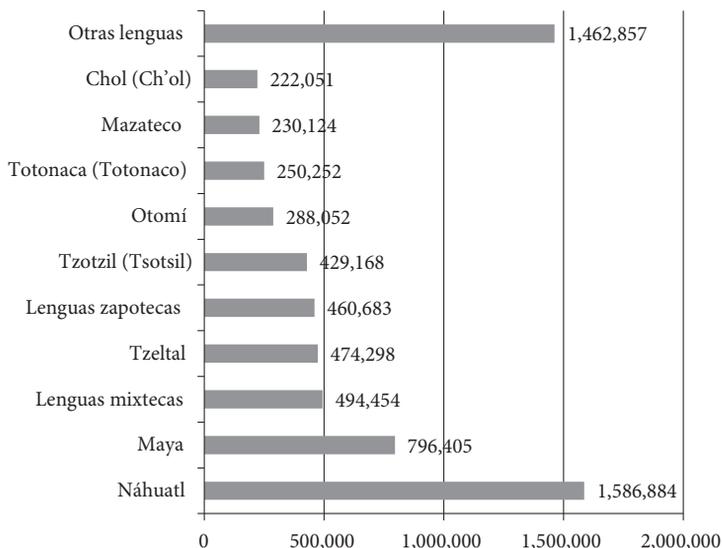


Fuente: INEGI (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010*.

La población indígena maya resulta importante en términos porcentuales, como lo demuestran los datos en cuanto a su configuración lingüística, cultural y social, producto de una larga trayectoria histórica de presencia y persistencia cultural y étnica en la región, pues la lengua maya peninsular, cuya cifra asciende para el 2010 a 796,405 hablantes, es una de las lenguas que pertenece a uno de los grupos lingüísticos más importantes de México y de América, solamente es rebasada por el náhuatl con 1,586,884 hablantes, ubicada junto con las lenguas mixtecas y el tzeltal: “estas cuatro lenguas

suman 50% de la población que habla una lengua indígena” en México (INEGI, 2011, p. 59).

Gráfica 3.6 Población de cinco años y más hablante de lengua indígena, según principales lenguas

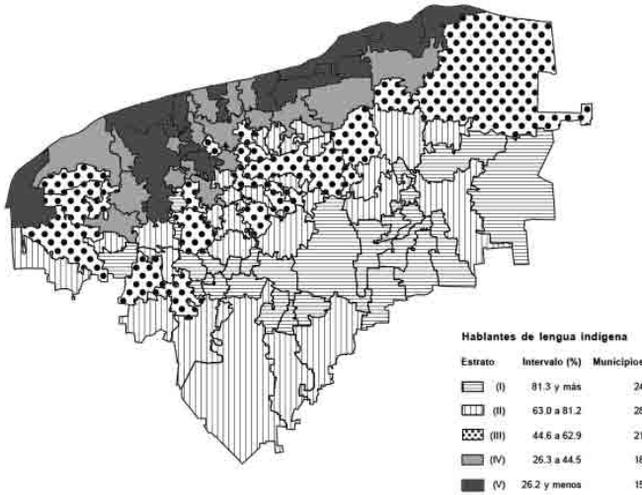


Fuente: INEGI (2011). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2010*.

A pesar de la situación de decremento de la población hablante de lengua indígena, el pueblo maya se encuentra presente en cada uno de los 106 municipios que conforman la jurisdicción estatal de Yucatán,³ con una representación alta en 52 de ellos, una moderada en 39 y, una relativa en 15.

³ Dato fundamental si se considera que “De los poco más de seis millones de indígenas que viven en los 655 municipios con más de 40% de población indígena que hay en el país, 86.7% vive en 587 municipios (89.6%) con niveles altos y muy altos de marginación” (Serrano, 2004).

Figura 3.1 Distribución del pueblo maya en Yucatán por municipios, según presencia de hablantes



Fuente: INEGI, 2004.

En esta dinámica, los conteos estadísticos y las prácticas sociales pueden recrear nuevos sentidos, además de comprender el impacto que tienen en las formas de atención social y educativa. Nos referimos a los procesos de invisibilidad y visibilidad de los indígenas como sujetos y actores sociales, no solamente cómo son reconocidos externamente, sino es relevante señalar que estas formas de adscripción denotan ciertos procesos de cómo se auto-reconocen en los márgenes de su actuación, en este caso, de los pueblos mayas.

Situación que nos conduce a las siguientes interrogantes: ¿qué implicaciones, repercusiones y retos educativos tenemos que enfrentar ante tal contexto? Un cuestionamiento crítico señalaría: ¿la educación tiene responsabilidad social en este hecho? De ser afirmativa nuestra respuesta: ¿qué le corresponde al ámbito escolar y qué a la sociedad no indígena y a la que se define como mayahablante? ¿Estamos hablando de corresponsabilidad histórica y coparticipación social? ¿Qué función educativa y social cumple el

programa *KKM* en este contexto y cuál es su impacto en términos de población atendida?

El esbozo del perfil demográfico presentado hasta este momento nos muestra el reto que ha implicado construir una propuesta pedagógica intercultural que, por una parte, logre difundir la lengua y cultura maya en un espacio estatal que cada vez condiciona la presencia maya como pueblo, por otra, responder a la necesaria educación de personas no hablantes del maya, pero que deben tener la posibilidad de ejercer sus derechos lingüísticos formándose en el acceso al conocimiento de esta lengua que representa a más de 29% de su población, o bien a casi 60% que se auto-adscribe como indígena.

Desde esta perspectiva las condiciones sociodemográficas del todo social maya en Yucatán han sido consideradas como referente más allá de un recuento poblacional, por lo que se busca configurar los elementos prospectivos; asumir responsabilidades profesionales en terrenos fértiles de construcción.

Bajo la premisa de la importancia del reconocimiento de la población indígena maya en la consolidación de la identidad estatal, regional-peninsular y nacional; se requiere plantear los proyectos de fortalecimiento y gestación de estrategias de impacto efectivo en el servicio educativo de atención indígena, de ahí la necesidad de reconocer los procesos tanto de constitución histórica del *KKM* servicio educativo indígena, como el desarrollo que ha presentado en los más de 16 años de acción institucional en el Estado de Yucatán.

RELEVANCIA Y SITUACIÓN ACTUAL DEL PROGRAMA

La construcción de un proyecto educativo escolar como el *KKM*, que se encuentra adscrito al Departamento de Educación Indígena de Yucatán, ha sido producto de distintos actores que indagan inéditas estrategias interculturales, caminos para generar nuevos programas y rumbos en un horizonte de interpelación indígena hacia

toda la educación estatal; es decir, las iniciativas que surgen de los docentes indígenas en su necesidad de interlocución, no sólo con los niños y jóvenes mayas no atendidos por el servicio indígena, sino con la población no indígena envolvente. Muestra de ello es el programa *KKM*, que “busca propiciar la enseñanza y el uso de esta lengua en escuelas regulares con población no hablante de lengua maya” (SEGEY, 2007).

Que una lengua indígena -en este caso la lengua maya- se enseñe como segunda lengua a niñas y niños monolingües en español, en escuelas primarias llamadas generales tiene un gran impacto en la sociedad yucateca, lo que nos permite valorar este programa como un aporte relevante, pues permite plantear una forma para socializar y difundir una lengua indígena, lo que contribuiría a la consolidación de la actual propuesta educativa intercultural bilingüe.

IMPACTO EN EL ESTADO DE YUCATÁN

La relevancia del *KKM* en el contexto estatal se expresa en el impacto que su acción ejerce en diferentes ámbitos que marcan la escena actual de Yucatán; por una parte difunde el uso de “la lengua” y, por otra, busca revitalizarla en niños de origen maya. Por otra parte, cobra importancia en el proceso de escolarización de educación básica en el subsistema educativo indígena estatal, cuya organización institucional se estructura en dos grandes modalidades: escolarizada y de apoyo escolar, consideraremos los datos reportados para el ciclo escolar 2007-2008.

a) Escolarizada: matrícula total de 34,117 alumnos; se impartió en 559 escuelas, de las cuales 169 eran de educación primaria, en las que se atendían a 12,703 estudiantes indígenas.

b) Apoyo escolar: matrícula total de 18,338 jóvenes y niños; esta modalidad encamina sus esfuerzos a través de dos tipos de programas, el primero es el *Ko'on'ex Kanik Maaya*, que opera en 87 escuelas, 65 primarias

generales se localizan en 21 municipios, las otras 22 primarias en Mérida, además atiende dos escuelas secundarias.

El otro programa es una red de 38 albergues escolares indígenas (CDI, 2008). En síntesis, ambas modalidades (ciclo 2006-2007) atendían una matrícula de 52,455 estudiantes, la escolarizada representaba 65% de educación indígena; cuestión a contrastar con la modalidad de apoyo escolar, la cual a través de sus programas sostiene a 35% de la matrícula estatal registrada.

Tabla 3.1 Distribución de servicios educativos de educación indígena (2006-2007)*

Grados	Escuelas	Personal	Alumnos	Porcentaje
Inicial	112	112	2,675	5.1%
Preescolar	278	763	18,739	35.7%
Primaria	169	560	12,703	24.2%
<i>Ko'on'ex Kanik Maaya</i>	87	85	16,556	31.6%
Albergues escolares indígenas	38**	114	1,782	3.4%
Total	684	1,634	52,455	100%

* Datos: Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (SEEY), Dirección de Planeación.
<http://www.educacion.yucatan.gob.mx>

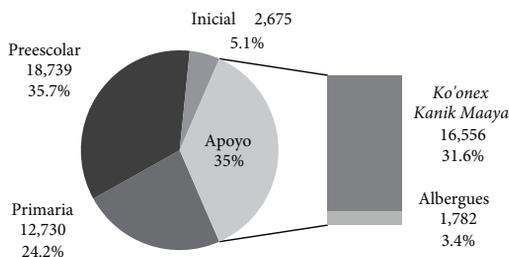
** El documento de CDI (2008: 207) señala: "En los 35 Albergues Escolares Indígenas y 3 comedores se lleva el seguimiento nutricional bimestral de 1,782 niños mayas", así se reporta la cifra de 38 albergues.

Para el ciclo 2007-2008 el programa *KKM* atendió la avasalladora cifra de 18,127 niños, los cuales no son considerados como indígenas, pero sí se encuentran registrados en el servicio educativo indígena como parte de su matrícula activa; posiblemente esta situación se debe a que el servicio lo brinda personal de educación indígena.

Ambas modalidades de atención educativa indígena tendrían una matrícula de 52,455, pues en su modalidad escolarizada, a través de los tres niveles de educación básica (inicial, preescolar y primaria) en su conjunto prestan el servicio certificado a 34,117 niños que representan 65% del total estatal de educación indígena. Cuestión a contrastar con la modalidad de apoyo escolar, la cual a

través de sus programas atiende a 18,338 niños y jóvenes, es decir 35% del total de la matrícula.

Gráfica 3.7 Comportamiento de la matrícula por modalidad de atención



Fuente: Elaborado con datos de la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (SEEY), Dirección de Planeación. <http://www.educacion.yucatan.gob.mx>

Cabe señalar que actualmente, en el ciclo lectivo 2007-2008, en este segundo tipo de atención educativa de apoyo escolar encontramos que la avasalladora mayoría está concentrada en el programa *Ko'on'ex Kanik Maaya*.

Tabla 3.2 *Ko'on'ex Kanik Maaya* (2007-2008)*

Programa	Escuelas	Personal	Alumnos
<i>Ko'on'ex Kanik Maaya</i> (2007-2008)	86	89	18,127

* Datos: Subdirección de Educación Indígena, Departamento de Desarrollo Educativo, Programa *Ko'on'ex Kanik Maaya*. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY). (Enero 22 de 2008).

La acción intercultural crítica del *KKM* consiste en su direccionalidad: son facilitadores indígenas, contratados por el Subsistema de Educación Indígena, que laboran en la escuela no indígena; es así que los hablantes del español aprenden a hablar maya y los mayas facilitadores bilingües invitan a aprender su lengua, para que ambos puedan conocer sus formas de ver el mundo, aunque paradójicamente los facilitadores no buscan explícitamente el reconocimiento de su pueblo.

Los datos arrojados en los estudios actuales muestran el fortalecimiento que dentro de la comunidad yucateca ha tenido el programa *KKM*, pues el aumento de la presencia del programa en la cobertura escolar general no sólo representa la cobertura y aceptación del mismo, sino que pone de relieve la importancia que dentro de la cultura indígena maya tiene la preservación de la lengua, e igualmente la posibilidad de que personas no hablantes de esta lengua puedan aprenderla como parte de los programas educativos, cuestión que se refleja en la matrícula de atención de 19,500 personas para el ciclo escolar 2011-2012.

La presentación del contexto y contorno del programa *KKM* en la actualidad delinea la estructura para comprender su aplicabilidad y alcance, pues la cobertura poblacional que tiene está garantizando, por un lado, el fortalecimiento cultural de la sociedad yucateca; como portadora de la riqueza histórica que ha generado en una larga trayectoria el pueblo maya originario. Por otro, la operatividad de un programa que ha demostrado a través del tiempo la estructura pedagógica suficiente para su operación y, a su vez, la estructura social que le da soporte, en términos de persistencia y resistencia cultural como proyecto político.

Una segunda parte hace referencia a la movilidad pedagógica del programa en las situaciones particulares y los sujetos sociales específicos, que dan rostro a la investigación: facilitadores, alumnos y padres de familia, para mostrar-indagar, desde la perspectiva de la interculturalidad activa, la práctica pedagógica (formas, modos, materiales y construcción didáctica) de quienes enseñan la lengua, así como las construcciones identitarias a través de valorar la lengua maya como un idioma y a sus portadores como productores de conocimiento desde una cosmovisión como pueblo, que hacen: facilitadores mayas, estudiantes y padres que acompañan el andar del programa.

Al parecer las riendas y búsquedas, en la construcción de un programa educativo escolar conducido por facilitadores mayas en escuelas no indígenas en Yucatán, han sido producto de dis-

tintos promotores que indagan inéditas estrategias interculturales, caminos para generar nuevos programas y rumbos en un horizonte de interpelación indígena hacia la educación estatal en su conjunto.

Muestra de ello es el surgimiento en 1992 del programa *Ko'on'ex Kanik Maaya*, que efectúa en ese año el piloteo de esta estrategia educativa intercultural y, para 1996, se establece ya como un programa con una estructura básica de atención a través de facilitadores bilingües mayas. La relevancia del *KKM* y su impacto en la estructura de atención educativa de la Subdirección de Educación Indígena estatal será un eje fundamental de análisis para el apartado siguiente.

GÉNESIS DEL PROGRAMA

En este apartado se construye un puente con la memoria colectiva de aquellos que pueden considerarse como “fundadores”, los que gestaron el proyecto hasta constituirlo como programa de intervención educativa que coordina el Departamento de Educación Indígena del Estado de Yucatán. “Su fecha de nacimiento” (como lo señalan los propios fundadores del programa y los actuales facilitadores que ejercen la acción docente) expresa la voluntad de resistencia, a veces desapercibida, pero nunca ausente, de un pueblo que se niega a abandonar el uso de su lengua, como el único rasgo identitario que después de siglos de colonización, explotación, expropiación y años de investigación y turismo, no le han podido despojar.

El *Koone'ex*” (como es conocido en la región) se gestó desde 1982, al buscar construir una propuesta de enseñanza de la lengua maya, para educación secundaria, aspiración que no prosperó. Es hasta 1992 que se considera como idea proyecto en el contexto de la conmemoración de los 500 años de la llegada de los españoles (encuentro o ruptura y dominación colonial), pues un grupo

de intelectuales mayas consiguió incluir en la televisión local un programa llamado *Ko'on'ex Kanik Maya T'an* (aprendamos la lengua maya), con el propósito, según el etnolingüista maya Fidencio Briceño, de: “enseñar, mostrar y hacer escuchar la maya”. A partir de este logro se efectuó el piloteo del *KKM* como un proyecto de “difusión de la lengua maya” en las escuelas de educación básica –primarias y secundarias–.⁴ En 1996 se estableció ya como un programa con una estructura organizativa de atención a través de facilitadores bilingües.

FUNDADORES

Es necesario aclarar que desde 1982, fecha en que se publicó en el *Diario Oficial de la Federación*, el Acuerdo 66, en el que se autoriza para ser aplicado en todo el Sistema Educativo Nacional el nuevo plan de estudios de educación media básica o educación secundaria; el Artículo segundo establece que: “La lengua adicional al español podrá ser vernácula o extranjera, viva o muerta”. Bajo esta disposición se realizan reuniones en el municipio de Maxcanú, con un grupo de etnolingüistas que buscaba sustentar la realización del “programa para la enseñanza de la lengua maya en el nivel Media Básica (escuela secundaria)”. Esfuerzo que ha servido como punto de referencia para la propuesta del *KKM*, a pesar de verse interrumpida algún tiempo después.

A finales de 1989 el jefe de Departamento de Educación Indígena del Estado de Yucatán, Rafael Martínez Briceño, conformó un equipo técnico para la elaboración del programa para la enseñanza de la lengua maya en la Educación Básica. Este grupo estaba integrado por los etnolingüistas: Víctor Manuel Canto Chán, María Bonifacia Chi Poot, el antropólogo José Manuel Tec Tún, el profesor Rubén Darío Valle Peralta, los promotores culturales José Arturo Negrón

⁴ Primera fase de estrategia educativa intercultural activa.

López, Gaspar Tun Canul y Carmen Carrillo Ávila; cuyos coordinadores eran Juventino Poot Canul y Pedro César Jiménez Peraza, también etnolingüista.

Este equipo tenía como tarea principal colaborar con un grupo de trabajo integrado por representantes de los Servicios Coordinados de Educación Pública y el Centro de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM. Una vez conformado el equipo de trabajo se inició el diseño del proyecto y la elaboración del mapa curricular; se contó sólo con dos meses para su conclusión. Ante esta premura se decidió retomar el trabajo realizado en 1982 en el municipio de Mexcanú, es decir el “Programa para la enseñanza de la lengua maya en el nivel Media Básica (escuela secundaria), así, la tarea consistió en hacer las adecuaciones pertinentes a los documentos ya avanzados ocho años atrás.

En febrero de 1990 se presentó la propuesta del proyecto *Ko'on'ex Kanik Maaya* ante las autoridades educativas;⁵ el cual se orientaba a la enseñanza-aprendizaje de la lengua maya en los niveles de educación primaria y secundaria.

Entre abril y junio de 1990 intervino el Consejo Estatal Técnico de la Educación de Yucatán que convocó a distintas reuniones y, tras revisar las propuestas, emitió un dictamen aprobatorio con algunas sugerencias para enriquecer el proyecto. Los acuerdos consistieron en realizar el diseño y elaboración de dos materiales para la enseñanza de la lengua maya: *a)* el libro del alumno, *b)* el manual del profesor. Se convocó a los jefes de Zonas de Supervisión y Supervisores escolares para informar sobre los avances de la elaboración de los dos materiales; es así que fueron incluidas estructuras institucionales de la propia Secretaría: las escuelas de educación básica y los representantes del llamado Subsistema de Educación Indígena.

⁵ Coordinaban los trabajos: el director general de Servicios Coordinados de Educación Pública en Yucatán, profesor Raúl Aguilar; el subdirector general de Educación Básica, profesor Salvador del Castillo; el jefe de Departamento de Educación Indígena, profesor José Rafael Martínez Briceño. Actuaba en la revisión y aprobación: el Consejo Estatal Técnico de la Educación de Yucatán.

Por motivos de carácter político del gobierno estatal se detuvieron momentáneamente los trabajos de las comisiones interinstitucionales y los procesos administrativos del proyecto,⁶ a pesar de ello la labor y compromiso académico del equipo técnico continuó.

Ya para 1992, las nuevas autoridades educativas, por insistencia de los creadores del proyecto *Ko'one,ex Kanik Maaya* (Aprendamos maya) decidieron darle continuidad; el trabajo fue presentado al secretario de educación estatal, ingeniero Álvaro Mimenza Cuevas; al director de Educación Primaria, antropólogo Jorge Luis Ramírez Calderón; reunión a la que también asistieron como invitados los jefes de sector de educación primaria general, cuya intención fue expresar la aceptación de la operatividad del proyecto.⁷

En 1996 oficialmente pasa de proyecto a adquirir el carácter de programa, cuya denominación se establece como: *Ko'on'ex Kanik Maaya*, nombre que ha persistido durante los 14 años que ha operado; quien gestionó esta transformación fue el entonces subdirector de Educación Indígena, profesor Jaime Ermilo Novelo González, así, durante su gestión se elaboró el manual de operación para los profesores y facilitadores bilingües.

COORDINADORES

En el ciclo escolar 1992-1993 se puso en marcha con carácter de proyecto piloto, el cual consistió en la enseñanza de la lengua maya

⁶ A decir de los informantes: "... ocurrieron movimientos políticos en el estado, el gobernador Víctor Manzanilla Shaffer solicitó licencia para dejar el cargo, fue sustituido por la licenciada Dulce María Sauri como gobernadora interina, consecuentemente se efectuaron cambios en la Secretaría de Educación, al frente de la cual quedó el ingeniero Álvaro Mimenza Cuevas.

⁷ La exposición del proyecto fue responsabilidad de Víctor Manuel Canto, María Bonifacia Chi, José Manuel Tec Tún, Víctor Buenfil, Carmen Carrillo, José F. Ek Zapata, Rubén D. Valle. Las autoridades aprobaron y autorizaron la enseñanza de la lengua maya en el nivel de educación primaria y secundaria como proyecto piloto.

como segunda lengua; lo coordinó el antropólogo José Manuel Tec Tún durante tres años, hasta 1996, desde entonces varios lo han coordinado: en 1996 Janitzio Durán, en 1998 el profesor Valerio Canche, después ocuparon el cargo Esther Medina, María Teresa Pool (2001-2005), Wilfrido Dzul Tzacun, Mílner Alcocer Pacab (2006-2007), Gamaliel Cante Canul, Teodoro Canul Cime (2007-2008) y actualmente Roger Pool Martínez, de 2008 a la fecha.

LAS PRIMERAS ESCUELAS

En el ciclo escolar 1992-1993 se inició el piloteo del proyecto *Ko'on'ex Kanik Maaya* en seis escuelas primarias de la ciudad de Mérida, Yucatán: “Vicente María Velásquez”, del Barrio de San Juan; “Distrito Federal”, del Barrio de la Mejorada, “Quintana Roo”, del Barrio de Santa Ana; “Justo Sierra” de la colonia Castilla Cámara; “Niños Héroe”, de San José Tecoh y “Leopoldo Arana Cabrera”, de la colonia Vicente Solís. Sólo se trabajó el tercer grado escolar y se atendió a 280 alumnos.

Durante el ciclo escolar 1993-1994 se atendieron tercero y cuarto grados; en el 1994-1995 tercero, cuarto y quinto; hasta el ciclo escolar 1995-1996 se incorporó a sexto grado, con lo que se completaron los grados escolares programados en la etapa de piloteo. En el ciclo escolar 1996-1997, como ya fue señalado, se registró un cambio administrativo del proyecto *Ko'on'ex Kanik Maaya* al programa *Ko'on'ex Kanik Maaya*,⁸ lo que repercutió en la cobertura de atención al sumar 69 escuelas primarias generales ubicadas en 24 municipios del Estado: Mérida, Progreso, Conkal, Motul, Kanasín, Homún, Sotuta, Espita, Valladolid, Tizimin, Uman, Hunucma, Izamal, Celestún, Peto, Tekax, Ticul, Muna, Tixkokob, Oxcutzcab, Halachó, Maxcanú, Yaxcabá y Dzidzantún. A nueve años de su ope-

⁸ Se reconoce por los docentes fundadores el apoyo en 1996 de la licenciada Leticia Mendoza Alcocer, titular de la Secretaría de Educación estatal.

ración no había logrado incrementar el número de centros educativos, hasta el ciclo escolar 2006-2007 se incorporaron 16 escuelas más, en total 85 planteles distribuidos en 25 municipios.

ROSTRO ACTUAL DEL PROGRAMA

El programa aumentó de forma constante su cobertura, con algunos altibajos; en su inicio, 1996-1997, atendía a 6,773 alumnos; en 2000, ya como programa, a 13,101; en 2003, 16,337 estudiantes; entre 2004 y 2007 la cifra fluctuó, aunque en 2005 se reportó una reducción de la matrícula a 15,680 alumnos.

Para el ciclo escolar 2011-2012 sumaban 19,500 niñ@s⁹ como beneficiarios del programa *KKM*, en 88 escuelas primarias urbanas; además de confirmar que la única escuela secundaria donde operaba el programa ya no se incorporó al mismo. En 2010 el programa operaba en 26 municipios, de los 106 que conforman el estado de Yucatán; es decir, en una cuarta parte de éstos, en 85 escuelas primarias y una secundaria.

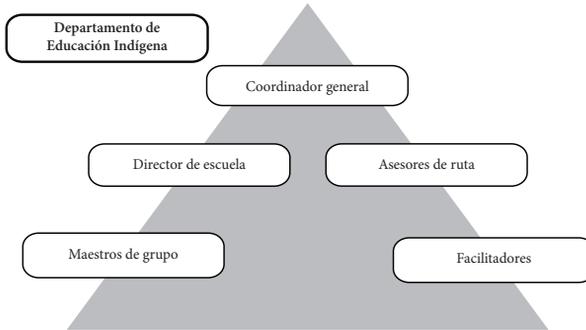
LA LABOR DE ASESORES Y FACILITADORES

La estructura del programa *KKM* es la siguiente: a partir del Departamento de Educación Indígena se organiza un camino en el cual cada coordinador general trabaja con los asesores de ruta, con quienes se marcará la pauta para aproximarse a los directores de cada escuela, con lo cual los facilitadores tendrán un panorama amplio del cubrimiento del área y de la manera cómo se llegará hasta los

⁹ La cifra oficial que reporta la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán puede fluctuar; en su página web reporta 16,556 alumnos en el programa *K'one'x Kanik Mayaa* para 2011, según la fecha de modificación del medio electrónico (SEGHEY, 2011, disponible en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/showprograma.php?id=19>).

maestros de grupo, lo que permitirá la articulación que fortalece desde el inicio de la ruta el programa *KKM*, para así garantizar no sólo la cobertura en espacio geográfico, sino en población, así como la calidad y contenido.

Figura 3.2 Estructura del programa KKM



La función y actividad principal del asesor de cada ruta es asegurarse de que los facilitadores bilingües cumplan con los requerimientos necesarios para el desarrollo de su labor en las escuelas, son responsables de preparar los cursos de capacitación para los facilitadores que se incorporan por primera vez al programa. Visitan a las escuelas con el fin de evaluar el desempeño de los facilitadores bilingües y tratar de atender sus necesidades para responder las inquietudes que pueden tener con respecto a su trabajo.

Son los asesores quienes reciben y revisan las programaciones mensuales de las clases, así como los informes de evaluación de cada grupo escolar, avalados por el director del plantel; mediante la entrega de este documento, que los asesores remiten el cheque de pago a cada uno de los facilitadores.

Aunque el programa no es obligatorio, el compromiso y los resultados son notables, siempre hay solicitudes por parte de distintas escuelas que se encuentran geográficamente comprendidas en las “rutas”. Sin embargo la falta de recursos, específicamente para

sostener la remuneración económica de los facilitadores bilingües, impide que el programa se amplíe a nuevos planteles.

NUEVE RUTAS Y CUATRO RUMBOS

Las escuelas en donde se aplica el programa están distribuidas en nueve rutas que cubren prácticamente el territorio estatal; cada una comprende entre cuatro y cinco municipios. Cada ruta cuenta con un asesor académico que coordina las actividades programáticas y la situación de los facilitadores en cuanto a sus condiciones para desarrollar el programa en cada escuela. Las instancias de coordinación del programa plantean que dicha distribución “por rutas” se efectúe con criterios administrativos; en consecuencia cada asesor tiene a su cargo escuelas del medio urbano y semiurbano. En cuanto a los rumbos los municipios atendidos se pueden dividir en ubicados en: el sur, oriente, centro y región costera.

A continuación se muestra una tabla que indica los municipios que atendía cada una de las rutas, en 2010.

Tabla 3.3 Rutas y municipios

Ruta	Municipios	Ruta	Municipios
Ruta 1	Valladolid, Tizimín	Ruta 6	Tzucacab, Peto
Ruta 2	Izamal, Homún, Tekal de Venegas, Sotuta	Ruta 7	Progreso, Conkal, Mérida, Tinum
Ruta 3	Muna	Ruta 8	Umán
Ruta 4	Celestún	Ruta 9	Tekax
Ruta 5	Oxcutzab		

Esta estructura “administrativa” responde a las prácticas y concepciones que el pueblo maya establece en su vínculo temporal y espacial, en parte de su representación de mundo. Así la estructura social indígena maya sirve de soporte no visible a la acción pedagógica “de difundir y revitalizar su lengua”, a través de la interacción

con otros no indígena en espacios escolares. Por tanto se acciona la memoria social y política, al definir nueve rutas y señalar los cuatro rumbos con orientación de los puntos cardinales que las definen. Por tanto estamos presenciando las bases materiales de una identidad étnica que desde los procesos de memoria colectiva se objetiva a través de un programa como el *KKM*.

CAMINOS DE LA MEMORIA COLECTIVA MAYA

El programa *KKM* tiene nueve rutas, con cuatro rumbos; rutas y rumbos conformaron un tejido que le ha permitido tener una amplia cobertura en todo el territorio estatal. En este tejido la ejecución del programa ha demostrado, tras 16 años de permanencia, el sentido que la preservación y enseñanza de la lengua maya tiene, no sólo para quienes se reconocen como indígenas, sino para aquellos que aun sin serlo desean aprenderla.

El proceso y crecimiento de este programa no sólo hablan de la viabilidad de proyectos como el *KKM*, sino que igualmente, son un referente para la reflexión frente a las prácticas y sentidos propios que tienen las comunidades indígenas.

Conocer los elementos que conforman el cuerpo del *KKM*, como las rutas y sus rumbos, es una apertura a elementos de la concepción del mundo del pueblo indígena maya. Pues la noción de rumbos se encuentra vinculada a la concepción de tiempo y espacio en la visión maya al estar relacionada, como lo señala León Portilla (2003:180), con: "... los rumbos cósmicos, a los nueve pisos, o estratos celestes y a las interrelaciones del espacio con diversos momentos o periodos de tiempo". Así, la idea de rumbos también se vincula al aprendizaje con base en el calendario "de los señores del día", este tiempo siempre es *espacializado*, por tanto hay una interpretación sobre "las interrelaciones coexistentes entre los rumbos del espacio cósmico y el espacio del sol" (León Portilla, 2003, p. 191).

Llama la atención las relaciones encontradas entre los cuatro rumbos y los nueve pisos que conforman la idea de universo maya, con la concepción espacio-temporal que vincula el mundo sagrado maya con el ejercicio práctico, que surge, sin querer implicar con esto, una visión vinculada al folklore; si no se busca nombrar elementos subyacentes de las concepciones mayas en la objetivación y apropiación indígena de la estructuración del KKM en su práctica institucional.

El programa, al instituirse en rutas para su puesta en marcha en términos organizativos, llevó a que los sujetos sociales e históricos involucrados fueran configurándose en espacios de movilidad, en caminos-rumbo que permitieron su andar como sujetos sociales mayas, al imbricar los espacios escolares en términos más amplios, en espacios-territorios que denotaron rumbos, donde éstos, a su vez, enmarcaron cuatro zonas geográficas que comparten características culturales, sociales y económicas comunes: el *sur*, *oriente*, *centro* y *región costera*.

APUNTES METODOLÓGICOS

Investigación cualitativa que busca acercarnos a las diferentes escuelas en donde opera el programa para conocer el desarrollo de las clases con los niños que estaban en el proceso académico “de aprender la maya”, como ellos mismos nombran a su clases y al docente-facilitador. En las dos primeras etapas se eligieron 14 escuelas, de las 85 donde se impartía el programa, en donde se hicieron los recorridos contextuales sobre la investigación; cuestión que sirvió de base y soporte para la estructuración de una comprensión amplia del proceso que implica el accionar del programa en Yucatán.

Durante el proceso de construcción metodológica, como experiencia de investigación interpretativa procesual, así como las consideraciones que fueron emergiendo, a lo largo de su concreción en la sistematización de la experiencia pedagógica del programa

Tabla 3.4 Escuelas visitadas por rutas y rumbos

Ruta	Rumbo	Municipio	Escuela
1	Oriente	Valladolid	“Delio Moreno Cantón”
1	Oriente	Tizimín	“Gabino Barreda”
2	Centro	Homún,	“Juan N. Álvarez”
2	Centro	Mérida	Secundaria “Santiago Burgos Brito”
3	Sur	Muna	“Alfonso Caso Andrade”
4	Costa	Celestún	“José Alayola Preve”
5	Sur	Oxcutzcab	“Juan de Dios Rodríguez Heredia”
6	Sur	Tzucacab	“Manuel Alcalá Martín”
6	Sur	Peto	“Miguel Hidalgo”
7	Centro	Conkal	“Rodolfo Menéndez de la Peña”
7	Costa	Progreso	“Candelaria Ruz Patrón”
8	Centro	Umán	“Sebastián Pavia Villanueva”
9	Sur	Tekax	“Ricardo Flores Magón”
9	Sur	Tekax	Rogelio Chale

Ko'on'ex Kanik Maaya fue posible comprender la estructura y formas de organización al caracterizar comparativamente, no sólo la estructura del programa para su operación en el estado de Yucatán; lo relevante fue establecer los modos, las estrategias didácticas y de enseñanza a través de los contenidos y materiales, las prácticas docentes y las relaciones pedagógicas.

Otro objetivo planteado fue conocer la trayectoria y funcionamiento del programa *KKM* para hacer un contraste en dos contextos con características particularmente diferentes. Así, en una tercera etapa se focalizó el estudio en dos escuelas, una ubicada en el municipio costero del puerto de Progreso; la otra escuela, en el municipio de Homún, centro del estado de Yucatán, donde la actividad principal es la agricultura, con una población que mayoritariamente habla lengua maya.

Progreso, como municipio que cubre los propósitos iniciales del programa, resulta un contexto en donde la lengua maya es poco difundida oralmente. Y Homún, donde se cumple la otra condición:

a pesar de su alta población mayahablante, la gente muestra apatía hacia el aprendizaje de la lengua maya.

Así entonces, la situación geográfica, demográfica, social y las características del contexto escolar fueron algunos de los criterios que sustentaron la selección de las escuelas en las que se realizó la investigación; ya que lo relevante era comprender, como punto focalizado y nodal, las prácticas y relaciones pedagógicas situadas en la enseñanza de la lengua maya en escuelas no indígenas.

Se presentaron a los directores de las escuelas los objetivos del estudio y los procedimientos, a saber: por medio de la observación de clase –como parte del diseño etnográfico– grabaciones de audio con entrevistas realizadas a la población que se encontraba dentro de los ítems requeridos en la aplicación tanto del programa *KKM*, como del proceso investigativo; y de video que permitieran capturar el desarrollo de la clase; vale la pena señalar que la presencia del facilitador bilingüe maya fue importante al acceder a los ejercicios de recolección de datos, además de permitirnos la participación en las clases, para observar la práctica pedagógica y la estrategia utilizada, así como la participación y respuesta de niños en el desarrollo de la sesión de clase maya.

La importancia y la necesidad de ejecutar el desarrollo de la estrategia metodológica con base en el trabajo de campo efectuado en las escuelas, así como el registro del mismo, descansaron en la posibilidad de tener acceso a las dinámicas de la cotidianidad escolar e institucional.

En las dos últimas etapas de investigación surgió el interés por trabajar con cierta profundidad analítica en un caso particular, en la ciudad de Progreso, segunda de mayor importancia en el estado, es cabecera municipal y, por su ubicación estratégica, tiene una heterogénea población. En consecuencia, la lengua maya no tiene un uso directo y cotidiano.

A partir del desarrollo de la investigación en tiempos, sujetos y espacios que configuran el ámbito escolar materializado en la Escuela Primaria “Candelaria Ruz Patrón” fue posible comprender las

percepciones de la directora, de l@s maestr@s y lograr el acercamiento a alumnos, niños y niñas, que participan directamente en el programa y de sus familias analizando su implicación en la concreción educativa. El facilitador maya Rafael Hau Pool representó una opción pedagógica y un compromiso social con la enseñanza de la lengua maya a través del *KKM*.

En los siguientes apartados se presentan los procesos y su análisis desde diferentes referentes categoriales. El quehacer del proceso investigativo sobre el proceder pedagógico del programa, junto con los niñ@s y sus familias, se encuentra analizado, sirviendo de soporte y construcción, a saber: intervención pedagógica, facilitadores bilingües y estrategias de enseñanza, las experiencias escolares de niñ@s y padres-madres de familia. Con el objetivo de generar la necesidad de sistematización para perfilarnos, en colectivo, hacia un modelo pedagógico del *KKM* como una propuesta que permita construir horizontes y opciones de futuro viable y posible de esta labor.

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DEL *KKM*: CONTENIDOS, ENFOQUE COMUNICATIVO, LIBROS Y MATERIALES

El objetivo de este apartado es caracterizar, en dos momentos, la construcción de los contenidos del programa *Ko'on'ex Kanik Maya*. Ya que existe un primer momento entre 1982 y 1983, cuando se gesta la primera idea pedagógica y sus contenidos como hemos visto en el capítulo del surgimiento del programa. Cabe señalar que es importante mostrar los referentes en torno a la gestación de las ideas pedagógicas y sus vínculos con los contenidos en la etapa inicial.

También en este apartado se presentarán, en un segundo momento, los contenidos del programa en la actualidad al caracterizar la intervención pedagógica del programa en las escuelas al analizar los contenidos estructurados en 10 temas (con sus objetivos) y su

continuidad relacionada con el llamado *enfoque comunicativo*, elección metodológica que determina la acción pedagógica en el presente de los facilitadores mayas en la enseñanza directa con los niños.

La recuperación histórica del *KKM* pone a luz los esfuerzos y aportes desde la creación de las primeras ideas y la preocupación de integrar los conocimientos y saberes de la cultura en un documento que guiara la enseñanza y el aprendizaje de los elementos culturales y lingüísticos de la lengua maya. Estas innovaciones se han dado en el marco de las reformas educativas promovidas por el Estado, a través de instituciones como la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección de Educación Indígena en el Estado de Yucatán.

En este sentido, el diseño y la elaboración de un currículo para la enseñanza del maya como segunda lengua en escuelas generales responde no sólo a una propuesta metodológica, sino también a las cuestiones políticas de la institución y a las demandas sociales. Conllevó muchos esfuerzos debido a la carencia de lineamientos curriculares, acordes a las nuevas tendencias, especialmente de lenguas indígenas, y a la falta de contenidos bilingües con recuperación de conocimientos, saberes y prácticas de los pueblos originarios en campos como las ciencias naturales, las matemáticas, la historia y la organización social; así como la ausencia de apoyos pedagógicos (Olvera, 2011, p. 240). En consecuencia la escasa experiencia que pudiera servir de referente en el diseño curricular, reto eterno en la educación intercultural bilingüe.

En estas condiciones los distintos equipos técnicos que han atendido el *KKM* han tratado de realizar una selección de contenidos culturales y lingüísticos para ser enseñados en las escuelas generales y a niños monolingües en español, mediante la adopción de una metodología para la enseñanza de una lengua indígena como segunda lengua a niños. Pensamos reflexivamente que este conjunto de elementos pedagógicos constituirán la base de las *ideas-fuerza* que han dado sustento al modelo implícito que desarrollan sus actores cotidianos.

LOS PRIMEROS CONTENIDOS

Después de la publicación del Acuerdo 66 de la SEP, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* en 1982, y con base en la disposición del establecimiento de que la “Lengua adicional al español” podría ser una lengua indígena enseñada en las escuelas secundarias, se buscó sustentar la realización del “Programa para la enseñanza de la lengua maya en el nivel Media Básica”, esfuerzo que ha servido como punto de referencia para la propuesta del *KKM*.

Las primeras discusiones se centraban en los criterios y condiciones generales considerados en la planificación de un programa para la enseñanza de la lengua maya en el nivel media básica (primer grado de educación secundaria), la selección de los contenidos, la articulación interna, las competencias lingüísticas de los destinatarios, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, las estrategias didácticas, las actividades, el contexto social y lingüístico.

Un principio que orientó el diseño del programa de lengua maya fue el carácter global e integral, en este sentido la enseñanza del maya como segunda lengua implicaba la enseñanza de la cultura y para lograrlo fue necesario buscar un eje alrededor del cual organizar los diferentes contenidos. De tal forma que permitiera incorporar los elementos culturales lo más apegados a la realidad, que no está parcelada en materias o asignaturas, la vida en la comunidad indígena está integrada; allá están las plantas, los animales, las personas, las actividades (Montaluisa, 1989, p. 95). Por eso era importante que se evitara la fragmentación y el aislamiento de los conocimientos, los saberes y la historia. Evidentemente la lengua está estrechamente ligada a la cultura y si la intención de enseñar una lengua es también que se aprenda la cultura, ésta tiene que partir desde las propias representaciones del mundo, construidos ancestralmente por el pueblo indígena.

También fue necesario considerar las características de los educandos, Montaluisa (1989) señala que el niño percibe con más facilidad un todo antes que las partes, por eso en un

currículo deben armonizarse los contenidos de manera integral. En la selección y organización del conocimiento también debe tomarse en cuenta el contexto social, cultural y lingüístico de los alumnos participantes.

Otra cuestión ineludible fue el reconocimiento de los saberes, los conocimientos y demás elementos culturales susceptibles de ser incorporados en un programa de estudio.

La integración de los contenidos para la enseñanza de una segunda lengua se basa en la creencia de que la enseñanza de las lenguas ya no puede considerarse como una actividad aislada, sino que la lengua objeto de estudio se transforma en vehículo para el aprendizaje de contenidos (elementos culturales), los alumnos van aprendiendo a través de la negociación de los contenidos. Esta aproximación pedagógica surgió a partir de los años ochenta del siglo pasado, impulsada por los resultados obtenidos en los “programas de inmersión”.

Al integrar la enseñanza de la lengua y los contenidos se crea un contexto adecuado para el desarrollo y satisfacción de las necesidades formativas y académicas del que aprende, avanza no sólo en el desarrollo de las destrezas lingüísticas y comunicativas, sino también en las académicas-cognitivas y las socioculturales-históricas.

A partir de estas consideraciones, el equipo inicial que gestó el proyecto y el programa se dio a la tarea de la selección de los primeros contenidos, los cuales fueron organizados e integrados en ocho unidades, que se presentan en la tabla 3.5.

Los contenidos culturales seleccionados emergen y son la estructura misma de la vida cotidiana de la familia y de la comunidad, razón por la que los propios equipos técnicos, al provenir del pueblo maya, enmarcan el punto de partida al considerar como un proceso en espiral la relación de la familia con la comunidad. En consecuencia la selección de contenidos se realizó en función de los objetivos de cada unidad, la congruencia interna entre las unidades y los conocimientos que los alumnos tenían sobre la lengua-cultura maya.

Tabla 3.5 Primeros contenidos del programa Ko'on'ex Kanik Maaya

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
LA FAMILIA	LA FAUNA	LA FLORA	EL SUELO	LA CASA	EL CUERPO HUMANO	EL CUERPO	LA COMUNIDAD
Lectura: Lengua y cultura maya							
Bix a beel	Malo'ob	ts'ook wáa a wajje'ex	Yá'ab wáa u bin	Oksabáaj,	Ts'ook wáa a wustal	Máax ts'akik	K'i'iwik
Bix anikech	sáamal	sáan wáa lik'ike'ex	Sáan wáa ts'o'oko'ok	Ooken tsikbal	Toj wáa wóol	T'áan ts'akik juntúul máak	Ch'e'en
Toj wa a wóol	ka'ak'at	sáan lik'iko'`on	táan wáa meyaj	Tu'ux	K'ab	Teen ts'akik	Najilxook
yuun	Úulum	waxak p'ée'el bu'ul	tak	Bá'ax	ook	Slipche'	Ts'o'ono'ot
na	Tso'	jun kúul piich	ts'ook wáa t'ook	Máax	Nak'	Táankasche'	K'uj
áabil	X-tuux	Laj jun kúul kij	Yáan wáa jooch	wáal	Ni'	Sina'anche'	Jumk'in
suku'un	T'eel	kan kúul chakte	beya'	Ts'it	Ich	Kakaltún	J-men
its'in	pic'	saqk béek	séeb	Jun ts'it kib	Pukst'ik'al	Chakaj	Ya'axche'
chiich	Mukuy	ya'ax p'aak		Ka'a ts'áan xanab	P't'uk	k'ojá'an	Kaja'an
	Sakpakal	chak iik		Lajun k'áal	Xikin	t'úuy	Teen
						Cháach	Teech
						Ma'álo'b	To'on
							Nojoch

Fuente: Maria Bonifacia Chi, 2010-2011.

Cada una de las unidades contenían: vocabulario, verbos, pronombres, adjetivos, adverbios, clasificadores, frases idiomáticas, alfabeto, sufijos de plural, género y contextos y situaciones culturales. En el principio de cada unidad se proponía una lectura relacionada con la lengua y la cultura maya. Las preguntas se efectuaban con la finalidad de generar diálogo en la clase, aunque estaban más organizadas con la gramática estructural que con el enfoque comunicativo.

Con base en el programa del 83, en 1990 se elaboró la “Propuesta para el aprendizaje de la lengua maya para la educación primaria y secundaria” del nivel de educación primaria para los grados de 3°, 4°, 5° y 6° y de la secundaria 1°, 2° y 3° grados”; la cual era sumamente ambiciosa; en ésta se sentaron las bases lingüísticas y pedagógicas para la enseñanza de la lengua maya como segunda lengua.

El programa del 83 era un documento con muchos contenidos sintetizados, el reto era adaptarlos al enfoque comunicativo de la lengua que se estaba formalizando en las escuelas; así se fueron diseñando y creando situaciones comunicativas para la enseñanza del maya, en las cuales la lengua se constituyó en objeto de enseñanza y medio de comunicación, en este sentido el niño se considera sujeto de aprendizaje.

Tabla 3.6 Situación comunicativa y contexto cultural dosificado por unidades

<i>Yaax jun jaats mejay</i> (Unidad I)	<i>Ka'a jaats meyaj</i> (Unidad II)	<i>Oox jaats meyaj</i> (Unidad III)	<i>Kan jaats meyaj</i> (Unidad IV)
<i>U káajbal xook</i> El inicio de clases	<i>U chiich J-Seeb</i> La abuela de Sebastián	<i>U yu'ulab J-Tiino</i> Su visita de Faustino	<i>K'iink'aaba</i> Cumpleaños

En cada unidad, los contenidos y los objetivos se agrupan en torno a una situación comunicativa, la cual se presenta como eje en la elaboración del diálogo o texto inicial.

CONTENIDOS ACTUALES (2010)

A lo largo de su desarrollo el programa *Ko'on'ex Kanik Maaya* ha consolidado un temario y un enfoque con el que se espera que los estudiantes atendidos aprendan maya. Este trabajo no ha sido fácil y es producto de la colaboración de maestras y maestros indígenas que han estudiado e investigado las mejores formas de hacerlo. El método que el programa ha escogido para enseñar la lengua no es muy distinto a la forma en que se busca enseñar otros idiomas.

De hecho, los orígenes del programa pueden remontarse a las reuniones de intelectuales mayas efectuadas en diferentes fechas: 1982, 1990, como es el caso del encuentro en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM en 1991, donde conocieron la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, como segunda lengua, esta experiencia se adaptó a la enseñanza del maya. El antropólogo José Tec (2010), uno de los invitados a dichas reuniones en la UNAM recuerda que:

Precisamente en ese tiempo [1991], surge una invitación de la UNAM a través del Centro de Lenguas Extranjeras, mejor conocido como el CELE, para unos talleres de metodologías para enseñar lenguas. Entonces recibimos esa invitación, acudimos y empezamos a tomar el taller. Entonces, pues inicialmente era para enseñar idiomas, y nosotros trasladamos esta metodología para la enseñanza de una lengua indígena. Allí empezó la idea de poder enseñar el idioma ya con una nueva metodología.

Asimismo, el programa ha cambiado sus contenidos debido al mayor número de facilitadores y escuelas atendidas. Continúa el maestro José Tec:

Dentro de nuestras primeras ideas diseñamos 13 lecciones, de esa manera estaba el proyecto. Ese 13 pues también estaba relacionado con el número en la cultura maya. Entonces manejábamos 13 lecciones que estaban dise-

ñadas a través de diálogos, hacíamos 13 cantos, 13 rimas, todo giraba en torno al trece. Pero al crecer el programa, y contar con más tiempo en las escuelas, nos exigía más contenidos. Eso nos hizo apartarnos un poco del planteamiento sobre el 13, porque ya era insuficiente. De repente ya sobraba tiempo, se contaba ya con maestros definidos para cada escuela, porque inicialmente era un maestro que podía atender dos o hasta tres escuelas donde daba clase solo una hora. Entonces eso nos hizo ir creciendo. No sólo crecimos en número, crecimos en contenido, se definieron también los temas. Esto es también resultado de conocer la metodología de lenguas.

Los contenidos del programa están divididos en 10 temas (verbos-acciones) cuyos objetivos se centran en el aprendizaje de los alumnos, donde se resalta la importancia de comunicar ideas en maya sobre cada una las acciones o situaciones. Por ejemplo, en el tema 1 “Saludar, el saludo”, el propósito es que el estudiante aprenda a saludar y a responder a los saludos en maya; en el tema 5 “Comida o comer” los niños y niñas aprenderán a decir el nombre de las comidas que recibe en su casa en maya, también deberá aprender a invitar a alguien a comer; con el tema “Los juguetes o los juegos” aprenden el nombre de sus juegos favoritos en maya y a preguntarle a alguien si quiere jugar con ellos; y así con todos los demás.

Tabla 3.7 Temas/contenidos del programa *Ko'on'ex Kanik Maaya*

<p>Saludar, el saludo (<i>Tsiik</i>) Leer o estudiar o contar (<i>Xook</i>) Trabajo (<i>Meyaj</i>) Los juguetes o los juegos (<i>Baaxal</i>) (juguetes-<i>baaxlo'ob</i>; los juegos-<i>baaxalo'ob</i>) Comer o comida (<i>Janal</i>) Pasear o paseo (<i>Ximbal</i>) Fiesta (<i>Tha'an</i>) (Fiesta tradicional-<i>U cha'anil kaaj</i>; fiesta celebración de algún acontecimiento-<i>k'iinbesaj</i>) Enfermedad (<i>K'oja'anil</i>) Comprar (<i>Baax</i>)-<i>maan</i> Gustar un festival, participar en una celebración, es el verbo gustar en general (<i>Cha'an</i>)</p>

Reconstrucción con aportes de A. González (2009) y M. Chi (2010).

Tabla 3.8 Contenidos del programa *Ko'on'ex Kanik Maaya*: temas y contextos

TEMA	CURSO-GRADO ESCOLAR – NIVEL - CONTEXTO			
	Tercero (Inicial) La escuela	Cuarto (Básico) La casa	Quinto (Avanzado) La comunidad	Sexto (Terminal) Otros contextos más amplios –otras comunidades–
Saludar, el saludo. (<i>Tsiik</i>)	Saludo a los maestros y compañeros.	Saludo a los miembros de mi familia.	Saludo a las personas de mi comunidad.	Saludo en distintos contextos.
Leer o estudiar o contar. (<i>Xook</i>)	Los útiles escolares.			
Trabajo. (<i>Meyaj</i>)	Los trabajos de las personas en la escuela.	Los trabajos de las personas de mi casa.	Los trabajos de las personas de mi comunidad.	Trabajos en distintos contextos.
Los juguetes o los juegos. (<i>Baaxal</i>)	¿A qué juego en mi escuela?	¿A qué juego en mi casa?	¿A qué juegan las personas de mi comunidad?	Otros juegos en otros contextos.
Comida o comer. (<i>Janal</i>)	¿Qué comidas hay en mi escuela?	¿Qué comidas hay en mi casa?	¿Qué comen las personas de mi comunidad?	Otras comidas en otros contextos.
Paseo o pasear. (<i>Ximbal</i>)	¿A qué lugares puedo ir en mi escuela?	¿A qué lugares puedo ir en mi casa?	¿A qué lugares puedo ir en mi comunidad?	Otros paseos en otros contextos.
Fiesta. (<i>Tha'an</i>)	¿Qué fiestas tenemos en la escuela?	¿Qué fiestas tenemos en mi casa?	¿Qué fiestas hacen las personas de mi comunidad?	¿Qué fiestas se hacen en otros contextos?
Enfermedad (<i>K'oja'anin</i>)	Enfermedades en la escuela.	Enfermedades que dan en la casa y a la familia.	Enfermedades que se dan en mi comunidad.	Enfermedades que se dan en otros contextos.
Comprar (<i>Baax</i>)	¿Qué se puede comprar en la escuela?	¿Qué cosas se compran en mi familia?	¿Qué cosas se compran y se venden en mi comunidad?	¿Qué cosas se compran y se venden en otros contextos?
Gustar un festival, participar en una celebración. (<i>Cha'an</i>)	¿Qué celebraciones o festivales tenemos en la escuela?	¿Qué celebraciones o festivales tenemos en mi casa?	¿Qué celebraciones o festivales hacen las personas de mi comunidad?	¿Qué celebraciones o festivales se hacen en otros contextos?

Los 10 temas –acciones– se encuentran diseñados para que estén de acuerdo con los 10 meses que dura el ciclo escolar de educación básica en el estado, de esta manera el facilitador debería enseñar un tema por mes. Los temas son los mismos para cada grado, solamente cambia el contexto, cuando los alumnos entran a tercero aprenden todos esos temas relacionados con su escuela, en cuarto aprenden los mismos temas relacionados con su familia, en quinto con su comunidad y en sexto con los contextos más amplios –otros municipios del estado u otras comunidades cercanas a la del estudiante–.

Con cada tema se busca que los estudiantes aprendan a decir en maya el nombre de las herramientas relacionadas con la actividad o las fórmulas idiomáticas para preguntar si alguien la está realizando o la quiere realizar.

LIBROS Y MATERIALES

DE APOYO

Los libros de cada grado están organizados de acuerdo con los 10 temas y los contextos, cabe señalar que éstos cobran gran relevancia en la producción de textos para la enseñanza de la lengua maya en todo el estado de Yucatán ya que, como afirma Michal Brody (2007), siete de los libros más recientes sobre lengua *Maaya* están editados por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGHEY) desde 1993; los libros del programa *Ko'on'ex Kanik Maaya* con un enfoque comunicativo:

Cuatro de los siete libros adoptan lo que podría ser un cierto tipo de enfoque comunicativo; es decir, se organizan alrededor de diálogos simples. Tres de ellos (el texto de educación primaria *Ko'on'ex Kanik Maaya*; el de la universidad, *Maaya t'aan junp'éel*; y *Ko'ox tsikbal*) [...]. (Brody, 2007, pp. 279-280).

Así lo explica Roger Pool (2010), coordinador del programa:

Tenemos cuatro libros que son para los alumnos: empezamos con tercero, que es *Kaajbal* (nivel inicial), cuarto es *Ketel* (nivel básico), quinto grado es *Nonoj* (nivel avanzado) y sexto grado es *Tsojbal* (nivel terminal). Esos cuatro libros tienen la misma cantidad de diálogos, temas y lo que va cambiando es el contexto donde se va enseñando; por ejemplo, con *Kajbal* el contexto es la escuela. *Keetel* está algo en el contexto de la casa y lo relacionado con lo que sucede, lo que acontece en la casa. *Nonoj*, quinto grado, más que nada está enfocado a la comunidad, y *Tsojbal* es una interrelación de los tres contextos anteriores, entonces siempre trabajamos sobre los mismos temas, por ejemplo *Baaxal* (jugar), pero cada uno en diferente contexto.

De esta manera está organizado el temario por acciones (verbos), en donde los facilitadores son los encargados de convertir esos 10 temas-acciones, con sus objetivos de aprendizaje, en clases de maya que les permitan a sus estudiantes no sólo aprender a decir frases y nombres de objetos en la lengua, sino que también puedan comunicar sus ideas a personas mayahablantes. En este temario subyace una visión de los espacios de uso de la lengua viva. Los contenidos están organizados para que los estudiantes aprendan a comunicarse con los miembros de la comunidad, con los mayahablantes, y no para que aprendan gramática o reglas sintácticas de la lengua maya. Lo que buscan los contenidos es replicar las situaciones cotidianas en las que se da la interacción entre los mayahablantes y los no mayahablantes. No es gratuito que el primer tema se *seatsiik*, el saludo. *Tsiik* en maya además de saludar significa “respeto, mostrar reverencia hacia los ancianos”, lo primero que reclama el programa *KKM* al ingresar a la escuela es un saludo respetuoso.

Los contenidos toman sentido cuando los facilitadores los aplican en sus respectivas escuelas; éstas como espacio de negociación de significados, los sujetos actúan en una negociación, en un sentido de apropiación y re-significación mediada por el encuentro

entre sujetos. La acción social dentro de la escuela no consiste en la reproducción de ciertas características culturales, sino en la resignificación simbólica que comparten y cobran sentido al ser utilizadas por los sujetos sociales (Rockwell, 2000).

Los facilitadores deben entregar mensualmente a su asesor la programación que seguirán durante el mes, la cual consiste en: el tema-acción y los objetivos, las estrategias de enseñanza, los materiales a usar y las formas de evaluación. Los 10 temas-acción se presentan como el eje estructurante de los contenidos que enseñan los facilitadores. A lo largo de la investigación fuimos testigos de cómo todos los facilitadores bilingües iniciaban y finalizaban los temas más o menos en el mismo mes del ciclo escolar; lo que quiere decir que es muy importante para los actores del programa –facilitadores y asesores– poder seguir esa secuencia de temas de la manera más ordenada posible. José Tec (2010), asesor de la ruta siete, señala: “necesitamos que ellos se apeguen al programa, tal y como está porque allí hay que medir objetivos, hay que medir aprendizajes”.

Sin embargo, los facilitadores no se limitan a enseñar esos 10 temas-acción obligatorios, muchos de ellos incluyen “temas complementarios” en sus clases con el fin de que las mismas sean más interesantes para los estudiantes. Esos temas-acción complementarios los hemos identificado como temas culturales, y durante la investigación encontramos distintos ejemplos como los juegos que los facilitadores encontraban divertidos en su infancia, obras de teatro basadas en cuentos y leyendas, elaboración de comidas típicas, entre otros.

Cada facilitador tiene la opción de enseñar esos temas o no, es decir, no existe una presión desde los asesores o la coordinación, pero se espera que los facilitadores bilingües superen los 10 temas y enseñen a sus estudiantes otros relacionados con la cultura. Pero desde la coordinación del programa no se les da ningún tipo de orientación sobre cómo o cuándo deben hacerlo, así mismo se les “lanza al ruedo” del salón de clases con el fin de que cumplan los objetivos de aprendizaje de cada uno de los 10 temas-acción, ¿cómo lo harán?, eso es cuestión de cada facilitador.

Ellos [los facilitadores] saben que tienen que cubrir sus objetivos. ¿Cómo? Eso es por iniciativa de cada quien. Los temas están, no se les da desarrollado todo lo que van a aplicar ellos, porque sino utilizaríamos antologías y no acabaríamos nunca. Entonces tienen la idea, está el tema, allá están las actividades de reforzamiento después de la clase, están las actividades de reforzamiento para el alumno, está plasmado dentro de los libros, entonces allí es cuestión de que ellos busquen cómo llegarle al alumno, cómo concientizarlo, reforzarlos, convencerlos; pero si sólo se va a nada más lo que es el libro, como un manual, entonces yo siento que ahí es cuando viene el aburrimiento (Roger, 2010).

Al seguir esas ideas podemos decir que la práctica docente de los facilitadores está determinada, por un lado, por los contenidos, su secuenciación, siempre se sigue el mismo orden en los cuatro cursos, en todos los ciclos escolares, y los objetivos a cumplir; y, por el otro, por los contextos de acción.

Otro elemento fundamental que determina la práctica pedagógica de los facilitadores resulta ser la adopción de un enfoque metodológico, basado en la “metodología de lenguas”, que se presenta como fundamental a la hora de poner en práctica el programa, conocido como: “enfoque comunicativo”.

ENFOQUE COMUNICATIVO

Las formas de enseñanza y aprendizaje en el programa *KKM* hacen eco tanto de la apuesta teórico-metodológica —desde lo institucional— de cómo enseñar una segunda lengua y, por otro, las construcciones didáctico-pedagógicas elaboradas por los propios facilitadores, las cuales son resultado de la relación compleja entre lo que la institución “enuncia” cómo y de qué manera debe enseñarse la lengua maya y la propia estructura cultural que compone a la lengua misma, lo que lleva a los sujetos sociales del proceso de

formación a vivirse en esa complejidad alimentando la permanencia de un pueblo a través de su lengua.

El enfoque comunicativo fue desarrollado por lingüistas británicos como una reacción a los enfoques basados en la gramática estructural; se caracteriza por defender la competencia comunicativa en las diferentes habilidades lingüísticas y comunicativas. Bajo este enfoque la lengua debe ser considerada un vehículo para expresar y comunicarse, y por otro lado, sustenta que la enseñanza debe basarse en el desarrollo de las funciones comunicativas, las cuales deben ser sistematizadas, de forma tal que rompa con el formalismo establecido en la enseñanza gramatical.

El proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua se plantea como un proceso comunicativo, entendido de esta manera, los objetivos de la clase se enfocan hacia los componentes de la competencia comunicativa y no se limitan sólo a la competencia lingüística, los aspectos convencionales de la lengua se aprenden y dominan a través de la utilización de la misma.

Para Cárdenas (1993, p. 73) la competencia comunicativa se refiere a la capacidad que tiene el hablante de comunicarse en diversos contextos sociales; es la habilidad para producir o entender locuciones que no son tanto gramaticales, el desarrollo dependerá de la interacción con el medio; la competencia comunicativa es la capacidad de utilizar los conocimientos idealizados sobre la lengua y su uso concreto permite producir y entender un número infinito de oraciones, está relacionado con la creatividad del uso lingüístico; además de que el éxito para aprender una segunda lengua en la escuela no depende sólo del método empleado, sino de las circunstancias en las que el niño se hace bilingüe o si existe una motivación para aprender (Cárdenas, 1993, p. 79).¹⁰

¹⁰ Una condición de enseñanza de una segunda lengua es el desarrollo y dominio de la lengua materna, es decir, que ésta pueda ser escuchada, hablada, representarse de forma escrita y leerse (López, 1989).

Las habilidades del método del enfoque comunicativo son: primero la comprensión auditiva, esa habilidad se refiere a que el niño entienda lo que escucha en lengua maya; la segunda es la producción oral, que el niño sea capaz de construir frases de manera oral, expresarse en lengua maya; la tercera es la comprensión de la lectura, es que el infante lea y entienda lo que está leyendo, y la cuarta es la producción escrita, que sea capaz de construir de manera escrita algunas frases en lengua maya.

Tenemos así que el enfoque comunicativo consiste en desarrollar las cuatro habilidades básicas que se utilizan en la enseñanza de distintos idiomas, en cierta manera recuerda al “*listening, speaking, reading and writing*”, que utilizan la mayoría de los maestros de inglés. Esta orientación metodológica se explica cuando recordamos que quienes empezaron a aplicar el programa por el año 1992 “adaptaron” la “metodología de lenguas” (enseñanza de lenguas extranjeras) a la enseñanza de la lengua maya.

Metodología que condicionó la enseñanza de las lenguas a parámetros de evaluación, es decir, el enfoque comunicativo ha permitido generar indicadores con los cuales los facilitadores evalúan a sus estudiantes, a través de una lista de habilidades que se “debían” desarrollar (Tabla 3.9).

Con el fin de evaluar la comprensión oral, los facilitadores esperan que los estudiantes repitan palabras o sonidos, o sigan órdenes sencillas. Por ejemplo, si los estudiantes están de pie y se les dice “*kulenex*” (síéntense) todos deben sentarse, si lo hacen hay una palomita en “ejecutar órdenes”. Ello sitúa en la discusión la complejidad de relaciones y situaciones en que se involucran los sujetos sociales del proceso educativo, una intervención social.

El objetivo del programa no es que l@s niñ@s aprendan a escribir y leer en maya –lo que es bastante difícil aun para los mayahablantes–, sino que aprendan a comunicarse con las personas que hablan la lengua; sin embargo, algunos facilitadores se enfocan demasiado en la escritura, lo que provoca dificultades en la aplicación del programa. De acuerdo con Roger Pool (2009), coordinador del programa:

Tabla 3.9 El enfoque comunicativo

Comprensión auditiva	Producción oral	Comprensión de lectura	Producción escrita
Repite palabras	Responde preguntas	Lee palabras	Escribe palabras
Comprende frases	Realiza preguntas	Identifica palabras de un texto	Escribe frases
Ejecuta órdenes	Identifica imágenes	Lee frases	Escribe enunciados
Repite enunciados	Realiza diálogos sencillos	Lee oraciones	Responde preguntas básicas
Repite de manera grupal diferentes textos: bombas, adivinanzas, cantos y poemas	Expresa palabras de un campo semántico	Relaciona enunciados con imágenes	Describe acciones
Repite diálogos	Expresa sus ideas	Realiza y comprende lecturas	Escribe diálogos
Identifica los sonidos de la lengua maya	Pronuncia los sonidos de la lengua maya	Lee y explica el contenido de un texto	
	Describe acciones		

Normalmente la comprensión de la lectura y la oral son las primeras a desarrollar, independientemente del idioma que se vaya a enseñar o trabajar. En lo particular la expresión escrita creo que es una de las últimas que se deben dominar para la enseñanza de una segunda lengua. Sin embargo, creo que a veces muchos de los facilitadores se van más sobre la expresión escrita y abandonan un poco la comprensión oral, o la comprensión de la lectura, entonces estos detallitos tratamos de profundizarlos con los muchachos en los talleres; recordárselos cada vez que hay oportunidad.

“El objetivo principal es que los estudiantes se comuniquen. Por eso el método es el enfoque comunicativo, que se comuniquen en la lengua maya”.

FACILITADORES BILINGÜES MAYAS: PRÁCTICA DOCENTE Y RELACIÓN PEDAGÓGICA

El propósito del apartado es describir y analizar la acción social de los facilitadores¹¹ bilingües mayas del programa KKM, para lo cual se utilizan dos categorías: práctica docente¹² y la relación pedagógica.¹³ Aquí se analizará la práctica docente,¹⁴ para lo cual nos basaremos en los datos obtenidos en el trayecto de la investigación, acercándonos a cómo se hace el trabajo en el aula: la estructura de clase, las estrategias de enseñanza y los materiales utilizados.

El análisis del trabajo en el aula es fundamental si se quiere comprender la práctica docente en contextos de difusión o revitalización de la lengua, debido a que es el espacio por excelencia donde tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje; en donde las lenguas pueden estar en contacto a través de una acción intencional mediada pedagógicamente. Pueden existir distintos horizontes, se puede estar enseñando y los alumnos están aprendiendo formas ritualizadas de relacionarse con el contenido, formas pasivas de aprender (Sanjurjo, 2008, p. 95); al implicar una lengua se generan distintos aprendizajes sobre ésta y sus portadores, en este caso, sobre el pueblo maya; en ocasiones se genera una sorpresa de los propios niños por su vínculo cotidiano con la lengua; en tanto

¹¹ La concepción de “facilitador” implica una labor de enseñanza, que desde un sentido crítico genere mediante el desarrollo de su práctica docente, proceso en términos de habilidades y herramientas del pensamiento. Aunque la distinción laboral, entre un docente-profesor y un facilitador, repercute salarialmente.

¹² La práctica docente es la actividad que realiza todo profesional de la educación ante un grupo escolar, pues en su trabajo cotidiano transmite cierta concepción de conocimiento y de sujeto, lo que implica una visión de mundo, es decir, de sociedad e historia.

¹³ La práctica docente no presenta uniformidad, ni en su concepción de conocimiento, ni de los actores que en ella participan; configura relaciones pedagógicas particulares que se expresan en: actividades de aprendizaje, los contenidos y su vínculo con los sujetos, implicando: materiales y recursos.

¹⁴ Se considera el análisis de la práctica docente según Cerdá (2001), quien la considera como una acción social que involucra tres aspectos principales: dónde se hace (el contexto), qué se pretende (los fines u objetivos) y cómo se hace (las operaciones).

que su enseñanza como una lengua estructurada, con capacidad de nombrar al mundo, genera actitudes de valoración y comprensión acerca del pueblo maya y su cultura.

ESTRUCTURA Y MOMENTOS DE LA CLASE

Momento 1. El saludo

Una característica del programa *KKM* es que atiende los grados de tercero a sexto de educación primaria en dos clases de una hora a la semana -las clases dirigidas por el facilitador bilingüe, son “su momento” y “su tiempo”-, tiempo en que las maestras y maestros le dan la libertad al facilitador para que cumpla con su tarea.

Durante la investigación fue posible identificar una estructura general de la sesión de lengua maya, a partir de la cual los facilitadores hacen ciertas variaciones según estrategias propias y materiales adecuados creados por ellos mismos. A continuación se detalla la estructura-secuencia de la clase de lengua maya.

Esta parte es idéntica en todas las escuelas, la clase comienza cuando el maestro entra al salón e inicia con el saludo en maya, algunos facilitadores aprovechan para repasar el tema del saludo explicando que hay un saludo de tipo “general”: *ma'alo'ob kin* y *bix a be'el* que es el saludo interpersonal.

Se recuerda la fecha, ya sea escribiéndola en maya o español en el tablero o sólo de forma oral. Ejemplo general:

El maestro (M) entra al salón y dice: “*Ma'alo'ob kin*” (“Buenos días/buenas tardes”).

Los alumnos (A) se levantan y responden: “*Bix a bel ajkansah/ijkansah*” (“¿Cómo está maestro/maestra?”). El maestro dice “*Kulenex*” (“Siéntense”), mientras los alumnos se sientan responden: “*Nibolal*” (“Gracias”).

Posteriormente los facilitadores continúan con su trabajo.

Momento 2. Planteamiento del tema y objetivos de la clase

Los facilitadores generalmente recuerdan a los niños el tema que están trabajando, de acuerdo con el temario del *KKM*, escriben en el tablero la palabra o alguna frase alusiva que anticipa el tema de la clase, también se aprovecha el inicio para explicar el propósito.

Ejemplos:

El maestro proyecta a través de la computadora de Enciclomedia una diapositiva en la que se ven dos personas vestidas de chef y cocinando unos alimentos:

M -Quiero que antes de empezar, observen la imagen que está en la diapositiva.

Luego da la misma instrucción en maya y enseguida pregunta: “¿alguien de ustedes podría decirme de qué se va a tratar el tema de hoy?”, luego repite la pregunta en maya.

A -*Janal, janal.*

M -¿Por qué *janal*? –primero en español y posteriormente en maya–.

A -Porque están cocinando y están comiendo (Diario de campo Valladolid de Edilberto Puc Balam, 3 de febrero de 2009, Valladolid, Escuela “Delio Moreno Cantón”).

Otra observación:

La maestra les pide a los estudiantes que repitan: “*Beklae*”,

A -*Beklae.*

M -*Yan un kanik.*

A -*Yan un kanik.*

M -*Ut tani baaxal.*

A -*Ut tani baaxal.*

M -»*Ut tani baaxal.*

A -*Ut tani baaxal.*

M -Hoy vamos a aprender el tema *baaxal*, *baaxal* -escribe la palabra en el tablero-. Yo creo que algunos saben lo que significa esa palabra.

A - "Jugar", "juegos".

M -Juguetes, ¿verdad? (Ángela María Ku Ku, 9 de diciembre de 2008, Muna, Escuela "Alfonso Caso Andrade").

Momento 3. Actividad 1: Ver, oír y repetir

Normalmente los facilitadores inician la actividad pegando en el tablero o mostrando las imágenes-significado de las palabras-significantes que deben aprender los estudiantes, actividad que se aplica de distintas formas como: mostrar el dibujo y generar en los niños la necesidad de una respuesta adecuada, o buscar el dibujo-significado¹⁵ correspondiente, normalmente los niños pasan al frente para enunciar el nombre-significante de alguno de los dibujos pegados en el tablero.

El facilitador genera un proceso biunívoco, relaciona imagen-texto (en maya), y expresión sonora en maya; posterior a ello, pide a los niños que repitan la palabra y la traduzcan al español; en ocasiones éstos manifiestan conocer dicha palabra por haberla escuchado (es el caso del tema *janal*-comida, pues la gastronomía yucateca nombra varios platillos con palabras mayas). Los niños permanecen atentos al maestro, quien motiva su participación, incluso de quienes parecen abstraídos y aun apáticos. (Edilberto Puc Balam, 3 de febrero de 2009, Valladolid, Escuela "Delio Moreno Cantón").

Otros docentes hacen una variación de esta actividad, utilizan dinámicas de tipo lúdico o actividades que implican trabajo en grupo.

Ejemplos:

La maestra les pregunta a las y los estudiantes el nombre de los juegos en maya, y a los niños o niñas que no le entienden, les dice que hay que prac-

¹⁵ En este esquema de trabajo los facilitadores utilizan una forma de aprendizaje lingüístico que refiere Bruner (1991) como modo icónico, ello, en referencia a que la imagen es la representación visual del significante lingüístico.

ticar porque “con la práctica se aprende”. Luego pega en el tablero una hoja con el tema escrito y algunas palabras: “*ka báaxal wáa ta wotoch*” y “*kin báaxal, ma’ tin báaxal, yaan kiin, chanxi’ ipal, chanchúupal*”.

Lee (el facilitador) la hoja pegada en el tablero diciendo que deben prestar mucha atención a la pronunciación, hace que varios niños y niñas lean la hoja del tablero y luego todos repiten. (Martha Aydena Matus Borges, 14 de enero de 2009, Escuela Rodolfo Menéndez de la Peña).

El siguiente ejemplo es una variación de tipo lúdico del “ver, oír y repetir”.

El maestro pega en el tablero con imanes la imagen de “Goku” (un personaje de caricaturas). Dice que antes de empezar van a jugar un ratito... explica a los niños el juego de “la papa caliente”; aprenden jugando el tema sobre las partes del cuerpo.

Mientras juegan les va diciendo los nombres de las partes del cuerpo en maya, usando como modelo el dibujo de “Goku”. Explica en maya la mayor parte del tiempo, refuerza con traducción al español. Escribe en maya la pregunta: “¿Cómo se dice en maya _____?” y su respuesta. Muestra el dibujo de un niño... les dice a los estudiantes que el niño quiere saber el nombre de las partes del cuerpo en maya. Los hace repetir.

Mientras los niños repiten el nombre de las partes del cuerpo pega unos carteles y al lado el nombre correspondiente. Los niños repiten las palabras. Mientras siguen ubicando los nombres de las partes del cuerpo en maya, repiten la frase escrita en el tablero, relacionándola con la pregunta del maestro. Al terminar el ejercicio de las partes del cuerpo, las repasa sin los carteles preguntando los nombres de las partes del cuerpo. (Edilberto Puc Balam, 10 de diciembre de 2008, Valladolid, Escuela “Delio Moreno Cantón”).

Momento 4. Actividad 2: Copiar, leer y escribir

Una vez que el maestro evalúa el aprendizaje de la palabra, construye una frase relacionándola con los dibujos, plasma la palabra/frase

en el tablero (algunos piden a un estudiante que la escriba), e indica a los alumnos que la copien en su libreta.

Algunos facilitadores utilizan esta actividad como recurso de evaluación sobre la escritura (acentos, apóstrofes y vocales respectivas), aprovechan para corregir individualmente; sin embargo, por su cantidad y el poco tiempo, varios alumnos no alcanzan a mostrar su trabajo.

Cuando los maestros hacen dinámicas en la Actividad 1, piden a los alumnos que escriban en sus libretas las palabras o frases trabajadas de forma individual.

Ejemplos:

1. El maestro explica que verán hoy un diálogo relacionado con las comidas, pues están en el tema *janal* (comida). Indica a los estudiantes que abran su libro en la página correspondiente. Los estudiantes lo encuentran.

El maestro empieza a copiar el diálogo del libro, usa dibujos para representar a los distintos personajes de la familia (la imagen refiere al diálogo entre un papá y su hija, quienes están decidiendo sobre su pedido en el restaurante). Mientras el maestro copia el diálogo e indica a los estudiantes que hagan lo mismo en su libreta; explica que la palabra *yum* (que está como papá en el diálogo), significa “honda, tirahule”, papá se escribe *yuum*.

Los estudiantes identifican los dibujos y enuncian en maya los nombres de las personas que participan en el diálogo. El maestro les indica que vayan leyendo frase por frase y simultáneamente va traduciendo con los estudiantes el diálogo palabra por palabra. Algunos estudiantes escriben la traducción del texto directamente en el libro. Otros se distraen.

Para controlar la disciplina, el maestro cuenta hasta 10 en maya y pregunta a los estudiantes el significado de las palabras que van escribiendo, y los niños van respondiendo, cuando conocen el significado de las palabras del diálogo. El maestro escribe en el tablero: “*Ye’etel es y, e y con. Kuk es y*”, si está acompañado de un pronombre. Los estudiantes copian en su cuaderno el diálogo escrito en el tablero. (Rafael Hau Pool, 29 de enero de 2009, Progreso, Escuela “Candelaria Ruz Patrón”).

2. La maestra pide que l@s niñ@s copien las frases escritas en el tablero relacionadas con el tema *baaxal*. Les indica que harán un trabajo individual en su libreta: escribir la frase estudiada y hacer un dibujo relacionado, los niños y niñas copian los dibujos hechos por la maestra, quienes no terminan sus dibujos, se los deja de tarea.

Revisa la libreta de quienes ya terminaron el trabajo. L@s niñ@s se dirigen a donde está la maestra, ella no acude al lugar de cada niñ@. Los califica escribiendo *lajun* (10) en la libreta de cada niño. (Ángela María Ku Ku, 9 de diciembre de 2008, Muna, Escuela “Alfonso Caso Andrade”).

Momento 5. Actividad 3: Lúdica

Algunos facilitadores hacen una tercera actividad de tipo lúdico, se han identificado dos especialmente: un canto -que puede ser enseñado previamente o el himno nacional en maya, particularmente cuando se acercan los concursos y se detienen las clases de maya para dar paso a los ensayos de coro-; o un juego que normalmente se usa para repasar las palabras vistas en la clase.

Ejemplos: la maestra escribe en el tablero un ejercicio que consiste en unir la columna de palabras en maya con las palabras en español: *nuup yéetel jarabts'íibl*. Las palabras en maya son:

Tabla 3.10 Palabras en maya con palabras en español

Nuup yéetel jarabts'íibl

<i>Kóoch ak' wóol</i> <i>Jats' wool</i> <i>Chakara</i>	<i>Tsiik</i> <i>Xook</i> <i>Meyaj</i>	<i>Xúuxak' wóol</i> <i>Yuum</i> <i>Najil Xook</i>
Las palabras en español son:		
Respeto Leer Trabajo	Basquetbol Papá Escuela	Beisbol Fútbol Chakara

Luego coloca en el tablero unos dibujos sobre juegos y habla de éstos, los explica a los niños, les dice el nombre en maya y les cuenta cosas sobre los juegos. Los escogidos son: pelota (*wóol*), tren de

juguete (*kisbuch*), el *tin joroch* (una tapita de refresco en un hilo), el tirahule (*saach*) y el trompo (Diario de campo Conkal).

El maestro escoge a 10 estudiantes para que pasen al frente. Tiene en su mano tarjetas con dibujos relacionados con las palabras estudiadas: pescado, pollo, cerdo, huevo, frito, asado, enterrado. Reparte las tarjetas con los dibujos entre los niños y niñas que están al frente, le indica a tres que no alcanzaron dibujos que participarán como “cocineros”.

El maestro le explica el juego a los estudiantes planteando la situación, les pide que imaginen que están en un mercado, expresa la palabra maya para mercado (que literalmente significa “lugar para las ventas”) aprovecha para explicar cómo las palabras en maya adquieren distintos significados de acuerdo con el contexto.

El juego inicia cuando cada cocinero escoge tres personas, quienes sin ver el dibujo que tienen en la mano deben adivinar el nombre de la comida en maya. También pide a los cocineros que hagan combinaciones, como: pescado asado, o huevo frito, pide a l@s niñ@s que repitan en maya y en español las comidas resultantes. Al terminar la actividad el maestro pide a l@s niñ@s que escriban las palabras vistas en la clase. (Rafael Hau Pool, 16 de enero de 2010, Progreso, Escuela “Candelaria Ruz Patrón”).

Momento 6. Cierre y despedida

Los maestros suelen dejar una tarea (terminar la actividad hecha en clase o completarla con láminas y dibujos), se despiden en maya y se dirigen a otro salón. Igual que el saludo, esta parte es similar en todas las escuelas.

La estructura de clase de los facilitadores bilingües mayas busca aplicar el llamado enfoque comunicativo.¹⁶ Los distintos momentos se usan para desarrollar las siguientes habilidades: ver, oír

¹⁶ A través del enfoque comunicativo se propone de manera práctica y funcional las actividades de aprendizaje integradas y no segmentadas: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, a través de situaciones comunicativas.

y repetir¹⁷ apuntan al desarrollo de lo auditivo y lo oral; las actividades de copiar, escribir y leer pretenden afianzar la comprensión de lectura y producción de textos; las actividades lúdicas la disposición para un aprendizaje más eficaz y divertido de los temas.

¿CÓMO ENSEÑAN EL MAYA LOS FACILITADORES BILINGÜES?

Sanjurjo (2008, p. 102) plantea que los maestros al realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que la mediación entre los contenidos y los estudiantes se eficaz, se valen de estrategias de enseñanza, y las define como:

La posibilidad de coordinar diversas acciones, de tal manera que el efecto no es mera suma de las partes. Es el conjunto de procesos y secuencias didácticas que el docente va regulando para concretar los objetivos previstos en sus clases. [...] Las mismas consisten en una serie articulada de recursos, procedimientos y actividades que el docente propone a sus alumnos para concretar la transposición didáctica, la apropiación del contenido por parte del alumno.

Las estrategias de enseñanza son procesos que se construyen en el aula con el fin de que los estudiantes logren aprender el tema de clase, consisten en actividades secuenciadas con el uso de recursos y procedimientos que los maestros consideran pertinentes para alcanzar sus objetivos; para los facilitadores, el objetivo es que los estudiantes aprendan a hablar maya, por ello construyen estrategias-secuencias de enseñanza, a partir de los recursos con que cuentan, los procedimientos que conocen y las actividades que les han funcionado.

¹⁷ Se priorizan las actividades de carácter sensorial, puesto que son las que involucran los sentidos, los que en primer lugar ayudan a percibir los sonidos e imágenes, y que permiten codificar los símbolos en su representación gráfica y sonora, lo que posteriormente facilitará la comprensión de la relación significado-significante.

Los facilitadores bilingües que aplican el programa KKM comparten estrategias-procesos didácticos: libros, láminas y juegos (lo que se ampliará en otro apartado). También los procedimientos para lograr el aprendizaje son compartidos, puesto que retoman las recomendaciones que reciben al ingresar al programa, planteado desde el enfoque comunicativo.

Los facilitadores afirman que las estrategias que utilizan son para desarrollar las cuatro habilidades que plantea el enfoque comunicativo, esto se corrobora con los facilitadores y asesores del programa, quienes se refirieron al mismo en las entrevistas y documentos sobre cómo debe enseñarse la lengua maya; la manera de lograr la transposición didáctica de la que habla Sanjurjo, para los facilitadores es desarrollar el enfoque comunicativo.

Otra razón que explica la similitud de estrategias-secuencias es el temario, los objetivos ya están determinados para cada mes de trabajo; sobre el trabajo en el aula una facilitadora señala:

Primero me pongo a pensar en el tema. Por ejemplo, el tema que estoy viendo ahorita es *Báaxal*. “¿Qué puedo hacer? ¿Qué significa? ¿Qué les puedo preguntar? ¿Cómo lo pueden utilizar?”. Entonces me pongo a planificar mi tema: primero les voy a explicar a ellos qué significa el tema, qué palabras se utilizan en el tema, enseñar las palabras para empezar el tema, y así nada más, ponerles dibujos. Que ellos contesten, que ellos lean para que yo vea si están o no aprendiendo; que ellos entiendan las palabras, que nada más que oigan, que escriban y que pasen a escribir en la pizarra. (Entrevista a la facilitadora María Fátima del Socorro Xool Chable, 11 de diciembre de 2008; Celestún, Escuela “José Alayola Preve”).

Es evidente que los contenidos del programa son el referente para la planeación de estrategias-secuencias de enseñanza, sin embargo, unos facilitadores no se limitan a esos temas, hay quienes buscan generar más aprendizajes ampliando los temas para relacionarlos con la lengua y la cultura maya. Encontramos facilitadores que en-

señan los juegos a partir de relatos de su infancia y de la práctica de juegos tradicionales como el *tin joroch*, o cuando se remiten al tema de las comidas retoman los platos tradicionales que la cultura maya ha aportado a la gastronomía yucateca, recordando cómo sus madres o abuelas cocinaban en los fogones de sus cocinas.

También hay facilitadores que generan estrategias-secuencias de enseñanza que se relacionan con el aprendizaje de temas diferentes a los planteados por el programa, los llaman temas de complemento; así, encontramos temas relacionados con los números en maya, los colores, cómo nombran a distintos animales; incluso, hay clases donde aprovechan para reafirmar las características que les interesan de la cultura maya; al respecto, es interesante este fragmento de clase de Vicente, facilitador bilingüe en Homún, quien habla sobre la historia del pueblo maya:

Los españoles llegaron y estaban los pueblos mayas organizados por caciques o cacicazgos. Nosotros pertenecíamos al cacicazgo de Sotuta y allá había un líder o una cabeza de toda esa organización, se llamaba Nachi Cocom. Los niños que llevé una vez al concurso del himno nacional conocieron la estatua de Nachi Cocom en Sotuta, además paseamos en la casa de Nachi Cocom.

Tutul Xiú se alió con los españoles y así pudieron derrotar a Nachi Cocom y se pudo conquistar todo Yucatán. Si no, “¿quién iba a decir que íbamos a estar hablando español como estoy hablando ahora? ¿Quién iba a decir que íbamos a pensar en un dios blanco o que vayamos a la iglesia, al templo verdad?”

“¿En quién iban a pensar nuestros mayas o en quién iban a creer? ¿Qué creen que iban a adorar como en el cerro en Acanceh, a los dioses que ellos tenían”.

Uno de sus dioses, por ejemplo, era *Chaak*, dios de la lluvia; *Yum Kaax* cuidaba el monte, y así tenían muchos dioses como *Itzamná*...

Un niño dice: “*Kukulcán*”.

-Kukulcán... ajá... ¿han escuchado ustedes hablar del equinoccio?

-Sí.

-En Chichén Itzá... ¿qué pasa en Chichén Itzá?

-Se ve la serpiente.

-Como si bajara una serpiente, pero ¿en realidad baja?

-No, es la sombra.

-Es el sol que refleja en uno de los extremos de Chichén Itzá, del castillo, y se refleja, ¿verdad?, como si estuviera bajando una serpiente. Pero ¿significaba algo para ellos?

-Sí...

-¿Qué significaba para ellos? Ellos observaban y decían que en esa época, cuando bajaba *Kukulkán*, había un cambio de estación del año. Ellos ¿con qué veían el cambio de estación? ¿Con sus calendarios? ¿Con telescopios?

-Con la serpiente.

-Con la serpiente, eso les indicaba que había un cambio, que el sol...

-Cambió de posición.

-Ajá, cambió de posición, y que ya iba a empezar el calor. Cuando vuelve a bajar ¿qué sucede?, que volverá el frío ¿no? Entonces quién me puede decir que a pesar de todo lo que les enseñó, el maya no sirve? Entonces, ¿por qué hay niños que no les gusta? Hay mucho que aprender ¿verdad? (Registro de clase, Vicente Cetzal Pat, 13 de octubre de 2009 Homún, Escuela “Juan N. Álvarez”).

A continuación se detallan tres estrategias-secuencias de enseñanza y aprendizaje que comparten los facilitadores, las mismas se relacionarán con los tres momentos del proceso.

Estrategia-secuencia de enseñanza 1.

Recursos para el aprendizaje: los dibujos

Los dibujos son el principal recurso-secuencia de enseñanza que utilizan los facilitadores bilingües, son medios-recursos importantes de su práctica; uno de los asesores, mientras traducíamos y discutíamos el temario del programa, comentó:

Por ejemplo, si vemos el tema de *baaxaal* [jugar], el niño tiene que ver una serie de dibujos que tengan relación con este tema, y esos

dibujos deben aparecer en la evaluación de los facilitadores, las cuales deberían ser constantes. Porque ellos se van con esto (señala una tabla con las habilidades del enfoque comunicativo) y evalúan de manera oral, y yo les digo a ellos que trabajen con sus dibujos, que trabajen con el computador, porque de alguna manera todos esos dibujos que ya viste con los alumnos pueden aparecer en una evaluación escrita y ahí vas a ver la producción escrita del niño. De hecho yo ya tengo descargados varios dibujos y cada mes que voy [a las escuelas], trato de hacérselos llegar para que los coloren y los trabajen. Así cuando yo vaya, entonces les voy a pedir: “¿dónde están tus materiales de *xooc* (escuela)?, por ejemplo, que ya lo manejaste, y ¿dónde está el de *cha’an* [gustar] que ya también manejaste?”. Y le voy a pedir al niño que me identifique algún dibujo, quiero que el niño vaya y me señale ese dibujo, quiero ver el nivel de comunicación, entonces ves que vas avanzando, que no estás perdiendo tu tiempo (Marcos Rafael Chan Cavich; 25 de enero de 2009, Mérida, Dirección de Educación Indígena).

Así podemos puntualizar las principales razones por las cuales los facilitadores utilizan los dibujos en su práctica: primero, les permite a los estudiantes “ver” el tema,¹⁸ son un recurso para la enseñanza de palabras; al mismo tiempo se convierten en evidencia de aprendizaje, en forma de evaluación: cuando el menor señala el dibujo se “ve el nivel de comunicación”, se evidencia que el infante ha aprendido la palabra cuando se le pide que señale el dibujo.

Los facilitadores hacen dibujos o los consiguen en la coordinación del programa, cuando el asesor los hace, o en libros para colorear; en los dibujos se representan las acciones o las palabras; por ejemplo, hay dibujos de niños y niñas jugando al fútbol o saltando

¹⁸ En el proceso didáctico de los facilitadores subyace la concepción sobre las imágenes como texto, produciéndose una comunicación que permite imaginar y generar ideas, supuestos, hipótesis; la imagen tiene el potencial -como texto- de anticipar al espectador de la intención del docente, interactúan imagen-sujeto, desencadenándose procesos de pensamiento.

lazo, de frutas y otros tipos de comida, de miembros de la familia, de lugares para ir a pasear, en fin, los dibujos son tan importantes que los facilitadores los atesoran en carpetas protegiéndolas del deterioro; el facilitador de Tekax, uno de los decanos del programa, tiene hermosos trozos de tela con los dibujos que utiliza para sus distintas clases.

Los dibujos son colocados en el pizarrón, y quienes tienen acceso a Enciclomedia, los proyectan; señalan el dibujo y lo nombran en maya para que los estudiantes repitan; otras veces, un estudiante pasa al frente, y le piden que señale el dibujo correspondiente a la palabra maya enunciada, o señalan el dibujo y preguntan cuál es la palabra que corresponde a la ilustración.

Tenemos así una estrategia-secuencia que se vincula con la primera actividad de la estructura clase: ver, oír y repetir; cuando los facilitadores le piden a los estudiantes copiar los dibujos y los nombres en maya se ejercita parte de la segunda actividad: copiar, leer, escribir; el proceso que se desarrolla es: presentación del dibujo-relación con la palabra en maya-identificación de la palabra, las variaciones explicadas arriba le añaden posibilidades de uso dentro del aula.

Los dibujos también son utilizados por los facilitadores como una forma de evaluación del aprendizaje; la facilitadora de Muna nos explicó lo siguiente:

“¿Cómo sé que el niño ya sabe? ¿Cómo identifico al niño que ya sabe?”, cuando el niño está más integrado, por ejemplo observando, se integra a la observación; es muy participativo, por ejemplo, si abarcamos un tema y el niño entiende lo que ya vimos por medio de dibujos yo le pregunto “¿qué observas?”. Y el niño me contesta. Si en el dibujo hay un niño jugando fútbol, el niño me va a contestar en maya “el niño está jugando fútbol”. Que el niño sea participativo, ahí observo, ahí escucho que el niño está aprendiendo, pero si yo le pregunto al niño “¿qué ves?”, y se queda callado, es que no ha entendido, que no ha aprendido (Ángela María Ku Ku, 9 de diciembre de 2008, Muna, Escuela “Alfonso Caso Andrade”).

Otro objetivo que persiguen los facilitadores con el uso de los dibujos como estrategia de enseñanza es interesar y motivar a los alumnos para que aprendan la lengua en clase. Las ilustraciones, argumentan, propician más atención a la clase, “pues están viendo las cosas”, afirma la facilitadora de Tzucacab:

Por medio de dibujos yo veo que así aprenden más los niños y no solamente con palabras, cuando sólo les hablas como que se fastidian y ya se empiezan a aburrir y se empiezan a alborotar. Entonces ya mostrándoles dibujos, o sea algo que los distraiga, se centran más en el tema o de lo que es la lengua indígena, sí (Paula del Rosario Ku Chable, 9 de diciembre de 2008, Tzucacab, Escuela “Manuel Alcalá Martín”).

Sin embargo, los dibujos utilizados por los facilitadores son ajenos a la iconografía de la cultura maya; se prefieren imágenes de personas blancas, similares a las que se encuentran en los libros de texto para la enseñanza y aprendizaje del inglés, incluso personajes de animación japonesa (como el “Gokú” de la clase de Valladolid) o de la empresa Disney.

Los facilitadores arguyen que estas imágenes les permiten llamar la atención de los estudiantes, sin embargo, lo anterior es una evidencia de la colonización que está presente en los espacios sociales, sean abiertos o restringidos para cierta población, como lo es la escolar, de tal manera que la estrategia enunciativa¹⁹ que se han planteado los *mass media*, acorde a los intereses de las grandes corporaciones para homogenizar, concepciones y preferencias sobre ciertas prácticas sociales, haya un espacio fértil en la población escolar, fortalecido con formas y procesos que los docentes realizan en los espacios áulicos.

¹⁹ “[...] el enunciado o, más bien, la función enunciativa se ejerce a través de elementos significantes efectivamente producidos, a través de frases y de proposiciones. Pero no es visible puesto que se ejerce a través de otras unidades como la frase o la proposición” (Cárdenas sobre Foucault, 2000, p. 114).

Lo anterior conlleva una práctica discursiva²⁰ que niega la presencia indígena de la cultura maya en la actualidad, y sólo se le considera como un referente histórico cuya presencia es como dato y no como articulador de una tradición con historia y memoria, que se actualiza en este mismo momento, en interacción con otras prácticas y referentes culturales provenientes de otros espacios lugares.

Estrategia-secuencia de enseñanza 2: los diálogos

Si por medio de los dibujos los estudiantes pueden apropiarse del conocimiento de ciertas palabras o acciones, los diálogos les permiten “poner en acción” lo aprendido, esta estrategia-secuencia es usada por los facilitadores preferentemente en los dos últimos niveles del programa, quinto y sexto de primaria. El propósito de los diálogos es que los estudiantes de nivel avanzado y terminal puedan comunicarse con otras personas en situaciones cotidianas, los libros del programa plantean las conversaciones entre miembros de la familia y amigos sobre los juegos que más les gustan, la compra de artículos para el hogar o pedir la comida en un restaurante.

El proceso de esta estrategia-secuencia de enseñanza es como sigue: el maestro indica a los estudiantes la página del libro donde está el diálogo en cuestión; ubicada la referencia, leen en voz alta para que los estudiantes repitan el diálogo, esto está relacionado con la primera actividad, que consiste en que repitan y pronuncien bien las palabras. Al terminar de leer, los maestros pueden o bien indicar a los alumnos que se lo aprendan para presentarlo en clase o para practicarlo en casa; algunas veces las presentan en eventos especiales dentro de la escuela o en actos públicos organizados por la coordinación del programa.

Durante la investigación encontramos facilitadores que crean sus propios diálogos para que los estudiantes los representen en

²⁰ Tomás Abraham así lo plantea en el prólogo de *Genealogía del Racismo*: “[...] las prácticas discursivas constituyen fuerzas cuya dirección es modificable, los saberes ocupan un campo estratégico y son elementos de tácticas variables. Son discursos-fuerza” (1996, p. 8).

clase, algunos facilitadores preparan títeres para que los alumnos y alumnas representen a los personajes del diálogo, o improvisan disfraces para que los niños y niñas se caractericen; diálogos o dramatizaciones que al ser contruidos por los facilitadores reflejan las formas en que ven su trabajo y su cultura; un participante en la fase de focalización de la investigación nos relata una de las historias que ha usado en clase para preparar estos diálogos:

Eran tres hermanos que escucharon español y les gustó; de pronto estaban caminando y un día decidieron ir al pueblo a aprender español. En el trayecto ellos escucharon y vieron una muchedumbre, y uno de los tres hermanos dijo “yo quiero aprender unas palabras en español”, de pronto escuchó a las personas decir: “nosotros”, le gustó y lo repitió a sus hermanos “nosotros”. Casi a medio camino vieron otro grupo de personas, entonces el hermano mediano dijo “ahora a mí me corresponde ir a escuchar, quiero aprender”, entonces se acercó a las personas y escuchó: “porque queremos” y se le quedó grabado, regresó con sus hermanos y les dijo: “yo también aprendí, escuchen: “porque queremos”, dijo. Casi llegando al pueblo, muy cerca de la entrada, vieron a otro grupo de personas y ahora el menor dijo “ahora me toca a mí, yo también quiero aprender”, y se acercó a escuchar: “así debe ser”, “excelente”, dijo también, lo pronunció y llegó con sus hermanos y ahora al menos los tres sabían pronunciar una palabra.

Los tres hermanos siguieron caminando y llegaron al centro del pueblo y vieron una muchedumbre, por curiosos abrieron camino hasta que llegaron al centro. Sorprendidos todos vieron que estaba tirado un accidentado, un muerto, de pronto escucharon el ruido de las sirenas y llegó la policía, y preguntó “¿quién lo hizo?”, nadie hablaba y todos se dispersaron, excepto los hermanos, quienes al escuchar que el policía hablaba español dijeron “oh, escuchaste, está muy bonito, muy bonito,” y uno de los hermanos le dijo al otro “di lo que aprendiste, tú sí puedes”, “nosotros”, dijo el hermano mayor, “nosotros”. “Los veo muy valientes, ¿porqué lo hicieron?”, preguntó la policía. “¿Escuchaste, escuchaste?”, dijeron los hermanos; “contesta tú”, le dijeron al hermano mediano, quien dijo “porque

queremos”. Ellos se veían contentos porque estaban aplicando las palabras que habían aprendido. Entonces enojado el policía afirmó “pues se irán a la cárcel”. Y el hermano menor dijo: “pues así debe ser”. Entonces los agarraron, los esposaron, los llevaron a la cárcel y al estar tras las rejas ellos dijeron: “oye y nosotros ¿qué hicimos?” (facilitador Vicente Cetzal Pat, 14 de enero de 2010, Homún, Escuela “Juan N. Álvarez”).

Evidentemente, Vicente construye su estrategia-secuencia en forma de diálogo con sus estudiantes –como el facilitador bilingüe–, ve la necesidad de comprender lo que se aprende de un segundo idioma; la historia es una fábula donde la moraleja puede ser: “más te vale que sepas lo que significa lo que dices o te meterás en problemas”. Detrás del diálogo producido está la intención de enseñarles a sus estudiantes el idioma más allá de la simple repetición de las palabras sin conocer su significado; es fundamental que para que se dé una comunicación, un verdadero diálogo, todos conozcan el idioma que se está hablando.

De la misma manera que los dibujos, los diálogos también son utilizados como una forma de evaluación que permite a los facilitadores valorar a sus estudiantes en la utilización de la lengua en situaciones comunicativas.

Estrategia-secuencia de enseñanza 3: los cantos y los juegos

Otra estrategia-secuencia de enseñanza recurrente y compartida por la mayoría de los facilitadores bilingües del programa KKM es el canto, aparece en la actividad 3 de la estructura de clase: Actividad lúdica.

Cuando los facilitadores cantan junto con sus estudiantes, generalmente hacia el final de las clases, todos en el salón están pendientes y atentos, buscan representar las palabras de la canción con gestos y mímica, hay aplausos al final de cada interpretación y los niños copian las letras en sus libretas con el fin de practicarlas en el tiempo libre y en casa.

Algunos cantos han sido compuestos por el maestro Wilfrido Dzul Tzakun, un asesor de los más antiguos del programa y dedi-

cado a la música como actividad complementaria a su profesión de educador; ha grabado varios discos con su grupo musical, uno es de canciones infantiles, que utilizan los facilitadores en sus clases (aunque no es política oficial del programa brindar estas canciones a los facilitadores).

Otros cantos son traducciones del español al maya, respetando el ritmo y la melodía de las canciones originales, esto se ve con mayor frecuencia cuando se acerca la época navideña, se traducen los villancicos tradicionales al maya para que los estudiantes los aprendan; estos cantos son polémicos, pues pueden estar alejados de la identidad cultural mayas. Sin embargo, los niños disfrutaban cantar en maya las canciones que conocen en español. También usan cantos referidos a los distintos temas, la facilitadora de Muna cuenta:

Hacemos actividades, por ejemplo jugamos, cantamos, el canto del *báaxal* “así es el juego de la clase”; también cuando empezamos el curso vimos el tema *tsiik*, que es el saludo, aprendimos una canción que es la del saludo, “Muy buenos días a todos” (Ángela María Ku Ku, 9 de diciembre de 2008, Muna, Escuela “Alfonso Caso Andrade”).

Uno de los cantos más importantes que preparan los facilitadores es el “Himno Nacional Mexicano” en lengua maya, su enseñanza es algo “casi” obligatorio, cada un@ lo hace de manera diferente; unos ensayan por párrafos al principio de cada clase, otros dedican clases exclusivas para hacerlo, incluso, algunos preparan un coro con los alumn@s más destacad@s para participar en el concurso anual.

El “Himno Nacional” en lengua maya se convierte en uno de los indicadores de éxito más importantes del programa, los directores de escuela que escuchan a sus alumnos cantar el himno de su país en lengua indígena del estado se sienten orgullosos, quizá éste apele a sentimientos identitarios interiorizados que se fortalecen al ser cantado en una lengua con la que han crecido. Varios direc-

tores de las escuelas visitadas en el proceso investigativo señalaron el canto del “Himno Nacional” en lengua maya como uno de los logros más importantes del trabajo de los facilitadores.

Los cantos como dispositivos de enseñanza muchas veces terminan usándose como evidencia de aprendizaje ante padres y madres de familia, incluso ante personas de la comunidad ajenas a la escuela. Durante la investigación, identificamos tres momentos en los que la clase de maya se hace “pública” entre la comunidad educativa y todos están relacionados con el canto.

El primer momento es el del homenaje a la bandera, la mayoría de las escuelas en las que opera el KKM destina un homenaje a la bandera al año en lengua maya; ese día l@s niñ@s van con trajes regionales, bailan jarana y presentan cantos y obras en maya, obviamente no falta el “Himno Nacional”.

El segundo momento es la clausura del ciclo escolar, en el evento los estudiantes presentan distintos actos, donde labora un facilitador bilingüe maya que se suma al acto preparando un canto, donde los mejores estudiantes forman parte del coro.

El tercer momento es el de las presentaciones ante autoridades. En eventos como la celebración del día de las lenguas maternas o el día de conmemoración del inicio de la educación indígena en el estado, las escuelas que ofrecen el programa *KKM* presentan cantos en maya enseñados por los facilitadores; algunas veces, las escuelas son invitadas por el ayuntamiento del municipio para presentar cantos en maya en actos oficiales.

Junto con los cantos, los facilitadores también utilizan como estrategia-secuencia de enseñanza actividades lúdicas, un ejemplo de estas estrategias de enseñanza son:

- **Adivinanzas.** Creadas por los facilitadores o buscadas y extraídas de libros por necesidad, para que los estudiantes aprendan ciertas palabras difíciles o practiquen las aprendidas.
- **Dramatizaciones.** Actuadas o con títeres, así refuerzan el aprendizaje de los diálogos.

- **Juegos.** Especialmente el de la lotería en lengua maya, que pretende interesar y reforzar los contenidos vistos de manera divertida.

EVALUACIONES

Las estrategias-secuencias de enseñanza mencionadas son apropiadas como formas de evaluación, esto aunque la clase de maya no tiene acreditación que brinde información sobre el desempeño de los estudiantes, con excepción de las escuelas en las que la evaluación de maya se incluye en otras asignaturas; sin embargo, los facilitadores bilingües deben conocer y presentar una evaluación mensual de los estudiantes.

Se ha explicado anteriormente que en un primer momento se muestra el dibujo y se propicia que se repita el significante en maya, esa estrategia de enseñanza y aprendizaje que permite enseñar también ofrece una forma de evaluación; la secuencia es: mostrar el dibujo, preguntar la acción-repetirla y enunciarla en maya. Los facilitadores afirman acerca de esa forma de evaluación: “si el niño me lo dice en maya, sé que lo sabe en maya”.

Por el enfoque comunicativo del programa *KKM*, se espera que los facilitadores apliquen estrategias con ese sentido, consecuentemente la evaluación habrá de ser comunicativa, por eso se pretende que las habilidades estén en la misma intención; por tanto las actividades desarrolladas; los facilitadores y asesores las utilizan para evaluar el aprendizaje como una “lista de chequeo” o forma de co-tejar lo aprendido.

Así, los juegos y adivinanzas, de estrategias de enseñanza pasan a ser formas de evaluación; en un momento los niños aprenden palabras jugando, las identifican y relacionan con los dibujos, forman algunas frases sencillas; en otro momento, el mismo juego se aprovecha para verificar el aprendizaje de las palabras o frases que se enseñaron.

Algunos facilitadores bilingües aplican exámenes escritos al final de un tema, el facilitador de la única secundaria que tiene el programa en la ciudad de Mérida dice al respecto:

Cada mes hacemos una evaluación. Hay cuatro tipos de evaluaciones que manejamos. Bueno, de hecho dos finales: una oral y una escrita. Escrita, pues es un examen. Oral es que yo ponga dos alumnos a dialogar en maya sobre el tema que vimos. Se ponen a dialogar con lo que les he enseñado, de esa manera les voy calificando, pues a éste le faltó más expresión, pronunciación, le faltó pronunciar esta palabra, de esa manera me cercioro de que están aprendiendo a dialogar en lengua maya (Limberth Couoh Ba, 13 de enero de 2009, Mérida, Escuela Secundaria Federal 1).

Otros facilitadores tienen la intención de aplicar exámenes, no lo hacen por falta de recursos, pues no hay apoyo ni de la coordinación ni de la escuela para fotocopiarlos. Es notoria la falta de recursos y apoyo material, aspecto que identifica la práctica docente de los facilitadores bilingües en sus respectivas escuelas.

Los recursos se refieren a los apoyos materiales con que cuenta el maestro para realizar su acción en el aula, como: el pizarrón, los libros de texto, tanto de educación primaria como los que brinda el propio programa *KKM*; o bien, grabaciones de audio, videos, materiales producidos en computadora que son proyectados en multimedia a partir del equipamiento que se ha efectuado, a través del programa de Enciclomedia. Recursos materiales importantes son aquellos insumos producidos por los propios facilitadores, los cuales recrean parte de su cosmovisión como hombres y mujeres mayas.

MATERIALES Y SU RELEVANCIA EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

Un aspecto de la práctica docente es la necesidad de material acorde con las estrategias-secuencias y dispositivos para el aprendizaje;

la práctica docente tiene propósitos, intenciones y metas, las que podrán lograrse con la utilización del material apropiado, aunado a la disposición de los actores; desde el enfoque comunicativo del programa, los materiales de apoyo tienen una función relevante.

Los materiales utilizados por los facilitadores pueden dividirse en dos tipos, de acuerdo con su origen: los proporcionados por el programa y los gestionados por ellos mismos.

La coordinación del programa entrega a l@s estudiantes los libros oficiales para su uso en las clases con facilitadores, cuatro libros divididos de acuerdo con los cuatro niveles que maneja el programa, y se corresponden con los grados de primaria: *Káajbal* (inicial), *Keetel* (básico), *Nonoj* (avanzado) y *Ts'o'okbal* (terminal). Estos textos están divididos en 10 temas y presentan palabras, dibujos, diálogos y actividades que los facilitadores utilizan preferentemente como forma de evaluación.

Una de las dificultades que se han presentado es que los libros de texto no están disponibles desde el inicio del año escolar, por cuestiones de logísticas y burocráticas, por ejemplo, en el ciclo escolar 2008-2009 (el primero de los dos en que se realizó la investigación) se retrasó su entrega, de tal forma que en diciembre había escuelas que carecían de los libros.

De hecho los libros debieron llegar hace un tiempo, ya los niños debieran tener sus libros, pero según el asesor todavía no están impresos, no llegan, y los niños quieren trabajar “mi libro, mi libro, mi libro” –me piden– “que no han llegado” -les digo-, que se esperen un poco más, que se esperen y se tranquilizan. “¿Qué tanta falta te hace el libro?”, se le pregunta.

Hace falta para que los niños colorean y miren las palabras y los dibujos, para que tengan su crucigrama y los ejercicios de unir palabras y completar. A veces tienen que copiar y dicen “no queremos copiar, es mucho” y ya, para eso sirven los libros, para que vean más dibujos, para que ellos unan, escriban, todo eso (facilitadora María Fátima del Socorro Xool Chable, 11 de diciembre de 2008, Celestún, Escuela “José Alayola Preve”).

Es evidente la necesidad del libro, tanto para el aprendizaje de los estudiantes como para que los facilitadores se apoyan en las actividades sugeridas como estrategias-secuencias de enseñanza. Además la existencia del libro hace que la clase de lengua maya sea más interesante para los estudiantes, pues lo consideran como parte de su proceso de aprendizaje. Los libros refuerzan la idea de que la clase de maya es una materia en igualdad de condiciones a las otras asignaturas.

Además de los libros de cada nivel, los facilitadores reciben los siguientes textos para su uso personal: *Kaán eek'*, un libro de texto con historias y cuentos; *Maaya Xookolo'ob*, para la enseñanza de la numeración maya hasta el 20, y *Na'ato'ob, k'aayo'ob, yéetel a'alajba'alo'ob*, que contiene adivinanzas cantos y bombas; los facilitadores hacen uso a discreción de estos materiales al abordar temas complementarios a los 10 principales.

Otro material didáctico adicional que el programa entrega a los docentes es una lotería en maya, en ella hay nombres de animales, útiles escolares, comidas, las palabras más importantes para la enseñanza y aprendizaje, se pretende utilizarlo como apoyo en las actividades que propicien o evalúen el aprendizajes. Además, se dota a los facilitadores de papel bond, marcadores para pizarrón, pegamento y otros artículos útiles para construir material didáctico; sin embargo, no son suficientes. Así lo considera un asesor del programa:

Nos dicen los muchachos [los facilitadores] que si les mandamos material, y si les enviamos dos, tres hojas tamaño block es mucho. Se me hace que les han mandado 10 hojas a cada uno de ellos para todo el curso, “¿y lo demás de dónde lo agarran? ¿Si una de esas hojas no más vale uno cincuenta? ¿Con qué van a trabajar en toda la semana?”. En 20 grupos va a entrar, suponga que haga 10 materiales diarios por cada grupo y cuando llega a ver... No es lo que merecen. Los facilitadores ganan poco “¿de dónde van a obtener el material?” (Gonzalo Ytzá, 9 de diciembre de 2008, Muna, Escuela “Alfonso Caso Andrade”).

Situación que vive la mayoría de los facilitadores participantes en la investigación, necesitan disponer de más material para realizar mejor su práctica docente, una de las peticiones que escribía la facilitadora de Conkal al respecto:

A las autoridades educativas les solicito que me apoyen con más materiales didácticos para mejorar la calidad de mi trabajo que realizo en mi escuela donde desempeño mi labor docente, yo considero que cuento con esa necesidad porque es muy poco lo que percibo para que esté comprando materiales muy caros, así mismo que los materiales lleguen a tiempo porque como ustedes saben que en este ciclo escolar los libros de apoyo llegaron a mediados del ciclo escolar y eso nos atrasa (Martha Aydena Matus Borges, 14 de enero de 2009, Escuela “Rodolfo Menéndez de la Peña”).

Los facilitadores son responsables de generar los materiales para realizar sus estrategias-secuencias de enseñanza, ante la falta de apoyo por parte de la coordinación, que argumenta falta de dinero y de apoyo oficial; son los facilitadores quienes resuelven el problema con sus recursos y creatividad.

Los materiales son fundamentales en el proceso de aprendizaje de la lengua maya, para los facilitadores generan interés y motivan a los estudiantes; sin embargo, la carencia de éstos es uno de los problemas que enfrentan, además del precario salario que perciben, sin embargo, el compromiso con el programa genera estrategias como la experiencia de la facilitadora de Muna, quien tejió una red de apoyo para dibujar y colorear las láminas que usa en clase; pide ayuda a sus primos y sobrinos para preparar sus materiales, ellos recortan, colorean y dibujan.

El facilitador de Valladolid diseña sus imágenes y presentaciones en multimedia, lo que lo ha ayudado a mejorar el uso de la computadora. La maestra de Conkal utiliza juguetes que su familia le presta, como material didáctico. El facilitador de Progreso recicla las cajas y empaques y otros materiales obtenidos dentro de su escuela, con lo que elabora sus materiales para la enseñanza.

EXPERIENCIAS ESCOLARES DE NIÑ@S Y PADRES DE FAMILIA EN PROGRESO

A continuación se presenta el estudio realizado en una escuela primaria pública regular, ubicada en el municipio de Progreso, Yucatán; población costera de la zona norte del estado, puerto de gran importancia a nivel estatal, donde según los datos de información demográfica se presentan bajos registros de hablantes de lengua maya. De acuerdo con el II Censo de Población y Vivienda del 2005, Progreso posee un total de 49,454 habitantes, de los cuales 2,717 son hablantes de alguna lengua indígena, lo que representa 5.5% de la población total del municipio.

El municipio de Progreso es un espacio idóneo para el propósito original del programa, enseñar la lengua maya en lugares en donde ésta es poco hablada y escuchada. A partir del desarrollo de la investigación en tiempos, sujetos y espacios que configuran el ámbito escolar materializado en la Escuela Primaria “Candelaria Ruz Patrón”, principalmente de las percepciones de alumnos, niñas y niños, que participaron directamente en el programa *KKM*, así como de padres y madres de familia y, en ciertos momentos, de aspectos importantes de la intervención didáctica del facilitador bilingüe.²¹

La mayoría de l@s niñ@s, de entre ocho y 13 años, de 3° a 6° grados, es originaria de la cabecera municipal, algunos provienen de comisarías²² y de municipios colindantes. En esta escuela primaria es común encontrar en las aulas a niñ@s provenientes de otros lugares del estado y del país -51% de las madres y 41.5% de los padres provienen tanto de otros municipios de Yucatán como de otros

²¹ Recordemos que en el *KKM* se denomina como “facilitadores” a las personas que buscan estrategias, propician situaciones y generan condiciones que promuevan el aprendizaje de nociones, conceptos, habilidades y actitudes sobre la lengua maya. Desde la enseñanza de las lenguas indígenas también se ejerce cierta crítica.

²² En Yucatán, como en todo México, la organización política territorial y administrativa es el municipio, al que se incorporan las comunidades pequeñas administrativamente; se les nombra de diversa manera en cada entidad federativa, en el caso de Yucatán, se les denomina Comisaría.

estados de la república (Contreras, 2010)- que migran, junto con sus familias, por las condiciones laborales de los padres, principalmente vinculadas con la Novena Zona Naval, ubicada en Yucalpeten (comunidad perteneciente a Progreso) y con el trabajo en el ramo comercial, turístico y pesquero.

De esta manera las aulas están constituidas por una población educativa diversa, multicultural y migrante; los estudiantes al proceder de contextos y experiencias culturales distintas configuran un espacio de interacción y aprendizaje donde la multiculturalidad está presente, y la clase de lengua maya aparece como un hilo articulador de carácter histórico simbólico²³ común para todos. Es común que a medio curso se presenten niños que debido al cambio de residencia de sus padres se insertan en la escuela para continuar sus estudios. En distintos momentos e interacciones entablados con ellos, se reconocieron a niñ@s de Campeche, Veracruz, México D.F., Tabasco, Puebla, Quintana Roo, incluso uno proveniente de España; es una escuela en cuyo proceso educativo cotidiano se propician actitudes de respeto a la diversidad cultural.

La actividad en los espacios educativos tiene su peculiaridad, no sólo es la interacción entre el docente y el facilitador maya sino también entre quienes ahí acuden para ser partícipes de un proceso de aprendizaje, desarrollando con ello, sus potencialidades como sujetos de acuerdo con el nivel educativo que cursan. Desde antes del inicio de las actividades áulicas, la escuela representa un lugar donde se desarrollan otros procesos sociales; es un espacio de encuentro de mundos distintos, de experiencias, rutinas, lenguajes, formas de interacción padre-hijo; es entonces, espacio de cruce de discursos, así como estrategias enunciativas que conforman ciertas prácticas discursivas.

²³ Aquí se asume que la lengua como forma de nombrar el mundo es una forma de entenderlo y relacionarse con él, por tanto, no sólo implica un medio de comunicación, sino es cultura misma y archivo y generador de la memoria de los pueblos originarios.

En consecuencia es también parte importante que incide en las formas de construir las imágenes sociales que los infantes van incorporando a su esquema representacional del mundo, de ahí la necesidad de dar cuenta de estos eventos en el proceso de investigación.

Desde la perspectiva de la investigación acción que plantean Fierro, Rosas y Fortoul (1999) existen diversas dimensiones que configuran la actividad docente: personal, interpersonal, social, institucional, valoral y pedagógica;²⁴ de ahí la necesidad de observar y posteriormente analizar los distintos espacios y momentos de las actividades escolares en las que interactúan alumnos y facilitadores para centrar nuestra mirada en l@s niñ@s y sus familias como sujetos sociales.

Resulta necesario colocarnos en el contexto escolar, que expresa la configuración de identidades, a partir de las prácticas sociales de los sujetos involucrados en sus interacciones y convivencias cotidianas:

Después de las 7:00 a.m. la entrada de la escuela se encuentra llena de padres de familia, algunos solos, otros con sus hijos, esperan poder dejarlos en la escuela una vez terminada la actividad que están realizando las maestras y los alumnos que alcanzaron a entrar antes de que la reja se cerrara. En el patio central de la escuela, niños y niñas enfilados levantan y bajan los brazos siguiendo las instrucciones de una maestra que, con la ayuda de un micrófono, les indica los ejercicios que deberán realizar. Al terminar su activación física, la directora llama a los niños y niñas de cada salón que tuvieron las mejores calificaciones, y les entrega una medalla hecha con listón y un chocolate en forma de moneda cubierto con papel dorado. Los padres detrás de la reja observan a los niños desfilando por sus medallas hasta que termina el acto y los niños enfilados entran a sus salones. Finalmente se abre la reja para que los niños que estaban fuera puedan ir a sus salones. De este modo inicia el día de clases en la escuela, el patio donde se encon-

²⁴ En los procesos investigativos de la práctica educativa existen varias propuestas metodológicas. La que propone Fierro; Fortoul y Rosas (1999) se caracteriza por aportar herramientas que el docente puede aplicar para reconocer, reflexionar y transformar su propia práctica.

traban los niños queda vacío y los salones llenos, los alumnos empezarán ahora con las clases que les corresponden, según el día.

Desde la dinámica social de la escuela, nos introducimos al panorama cotidiano y prácticas sociales que van conformando un hacer, pensar y vivir de quienes en ella se desenvuelven.

Los alumnos toman las diferentes clases que sus maestras les dictan, acuden a la escuela portando un uniforme, la mayoría lleva mochilas con sus libros y útiles, ahí mismo llevan recipientes con comida que consumirán en el descanso. L@s niñ@s acuden a la escuela bajo la idea de “aprender”, hacen tareas y juegan, lo que les permite múltiples interacciones y oportunidades de desarrollo personal en el contexto escolar.

Los maestros definen los tiempos que dedicarán al abordaje de cada asignatura, las clases duran aproximadamente una hora cada una, sin embargo existe flexibilidad de extenderse o acortar los horarios de acuerdo con los criterios de la maestra y de las necesidades de los alumnos.

Además de las asignaturas que oficialmente corresponde enseñar a las maestras de grupo, se encuentran las denominadas complementarias, las que dependen de los recursos y gestiones de los directivos de la escuela. Entre ellas están: educación física, computación, educación artística y la clase de lengua maya de la que hablaremos a continuación.

LA CLASE DE LENGUA MAYA

Esta clase dura aproximadamente 40 minutos, en ella los alumnos realizan las tareas y ejercicios que el profesor les dicta: cantan, juegan y dibujan; se practican ciertos hábitos como ejercicios de aprendizaje y enseñanza de la lengua, tales como los saludos y las despedidas donde los niños y niñas demuestran su emoción hacia el facilitador bilingüe. Por ejemplo, cuando el facilitador se

encuentra en la puerta los alumnos lo saludan en maya diciendo al unísono “*bix a bel ajkansaj*”, que quiere decir “¿cómo estás maestro?”, y él les responde “*maalob, kulen ex*”, que quiere decir “bien, siéntense”.

Los niños atienden las indicaciones de la clase de maya de manera similar a la de sus clases regulares, sin embargo, es notoria una mayor cercanía con el facilitador, ya que lo abordan e interrumpen con preguntas a las que él responde con ejemplos apoyándose en dibujos y textos que plasma en el pintarrón. Veamos parte de una descripción del inicio de una sesión de la clase de maya:

El maestro se dirige al pintarrón con dos plumones en mano, dice en voz alta:

– Ayúdenme a poner la fecha.

Se escuchan algunas voces tratando de ayudar al maestro. De pronto Jaime, con mayor rapidez que el resto del grupo, y con un tono más alto dice las palabras que conforman la fecha en maya.

–*Tiu kinil, tiu winaly, tiu kabil.*

El profesor responde:

–Eso, muy bien.

El mismo alumno explica.

–*Tiu kinil, viernes seis; tiu winali, noviembre; tiu kabil, 2009.*

El profesor le dice:

–Ándale, exactamente.

En cada salón hay niñ@s que destacan por su participación e interés en las clases, por tener sus libretas ordenadas e intervenir constantemente. También en cada salón hay alumnos que prestan poca atención e interés a la clase.

Una de las razones por las que la clase de maya es esperada, es porque en ella los niños encuentran un espacio alternativo en donde aprenden un idioma que es considerado novedoso (concepción que será analizada más adelante).

El espacio áulico también es de juegos, los que se llevan a cabo a iniciativa del facilitador, quien introduce temas de la clase de

maya en la dinámica promoviendo la participación de los niños. Durante la enseñanza y aprendizaje de la lengua maya, el rol de los docentes responsables del grupo escolar de primaria es distinto, pues algunos se incorporan al proceso, otros aprovechan el espacio para cubrir diversas tareas institucionales y escolares, en ocasiones participan en las actividades que el facilitador realiza; en su generalidad, los maestros de grupo apoyan al desarrollo de la clase de lengua maya.

Después del abordaje del tema, revisados los productos de la sesión, terminadas las actividades y encargada una tarea para la próxima sesión, el facilitador se despide de sus alumnos y de la profesora o profesor de grupo diciendo: “*maalob kin taksaman*” (hasta mañana) y los alumnos le responden “*maalob*”; el profesor finalmente abandona el salón de clase.

Afuera del aula, algunos niños se acercan al facilitador, lo abordan y lo saludan, algunos lo abrazan y caminan con él en los pasillos y en el patio de la escuela, le demuestran su aprecio, le hacen preguntas y bromas, en ocasiones le reclaman por no haber ido a su salón a dar clase.

Diversas estrategias, un objetivo en común

En la enseñanza de la lengua maya, los facilitadores buscan las estrategias y dispositivos para materializarla en los espacios escolares, como son el uso y estructuración de la clase a través del libro de maya designado para cada grupo escolar, el canto, el juego (en equipos o individuales, dentro y fuera del aula), la traducción (palabras, frases), el dibujo, las tareas (extraescolares) y el uso de expresiones culturales (como las culinarias y nombres de origen maya de algunos municipios) que muchas veces no se encuentra incluido formalmente en el currículo del programa *KKM*.

Es importante considerar la situación de la propia lengua maya, pues los facilitadores no realizan ejercicios de traducción de los nombres de objetos y de las acciones que los alumnos desean nombrar en lengua maya, sino que buscan su traducción a través de las

características de uso de ese objeto o de la acción hasta corporal; ya que deben considerar que en algunas lenguas de origen maya, como el tojolabal, no se nombra lo que no se vive (Lenkersdorf, 2005) razón por la cual la estrategia que se emplea es la traducción de las características de uso de los objetos y de las acciones corporales que se quieren nombrar.

También se toman en cuenta los intereses de los alumnos, como por ejemplo, el interés de nombrar objetos en maya como computadora, videocámara y micrófono; con lo cual se re-crea la lengua pretendiendo nombrar aquello que originariamente no existe en maya, son estrategias, actividades y dispositivos educativos que dan cuenta de una práctica educativa y social que configura las identidades de los sujetos involucrados.

Enunciaremos el uso de uno de esos dispositivos, como lo es el libro de lengua maya, donde se plantean las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que el facilitador de lengua maya de la escuela pone en marcha en su quehacer educativo:

El maestro se acerca al lugar de Christopher, busca una página en su libro y dice

– Vamos a ver un tema que se llama *meyaj*.

Se acerca al pizarrón y lo escribe, arriba y en medio, debajo escribe su significado (trabajo). Les pide que escriban la palabra *meyaj* y que dejen una hoja sin usar para que la decoren y para que en la siguiente escriban una lista de palabras.

– Son cinco palabras que vamos a aprender este mes en el tema *meyaj*.

Esta narración es un ejemplo de cómo se van desarrollando los temas; se inicia con palabras sueltas, vinculadas con el tema que se está enseñando, para posteriormente empezar a construir frases y oraciones.

Esta forma de enseñar podría explicar el porqué los alumnos al referirse a sus aprendizajes hablan principalmente de palabras sueltas y no de frases o enunciados.

¿QUÉ OPINAN LOS ALUMNOS?

Una de las partes esenciales del trabajo de investigación fue centrar nuestra mirada y oído a aquello que los estudiantes expresaron en torno a la clase de lengua maya, sobre las formas de enseñanza del facilitador y su aprendizaje; también el uso de la lengua en espacios escolares, familiares y comunitarios.

Sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje expresaron:

[...] a veces cuando estamos en la clase de lengua maya jugamos, hace el maestro juegos en el pizarrón para que todos participen; a veces nos deja tareas en maya, otras juegos para que nos divirtamos todos y concursen las maestras en la escuela (Mariana, 6° grado).

[...] jugamos cosas con papeles o jugamos a que tenemos que hacer cosas en el suelo, a veces; una vez jugamos como fútbol, pero en el pizarrón, nos enseñó a decir cosas (Karla, 6° grado).

[...] fútbol, componer palabras, pasar al pizarrón a hacer los dibujos que estén en las palabras de maya, los dibujos en maya, así (Mariana, 6° grado).

A veces jugamos, a veces cantamos alguna canción, pero siempre en lengua maya (Julio, 6° grado).

[...] nos enseña a decir palabras, pero jugando; hace algunas palabras él y las tenemos que traducir a veces (Karla, 6° grado).

Las tareas extraescolares son la principal vía a través de la cual los padres de familia participan, interactúan y son parte de la clase de lengua maya; l@s niñ@s expresaron las principales actividades que realizan en casa: ejercicios con números mayas y el habla y escritura de los integrantes de la familia.

[...] cómo se llaman los números, escribir a nuestra familia en maya, y esas cosas (Julio, 6° grado).

[...] los números en maya del uno al 20, del 20 al 50, del 50 al 60, así de 10 en 10 (Mariana, 6° grado).

Los alumnos opinan sobre lo que más les gusta de la clase, es decir, las actividades en las que más se interesan y participan; a partir de sus comentarios, podemos confirmar que el juego destaca por el interés que genera: “los juegos” (Mariana, 6° grado); “jugar con el maestro” (Karla, 6° grado); “la tarea, los juegos, como cuando cantamos” (Julio, 6° grado). Igualmente expresan la satisfacción de aprender cosas nuevas.

[...] a mí me gusta que el maestro llegue y que... lo empecemos a saludar y que nos enseñe más para así aprender (Diana, 6° grado).

[...] lo que más me gusta de la clase de lengua maya es cuando el maestro nos enseña algo bien, por ejemplo los números en maya y sí los aprendo, cuando a veces nos marca exámenes en lengua maya (Mariana, 6° grado).

La clase de maya para los alumnos se presenta como un modo de conocer una cultura concebida como “antigua” y les permite desarrollar conocimientos novedosos; a pesar de que el profesor es integrante de la cultura maya, no logran comprender la vigencia de ésta. Esto demuestra el impacto de la colonización del imaginario que se ha instituido en la sociedad yucateca y que se refleja en la mirada infantil; el problema reside en pensar al pueblo maya como una sociedad no contemporánea, lo que define en parte la valoración que hacen tanto de sus contenidos como del propio facilitador, de ahí que “la noción de atraso de los pueblos indígenas”, en este caso del maya, se transmite ideológicamente a los propios niños.

APRENDIZAJES DERIVADOS DE LA CLASE DE LENGUA MAYA

Entre los aprendizajes expresados por los alumnos destacan los relacionados con los números, los cantos, las formas de nombrar a las frutas, a los animales, a los miembros de la familia, los saludos, así como elementos propios de la escuela.

[...] a contar en maya, a decir palabras en maya, jugar y varias cosas... araña, estrella, también nos enseñan con cuentos (Karla, 6° grado).

[...] los números, decir mamá y papá en maya (Mariana, 6° grado).
Los números (Julio, 6° grado).

[...] te enseñan todo el “Himno Nacional”, cómo se llaman las frutas, cómo decirle mamá, buenos días, buenas tardes, buenas noches (Brenda, 6° grado).

[...] pues cómo se pronuncia: maestro, buenos días, escuela, la cultura y las comidas (Diana, 6° grado).

[...] cómo se dice, mi mamá, abuelo, abuela, hermana, tío, también he aprendido [...] cómo se dice cantar, así los trabajos (Julio, 6° grado).

[...] cómo se dice mamá en maya y papá en maya (Mariana, 6° grado)

Sobre los temas que se les facilitan aprender, los alumnos comentaron los números, las canciones y los miembros de la familia, esto podría explicarse debido a que estos temas se enseñan a partir de palabras cortas y de ejercicios repetitivos. A su vez, señalaron también los temas que se les dificultan; aquí aparecieron de nuevo los números, un alumno refiere que esta problemática responde a que pasando el número 10, el resto de los números se conforman de dos palabras, así lo afirma Mariana, de 6° grado, “los números porque tienes que juntar las dos palabras para poder armar un número, se me complica mucho”.

El aprendizaje del “Himno Nacional” aparece como algo complicado debido a su extensión y a la cantidad de palabras que se tienen que aprender; al respecto Brenda, de 6° grado, dice: “creo que la segunda parte del “Himno Nacional”, es la parte más difícil de [...] captar porque tiene muchas letras y te las tienes que aprender”. Finalmente Karla, de 6° grado, mencionó las dificultades que experimenta en cuanto a la pronunciación de las palabras mayas: “Pronunciar las palabras bien [...] porque hay veces que no puedo decirlas [...]”. Así, la pronunciación de la lengua maya se presenta como un proceso complejo que depende de las reglas gramaticales y de la acentuación de las letras y palabras.

El aprendizaje de la lengua maya se vincula, como reflejo de las expresiones de los estudiantes y sus familiares, con el deseo de interactuar y comunicarse con personas mayahablantes, además de su revitalización a través de su uso y permanencia “que no se pierda”; lo que genera la posibilidad de futuro, que los alumnos reflejan en torno a sus aspiraciones laborales y de relaciones sociales:

Sobre lo laboral:

[...] pues más que nada yo de grande quiero ser maestra; pues si viniera un alumno que supiera maya y me empezara a hablar, pues se me haría más fácil contestarle, porque si no supiera pues lógicamente no sabría qué me está diciendo (Diana, alumna de 6° grado).

[...] si le serviría bastante por si vienen personas extranjeras (Cindy, madre de familia de Progreso).

[...] en los cruceros igual vienen, supuestamente el maya lo piden [...] (María, madre de familia de Progreso).

[...] me imagino, así como guías turísticas (Martha, madre de familia de Progreso).

[...] pues porque hay también extranjeros que vienen acá a aprender la lengua maya porque les gusta, qué tal si lo mandan a algún lado por su trabajo [...] le caería bien a él saberlo bien porque se desenvolvería en su trabajo (Rubí, madre de familia de Progreso).

Sobre sus relaciones sociales:

[...] hablarla, así en un futuro, si tenemos hijos, hablarles de la lengua maya [...] sobre lo que nos enseñaron en la escuela (Julio, alumno de 6° grado).

[...] podemos salvar la cultura maya y podremos decir que la cultura maya fue salvada por [...] algunos niños que ya saben [...] la lengua maya (Mariana, alumna de 6° grado).

Además viven el aprendizaje de la lengua maya como un saber que se comparte con padres y abuelos, siendo esto una ventana

en el presente, del pasado que existe expresado para ellos en formas materiales:

[...] en la lengua maya, en pirámides, en sus centros ceremoniales [...] En libros de lengua maya (Julio, alumno de 6° grado).

[...] En las ruinas en donde está, cuando vamos así de paseo a las ruinas y ahí los guías nos enseñan un poco más (Karla, alumna de 6° grado).

Lo que nos ubica en la problematización en torno a la lengua como esencialización de lo indígena, tanto de quienes lo hablan como de sus expresiones materiales que simbolizan el pasado; aunque permite el reconocimiento de ese pasado como posibilidad de comprensión del presente, lo que se manifiesta en los siguientes términos:

[...] conocer más de nuestros antepasados, conocer cómo piensan los pueblos, por qué algunos hablan sólo en lengua maya y no conocen el castellano [...] (Julio, alumno de 6° grado).

PUENTE ENTRE GENERACIONES

Percibir la lengua maya a través de su uso en la actualidad y de su posibilidad de permanencia en el tiempo ante una visión de futuro donde los estudiantes reflejan dicho uso como apertura hacia actividades laborales o su revitalización en los espacios familiares y comunitarios nos lleva a ubicarnos en el sentir de los padres y madres de familia sobre aquello que sus hijos les comparten: los números, objetos, los integrantes de la familia, las frutas, cantos, útiles escolares, animales, alimentos, la escritura y que son parte de las nuevas interacciones derivadas de las clases de lengua maya.

El contacto e intercambio de aprendizajes de los niños con sus padres y abuel@s ha dado pie a nuevas interacciones, en las cuales se plantean diálogos especialmente con familiares mayores que hablan la lengua maya, pero también con otr@s niñ@s en los

que la clase de maya trasciende el espacio escolar. Entre las principales interacciones derivadas de la clase de lengua maya figuran aquellas en las que los hijos enseñan palabras o frases a sus padres:

[...] él me estaba enseñando cómo se dice borrador y tajador (Esperanza, madre de familia de Progreso).

[...] a veces me dice “qué significa mamá” que si *na*, que si papá *nool*, y que no, me empieza a decir, pero hay veces que ella hace el enunciado y le digo “yo no te entiendo”, no logro entenderlo [...] (Martha, madre de familia de Progreso).

[...] pues a veces me conversa cómo se dice papá, mamá, el cerdo creo que es *Ke'ken*, así, cositas así (Guillian, madre de familia de Progreso).

[...] lo que el niño me va [...] contando que estudia acá y lo que aprende pues, se me quedan algunas cosas, pero después se me olvidan porque como no lo practico, ni nada (Rubi²⁵, madre de familia de Progreso).

Los conocimientos que han desarrollado en la clase de maya permiten a algunos alumnos poder dialogar con familiares mayahablantes, entablando nuevas posibilidades de para un diálogo intercultural a través de la lengua, acrecentando los horizontes de aprendizaje de los alumnos a través de los saberes de los familiares mayores.

[...] ella ha hablado ahí con mi mamá y le pregunta de animalitos:

—¿Cómo le dicen al perro en maya?

—*Pec*.

—Abuela ¿no sabes hablar maya?

—Sí sé. Dime tú, cómo le dicen al caballo.

—*Tsimin*.

—¿Y al pollo?

—*Kaax*.

²⁵ Madre de familia de Progreso, cuya madre entiende la maya, pero la habla poco. Ella no habla la maya, ni la entiende, pero sostiene diálogos con su hijo acerca de la clase de maya.

Así le va diciendo y ella me empieza a decir, cómo se dice un huevo en maya, cómo habla el abuelo; saca su libreta y me empieza a decir [...] le pregunta a mi abuelo y mi abuelo le va diciendo, ella platica con mi abuelo... ella quiere aprender a hablar maya [...] (María L. madre de familia de Progreso).

De este modo la clase de maya provee un punto de encuentro de varias generaciones, reabre una brecha en donde los alumnos si bien no concluyen sus cursos de maya hablando de manera fluida, sí pueden entablar estos diálogos e indagaciones con aquellas personas que la hablan y que no se la enseñaron a sus hijos.

¿PARA QUÉ APRENDER MAYA?

Los papás y las mamás expresaron sus expectativas sobre la clase de lengua maya, lo que quisieran que sus hij@s aprendieran en lo académico, sobre los contenidos y aprendizajes que desean ver reflejados en las acciones y pensamientos de sus pequeñ@s al final de su tránsito escolar. Igual que sus hijos, los padres esperan que al finalizar la primaria sus hijos puedan hablar la lengua maya.

Pues aprender en general maya, aprender bien [...] que lo haya aprendido bien y pues que la hable (Cindy madre de familia de Progreso).

Cindy es una madre de familia del puerto de Progreso, quien viaja diariamente desde Tamanché, comisaría ubicada a más de 10 kilómetros de Progreso; afirma que de sus familiares, su madre habla la maya y su padre la habla poco, comenta que sus abuelos sí la hablaban y que sus hermanos también la entienden, pero no la hablan. Ella dice que sí entiende la maya pero no la habla a pesar de apreciar la cultura maya “es bonito, es bonito hablar en maya o vestirse así, de mestiza”, pero explica que en ocasiones siente pena de usar esa vestimenta.

[...] pues a mí me gustaría que él lo aprenda bien, bien, hablarlo bien y escribirlo porque es muy difícil escribirlo, está como el inglés, lo hablas de una manera y se escribe de otra manera, igual, igual la maya que lo escriba bien [...] pues lo básico, lo básico que, que le han enseñado, lo básico, es que es muy difícil, es muy difícil (Rubí, madre de familia de Progreso).

Con ello nos damos cuenta que los padres reconocen que aprender esta lengua no es tarea sencilla debido a las diferencias que mantiene con el español y a las posibles dificultades de aprender a escribirla. Además, expresaron su interés de aprender la lengua para hacer que permanezca una de las culturas existentes en el estado de Yucatán:

[...] me gustaría que no sólo le hablen de la lengua maya, sino también de la historia maya y de nuestros antepasados, y que la clase sea más didáctica para que los niños se interesen más (Martha, madre de familia de Progreso).

La lengua maya desde la perspectiva académica aparece como un complemento para la formación de sus hijos, un aporte de la escuela primaria que enriquece la formación en este nivel y que podría impactar positivamente en el futuro de l@s estudiantes.

[...] como madre de familia me interesa que mis hijos tengan las mejores herramientas educativas y así puedan desarrollarse profesionalmente [...] y creo que la lengua maya les proporcionará una buena parte [...] (María L., madre de familia de Progreso).

[...] pues si lo que vaya a estudiar ya le ayudaría porque a donde vaya, o sea si lo mandan a un pueblo, lo que estudie, ya sabría cómo hablar con las personas (Esperanza, madre de familia de Progreso).

[...] por ejemplo si ellos quieren estudiar una carrera y los mandan a comunidades y hay personas que hablan la maya, pues ellos las pueden entender porque si llegas a una comunidad y no sabes la maya, no puedes entender a esas personas [...] he ido a un pueblo donde no hablan nada

del castellano, pura maya y llegas, y tú te quedas así porque no sabes lo que están diciendo, entonces yo creo que es muy importante que ellos la aprendan [...] él dice que quiere estudiar para doctor, mi tía es doctora y a ella la mandaron a varias comunidades, sí entendía porque mi abuelita habla maya pero no la podía hablar, entonces ella se dedicó a estudiar más la maya, porque la mandaban a rancherías, en lugares donde hablaban pura maya [...] yo creo que sería un futuro para él esta clase que le están dando de maya (Claudia, madre de familia de Progreso).

Desde esta visión, los hijos tendrían un conocimiento que la mayoría no posee y que de este modo podrían estar capacitados para trabajar prácticamente con la totalidad de la población, sin importar si hablan maya o español. Un elemento que genera un punto de discusión es el recurrente comentario de los padres de familia sobre las ventajas de aprender maya y cómo facilita el aprendizaje del inglés.

[...] es una base para aprender cualquier otro idioma (Rubí, madre de familia de Progreso).

[...] seguir enseñándole como hasta ahora, pues es de gran importancia para nuestra cultura, además es de gran ayuda para poder pronunciar el inglés (Cindy, madre de familia de Progreso).

[...] fácilmente puedes hablar el inglés [...] (María, madre de familia de Progreso).

[...] pues yo he escuchado de que si sabes, por decir maya, se te hace más fácil aprender el inglés (Martha, madre de familia de Progreso).

Han mencionado en repetidas ocasiones que el saber hablar maya podría facilitar el aprendizaje de otro idioma: “dicen que si saben cómo pronunciar la lengua maya todavía se les hace más fácil aprender el inglés” (Rubí, madre de familia de Progreso). Inclusive gran parte de los padres de familia se mostraron dispuestos a aprender de sus hijos e incluso tomar ellos mismos la clase de lengua maya.

CONCEPCIONES DE LOS PADRES DE FAMILIA

Sobre la cultura maya

Los padres de familia reflejan en sus concepciones sobre la cultura maya lo que consideran expresiones materiales de ésta, como son: vestimenta, comida, tradiciones y costumbres, así como aspectos ideológicos, además de sus representaciones simbólicas en las zonas arqueológicas, lo que los remite a pensar en los mayas de la antigüedad:

[...] pues cuando es lo de la cultura maya se basan a los tiempos más atrás, por ejemplo la lengua[...] y los, cómo le dicen los arqueólogos, los que encuentran los objetos [...] de los pasados que dicen que los mayas construyeron e hicieron [...] (Rubí, madre de familia de Progreso).

[...] cuando hablan de la cultura maya, pues mayormente todos piensan en los mayas, o sea, de lo que los mayas hicieron, donde estuvieron (Martha, madre de familia de Progreso).

[...] yo le recomendaría que vayan a los pueblos, a Uxmal y a los lugares donde quedan todavía cosas que hicieron los mayas (Cindy, madre de familia de Progreso).

[...] las ruinas de *Chichen Itzá* y las de *Dzibilchaltún* (Rubí, madre de familia de Progreso).

[...] yo le diría que en los pueblos, que ahí podría encontrar más cosas. Porque ahí saben más que aquí en Progreso, hay más gente de edad que conoce y sabe de ellos (Esperanza, madre de familia de Progreso).

Incluso, a pesar de no ser mayahablantes explican a la lengua maya como un elemento cultural propio, algo que es suyo por el hecho de ser yucatecos:

[...] es una lengua tradicional del estado y creo que es importante sentirse orgulloso de nuestras raíces (Esperanza, madre de familia de Progreso).

[...] yo le digo que es una lengua que es muy de nosotros, que estaría bien que la aprenda (Cindy, madre de familia de Progreso).

[...] es nuestra lengua, de nuestros antepasados y es bonita (Rubí, madre de familia de Progreso).

Las madres aprueban que sus hijos aprendan esta lengua, pues consideran que es bueno que sus hijos tengan estos conocimientos, porque es bonita y a sus padres les gusta escucharlos hablar y cantar en esta lengua.

[...] estoy segura que es bueno que nuestros hijos desde pequeños aprendan los idiomas y más nuestra lengua (Rubí, madre de familia de Progreso).

[...] sí me gusta que aprenda maya (Cindy, madre de familia de Progreso).

[...] la lengua maya es algo bonito (Martha, madre de familia).

[...] es una lengua muy bonita, a mí me gusta, para seguir la tradición (Rubí, madre de familia).

Una explicación recurrente de por qué en algunas poblaciones todavía hablan la lengua maya, se relaciona con el uso y la costumbre, el seguir una tradición:

[...] bueno ellos están acostumbrados a hablar maya siempre, con cualquiera hablan maya, su forma de vestir, venden sus artesanías [...] (María L., madre de familia de Progreso).

[...] porque, pues creo que es la costumbre que ellos tienen, que sus papás pues les hablaban en maya y se acostumbran creo que a hablar ese idioma y además saben español (Rubí, madre de familia de Progreso).

[...] creo que porque la gente se ha ido quedando en sus pueblos y no ha salido... muchos no son de acá, son de pueblo, salen y pues dejan de hablar la lengua, dejan de vivir con sus padres... las personas se quedan allá (Cindy, madre de familia de Progreso).

La lengua maya en la actualidad, específicamente en el municipio de Progreso, es descrita por los padres de familia como un elemento cultural que está siendo olvidada y condenada al desuso.

[...] ahora ya se están perdiendo [...] esta lengua es muy importante y muchos la están perdiendo (María L., madre de familia de Progreso).

[...] es olvidada, ya creo que casi nadie lo quiere aprender, sólo los viejitos creo que la hablan (Esperanza, madre de familia de Progreso).

[...] la habla poca gente, la verdad como que está desapareciendo (Rubí, madre de familia de Progreso).

[...] yo digo que ahorita muchos la están olvidando, o sea hay algunos que se han olvidado de hablarla porque a veces hay otras personas que no te entienden, mejor prefieren hablarte ya en su lengua de ellos y se olvidan de la lengua maya... ahorita están prefiriendo mejor aprender inglés, que porque con eso sí van a lograr sus estudios, y prefieren el inglés que su cultura (Martha, madre de familia de Progreso).

Los padres y madres de familia de manera recurrente explican la pérdida de la lengua maya a partir de que sus propios padres no les hablaban en su lengua. De acuerdo con sus relatos, la maya era utilizada como un código secreto para que quienes no hablaban maya no pudieran entender sus conversaciones. Otra explicación es que los padres sólo hablaban maya fuera de su casa para evitar que sus hijos la aprendieran debido a que ésta era signo de exclusión y discriminación, era lengua *de pueblo*, de pobres e ignorantes. Otra explicación se relaciona con la pérdida de la lengua por la preferencia que se tiene por el inglés, relacionada con las oportunidades laborales y el acceso a la tecnología.

[...] pues entre los papás a veces yo me imagino que era una forma de si estaban peleando hablaban en maya para que uno no los entendiera y pues si nos enseñan vamos a saber lo que están diciendo. Por ejemplo mi mamá entiende unas cosas, entiende la mayor parte pero te habla muy poco porque sus papás tampoco le enseñaron, pero entre personas ya de esa edad sí se habla, hablan en maya bien..." (Rubí, madre de familia de Progreso).

Esta misma madre de familia extiende su explicación sobre cómo la vergüenza es un motivo más para dejar de hablar la lengua maya, lo

cual nos remite de nuevo al estigma de que el indígena es considerado como un ser inferior e ignorante y por lo tanto al negar la lengua se niega al mismo tiempo la pertenencia a algún pueblo originario.

[...] pues, unos porque creo, me imagino, que no les gusta y otros pues sí saben, pero por pena no hablan ese idioma, esa lengua o no sé. Mi mamá te digo la entiende y habla un poco, pero nunca nos habló en maya, jamás y por eso uno pues no aprende... Pues creo que les da vergüenza la lengua maya, pensarán que sólo la gente de pueblo habla y como ellos pues, se creen de ciudad [...] (Rubí, madre de familia de Progreso).

[...] es porque pues casi no nos enseñó mi papá y casi no lo habla él, cuando habla con otras personas que si lo hablan pues sí lo habla, pero en la casa, no lo habla [...] es porque tal vez no le preguntamos nosotros o no le dijimos que nos enseñe a hablarlo (Esperanza, madre de familia de Progreso).

[...] porque ya se interesaban más en hablar la lengua extranjera que la lengua de aquí (Cindy, madre de familia de Progreso).

Los relatos anteriores, voces de diferentes padres de familia, nos permiten reflexionar sobre el origen del abandono del uso de la lengua maya; nos hacen pensar en los procesos sociales que vivieron las personas que renunciaron a su lengua debido a las presiones que implicaba formar parte de un proyecto nacional. Nos permite ver cómo muchas familias intencionalmente fueron desarraigándose de sus prácticas culturales para no ser discriminados, excluidos y estigmatizados.

El maya de la actualidad aparece en la escena como un ser aislado e invisibilizado, inexistente para la sociedad hasta el momento en el que habla maya, alguien perteneciente a otro momento de la historia atrapado en la actualidad, en la que no logra encajar debido a que su forma de vivir y de ver el mundo no corresponden con la modernidad.

Sin embargo los padres ven al programa como una oportunidad para rescatar del desuso la lengua maya, como una forma en la que sus hijos retomen el camino y la herencia que ellos no tuvieron oportunidad de utilizar.

Importancia de aprender la lengua maya

Los padres de familia coinciden en afirmar que la importancia de aprender la lengua maya radica en el reconocimiento de su cultura, la cultura maya de Yucatán. El hecho de que sus hijos puedan estar en contacto con esta clase, para ellos representa su potencial encuentro con estos antecedentes culturales, tradiciones, saberes y con la posibilidad de que ellos se apropien de éstos.

[...] primero que nada aprenden de nuestra cultura y se van interesando... Por ejemplo el más grande a veces se pone a leer libros de cómo vivían ellos; a mí me gusta mucho que él aprenda de eso porque de alguna manera él está llevando todo este conocimiento para cuando nazcan mis nietos, y tengan un futuro, que él tenga esas bases y se dé cuenta de cómo vivían los mayas y cómo cuidaban la naturaleza [...] (Argentina, madre de familia de Progreso).

Esta madre de familia de Progreso afirma que no habla la maya, pero que puede entender algunas palabras. Menciona que tanto su padre como sus abuelos y tíos hablan la lengua maya. Ella se interesa en que sus hijos aprendan la maya y los apoya. El propio facilitador bilingüe mencionó en una ocasión que ella se había aprendido el “Himno Nacional” en lengua maya. Ella estudió la primaria en Chikxulub, pero sus hermanos estudiaron en la misma escuela que sus hijos.

[...] para que no se pierda la cultura que tenemos, porque muchos ya la perdimos, pero yo creo que es muy importante que no se pierda [...] creo que sería una buena opción para ellos porque yo digo que la maya es muy importante ahorita (Claudia²⁶15, madre de familia de Progreso).

[...] es muy importante porque es la lengua de nuestras raíces y antepasados, ellos aprenderán cosas básicas y nuestra lengua maya no desapa-

²⁶ Madre de familia de Progreso. Menciona que de su familia, su abuela hablaba la maya, su madre habla poco y ella no la habla. Considera útil aprender la lengua maya para comunicarse con las personas que sólo hablan esa lengua.

recerá y así podrán compartir sus conocimientos con personas de otras ciudades o países (Esperanza, madre de familia de Progreso).

[...] porque fueron los orígenes de uno mismo, de ahí venimos nosotros, de la cultura maya, pues somos de aquí de Yucatán (Fernando,²⁷ padre de familia de Progreso).

[...] es importante que nuestros hijos aprendan la lengua maya para que no se pierda la cultura de nuestros antepasados los mayas (María L., madre de familia de Progreso).

Los padres de familia encuentran igualmente importante aprender la lengua maya para poder ayudar y ser intérpretes de las personas que no saben español.

[...] saber esa lengua y lo hermoso que será ayudar a la otra persona que sólo esa lengua habla (María L., madre de familia de Progreso).

[...] es muy importante que nuestros hijos aprendan la lengua maya porque podrán ayudar a otras personas a comunicarse con nuestros indígenas (Esperanza, madre de familia de Progreso).

El siguiente fragmento corresponde a una madre de familia de Progreso, originaria de la Ciudad de México, radica en el municipio debido al trabajo de su esposo en la base naval. A pesar de no tener nexos familiares con la cultura maya se muestra entusiasta porque su hija aprenda la lengua maya:

[...] pienso que está bien que nosotros dejemos que nuestros hijos aprendan otra lengua, no nada más el maya [...] les serviría mucho como le sirve el inglés, así nos puede servir alguna otra lengua (María de la Cruz, madre de familia de Progreso).

²⁷ Padre de familia de Progreso. Mencionó que sus abuelos eran de Tixkokob y hablaban la lengua maya.

Esto resulta un elemento complejo, ya que efectivamente el que los hijos sepan la lengua maya podría ser útil y la intención es positiva, sin embargo, esto solamente evidencia el nivel de exclusión e invisibilización que viven aquellas personas monolingües en maya, en un contexto predominantemente hispanohablante. Como lo señala Cindy, madre de familia de Progreso: “[...] aprenden el lenguaje de nuestra tierra maya, es más importante aún que puedan entender a las personas que no hablan el español y servir de intermediarios con otras personas”.

Esto se extiende a todos los ámbitos, desde cuestiones escolares como laborales, de salud e incluso legales, la sociedad le da la espalda al indígena y lo obliga a aislarse cada día más por conservar su forma de ver y de vivir en el mundo o a asimilarse con el resto de la sociedad a través del olvido.

Valoración de la clase de maya

En este punto los padres de familia expresan su valoración sobre la clase de maya, de nuevo encontramos que la principal aportación es ese reencuentro con la cultura, ese nuevo diálogo con los antecedentes culturales y el reconocimiento y revaloración de la cultura maya.

[...] la clase de maya es importante ya que es una lengua tradicional del estado y creo que es importante sentirse orgulloso de nuestras raíces, es importante que el maestro les enseñe esa lengua muy bien (Cindy, madre de familia de Progreso).

[...] el principal objetivo es enseñar a manejar la lengua maya como un elemento esencial para así rescatar esa importante cultura yucateca, y no olvidarse de nuestros orígenes, pues para que una persona pueda conocer a otras y entenderlas primero debe conocerse a sí misma y eso implica también sus orígenes (Esperanza, madre de familia de Progreso).

[...] la lengua maya que imparten en la escuela “Candelaria Ruz Patrón” es buena porque es la lengua de nuestros antepasados, y es bonita, es bueno que tomen nuestros hijos la clase de maya (María L., madre de familia de Progreso).

[...] con el fin de que nuestros niños aprendan y aprecien más nuestras raíces pues ello también nos llevará a hacer hombres y mujeres más conscientes de cuán grande es nuestra cultura y el orgullo que tenemos por ser yucatecos (Martha, madre de familia de Progreso).

Los padres cierran sus comentarios con un compromiso con el maestro y la clase de maya pensando en las alternativas que pudieran servir de apoyo a sus hijos para que éstos aprendan un poco más sobre la lengua y cultura maya.

[...] nosotros como padres debemos darles todo nuestro apoyo a nuestros hijos para que la aprendan a la perfección (Martha, madre de familia de Progreso).

[...] desde mi punto de vista estaría bien que lo den en todas las escuelas para recuperar un poco de la cultura que tenemos (Rubí, madre de familia de Progreso).

[...] pues yo creo que los que lo saben deberían enseñarle a sus hijos a hablarlo (Esperanza, madre de familia de Progreso).

Los testimonios y relatos tanto de padres de familia como de los alumnos nos acercan a la comprensión de la acción social del programa, su enorme potencial como impulsor y revitalizador de la cultura maya a través de la lengua. Lo que nos permite pensar en nuevos proyectos que incluyan a los padres de familia y al maestro de maya, de tal modo que el programa siga su cauce al rebasar el espacio escolar, inundando el espacio familiar y social.

HACIA UN MODELO PEDAGÓGICO DEL KO'ON'EX KANIK MAAYA

Pensar/construir una direccionalidad pedagógica, con intencionalidad y posibilidad de concreción en espacios escolares pone como puntos centrales: qué, cómo, por qué, para qué y quiénes serán

los involucrados en procesos de formación. Concreción que tiene como base ideas-fuerza (principios y fines pedagógicos) que son alimento en la construcción de un modelo-directriz como guía para la práctica educativa.

Un modelo que siendo guía programática posibilita la re-construcción didáctica a través del quehacer educativo de quienes son responsables “formales” del proceso, en este caso: facilitadores bilingües mayas. Formas de vivir-pensar que son resultado de la combinación de procesos pedagógicos, tanto de su historia personal y colectiva, como de las intencionalidades “formales” del programa y de las relaciones socio-pedagógicas que se llevan a cabo en los espacios escolares, lo cual coloca cruces complejos de resignificación de la enseñanza y aprendizaje de una lengua indígena como segunda lengua.

Como labor pedagógica intencionada implica e involucra a un conjunto de referentes definidos, apropiados y compartidos a través de la praxis educativa por 16 años en los contextos sociales, escolares y áulicos de su operación como programa institucional. Aunque se rebasa con mucho el plano de lo “oficial” y se incorporan los actores desde sus horizontes como sujetos sociales; que desde la propia coordinación del programa implica a un conjunto de principios, fines y estrategias metodológicas de enseñanza, mediados por conocimientos organizados en una estructura programática;²⁸ se construyen así formas de intervención para poder lograr su objetivación. En tanto se trabaja pedagógicamente con problemáticas y relaciones inter-culturales complejas al transmitir y enseñar la lengua indígena maya como contenido y asignatura escolar a niñ@s y jóvenes no indígenas en su mayoría, lo que significa una construcción en el caminar desde los propios actores facilitadores mayas, maestros de grupo, alumnos y sus familias.

²⁸ Un programa de 10 unidades-temáticas estructuradas en cuatro contextos culturales que responden a los cuatro grados escolares en los que este programa se imparte (de tercero a sexto grados).

Sumergirse en el proceso de investigación en torno al programa *KKM* permitió problematizar en torno a quienes lo viven, cómo se ha ido constituyendo y configurándose en lo que actualmente es: un programa escolar de enseñanza de la lengua maya en escuelas de educación básica en el estado de Yucatán. Un programa en movimiento que ha permitido a los facilitadores construir desde y con sus referentes propios, académicos e histórico-culturales como sujetos-pueblo en relación con Otros/as que los interpelan (los niños, padres de familia y asesores); un proceder pedagógico que ha enriquecido y alimentado al propio *KKM*, siendo ello un modelo que propone y guía procesos formativos, el cual en este apartado se enuncia como mirada-propuesta que reconoce la posibilidad de construcción didáctica que existe como posibilidad de persistencia de un pueblo indígena.

Un movimiento generado por ideas-fuerza que ha permitido pensar en la posibilidad de sus resultados: el ejercicio de una interculturalidad activa que transita de la valoración y vigencia de la cultura maya y con ello su aporte a los conocimientos universales y su resignificación y revitalización de las prácticas culturales como pueblo originario de América.

IDEAS-FUERZA EN LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS PARA EL MODELO PEDAGÓGICO DEL *KKM*

Las ideas-fuerza son formas de pensamiento educativo emergentes del quehacer en la práctica y del trabajo en el terreno de los hechos de formación; al ser un conjunto de concepciones desarrolladas en la praxis de educadores pueden estar dispersas o poco sistematizadas o bien alimentan procesos educativos que perfilan otras formas de pensar y vivir el hecho educativo en general. Sistematizar una experiencia desde miradas internas –de los propios involucrados– y desde lo externo de quienes acompañaron su caminar durante el proceso de indagación puede vivirse como una

forma más allá de la pura descripción-enunciativa para colocarse en un desafío que brinda la posibilidad de reflexión analítica y de construcción teórica (Torres, 2011) en torno a las formas de dialogar los conocimientos y saberes de los sujetos sociales involucrados, a partir de sus propias formas de vivir-existiendo el programa *KKM*. Sujetos sociales desde quienes se mira la práctica pedagógica, la construcción didáctica en su concreción en espacios escolares, su vínculo con las formas y modos de interacción cotidiana en espacios comunitarios: un tejido que se muestra en su complejidad y potencialidad histórica no sólo de la enseñanza de la lengua maya sino de la apuesta de colocarse en la problemática de que los conocimientos indígenas (cultura/lengua) puedan ser reconocidos como contenido de enseñanza en espacios escolares.

Este intento por constituir rasgos (categorías) que permitan sistematizar-analizar para proponer referentes que problematizen planteamientos teórico-pedagógicos institucionalizados e imaginar un horizonte posible donde la interculturalidad activa potencie otras relaciones sociales entre los pueblos diversos de todo el país.

Para dejar claro lo que se entiende por ideas-fuerza que orientan prácticas del quehacer educativo del programa *KKM* se retoman conceptos de Abraham Magendzo (2008, p. 5) al respecto:

las ideas-fuerza y el pensamiento no constituyen una unidad pura, indivisible, un pensamiento absolutamente determinado. Por el contrario, están fuertemente enraizadas en el tiempo histórico, entendido como creación, como producción de diferencias y diversidades, como transformación, como devenir, en definitiva como un proceso [...]. En esta perspectiva, las ideas-fuerza y el pensamiento de la educación [...] no son una colección de nociones, ni la realización de una estructura preestablecida, sino un proceso de las interacciones de las personas involucradas en la educación [...] y de momentos que generan configuraciones relacionales dotadas de una estabilidad relativa, se mantienen y evolucionan, conservan y cambian.

Ideas-fuerza que si bien se materializan hacia ciertas orientaciones, fines y principios que dan contornos y líneas límite a un proceder pedagógico, al instituirse en un tiempo histórico, como creación desde un eje que permite transformarse al materializarse espacios y sujetos sociales específicos, genera una complejidad de relaciones en las que se inserta, las cuales también son condicionadas a su vez por éstas. Ideas-fuerza que se colocaron como proceso, como camino en re-construcción que implicó ya en la delimitación de la acción investigadora a colocarse, desde el programa *KKM*, inicialmente en más de 10 escuelas para indagar las formas de intervención y posteriormente se focalizó el análisis hacia tres prácticas docentes de facilitadores mayas, las cuales al ser distintas –tanto por el contexto como por el actuar, como por sus estrategias y metodologías– respondieron a prácticas situadas: Progreso, Homún y Tecax.

A pesar de ello al ser un estudio “en caso” bajo preguntas pedagógicas y educativo-interculturales existieron diferencias y disparidades en las formas de acción e intervención, pero a través del diálogo colegiado con los profesores se comprendió que se compartían ideas-fuerza en cuanto a principios, fines, los conocimientos, contenidos; ciertos métodos, formas de planeación y evaluación, el uso de recursos y apoyos en un reconocimiento de los sujetos en el contexto situado que podían dar soporte a la experiencia y un elemento fundamental compartido: la construcción de relaciones y conocimientos interculturales ante la problemática de enseñanza de la lengua maya a jóvenes y niños en su mayoría no indígenas.

Entre los espacios que se construyeron para compartir las experiencias se logró conjuntar un primer encuentro de educadores llamado *Primer Encuentro del Seminario Participativo. Diálogo de prácticas y recreación de la Memoria*, en donde se realizó el taller: “Trayectoria y experiencia pedagógica del programa *Ko'on'ex Kanik Maaya*. Caminando Hacemos Historia”, lo que permitió generar puntos de reflexión ya que se solicitó a cada uno de los participantes que describieran su experiencia y reflexionaran sobre ella pedagógicamente, lo que incluyó tanto a los directores de escuela,

como a los maestros de grupo y a los facilitadores mayas, lo que generó un recorrido analítico sobre las formas de intervención y los elementos que se comparten como categorías comunes; es decir, un núcleo activo de ideas-fuerza que sostienen al programa.

Debido a que se busca contribuir al establecimiento de elementos de sistematización crítica y constructiva que permitan organizar un pensamiento articulado, pero no único y homogeneizante sobre lo que subyace la experiencia sedimentada del *KKM* en estos 16 años de trabajo, intentaremos centrarnos en aquellas ideas-fuerza que posibilitan un pensamiento convergente en ejes articuladores que funcionen como elementos componentes de un modelo pedagógico abierto y crítico sobre la enseñanza en el programa *KKM*,²⁹ en este contexto se pueden identificar algunas ideas-fuerza que han acompañado la historia del programa y que se objetivan en algunos procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas donde interviene.

Así los rasgos categoriales hacia la construcción de lo que implicaría un modelo pedagógico, el cual consiste en el trazo de un perfil de la acción educativa intencionada desde el horizonte, en donde, como proyecto todo modelo recupera su función social y política, su acción se basa en determinados principios y fines, producto de ideas-fuerza que lo constituyen, cuyo carácter reside en lo institucional-instituyente de estas acciones; se pretende construir una propuesta potencial de elementos generadores, retomando la idea de Lesvia Rosas (2007) con respecto a lo que se consideran como ejes de un modelo pedagógico y, con ellos, proponer otros elementos potenciadores desde las reflexiones en torno la complejidad en la que se inserta el programa *KKM*.

Por lo que se intentará presentar a continuación dos grandes ámbitos de reflexión, el que se refiere a la perspectiva de construir los rasgos de un modelo pedagógico de la intervención educativa y rela-

²⁹ Nos basaremos en los aportes de la doctora Lesvia Oliva Rosas Carrasco (2007), en su libro *Maestros que transformas su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*.

Tabla 3.11 Modelo pedagógico/ejes (Lesvia, 2007)

- Principios educativos que orientan la práctica.
- Fines o propósitos que lo guían.
- Los conocimientos que median los procesos educativos.
- Sus métodos y estrategias didácticas.
- La estructura social que lo soporta.
- La planeación que le da una base organizativa.
- La evaluación que permite apreciar sus avances.
- Los recursos y apoyos que necesita para operar.

Fuente: Rosas, L. (2007). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. México: Centro de Estudios Educativos, A. C.

Tabla 3.12 Hacia un modelo pedagógico/ejes propuesta

- Programa y contornos curriculares: conocimientos que median los procesos educativos:
 - a) Metodología, evaluación, estrategias y dispositivos educativos.
 - b) Recursos y apoyos que necesita para operar.
- Formándose docentes en la docencia: facilitadores bilingües mayas.
 - a) Formación docente en la acción pedagógica KKM. Escalafón interno: *de facilitadores bilingües mayas a maestros de educación indígena*.
 - b) Perfiles de los facilitadores: una lógica institucional de lo que se espera de su trabajo y una lógica social como personas mayas.
 - c) Perfiles docentes en construcciones colectivas, pedagógicas y desde procesos de identidad maya.
- Principios y fines educativos en el contexto de relaciones interculturales: ideas-fuerza.

cionado con la apropiación y construcción desde los propios actores, para concluir con las ideas-fuerza que dan sustento a los principios y fines educativos. El orden de exposición de las ideas-fuerza en términos categoriales responde a la comprensión, como señala Rosas (2007, p. 217):

En educación no es posible establecer una dicotomía entre teoría y práctica; no se puede sólo hablar de principios o sólo de estrategias. Entre los dos –principios y fines y estrategias–conocimientos– existe un proceso dialógico, que es lo que imprime a la acción educativa su carácter de praxis.

En este sentido, optamos por establecer los elementos componentes de la propuesta de modelo pedagógico del KKM partiendo de los co-

nocimientos que median los procesos educativos, su metodología en términos de estrategias, dispositivos educativos y formas de evaluación. Se continúa con recursos y apoyos que han construido los sujetos para su operación en el aula. En tanto se establecen desde la formación docente, en la acción pedagógica, los elementos necesarios para comprender tanto los perfiles docentes de los facilitadores en construcciones colectivas, pedagógicas y desde procesos de identidad maya, lo que conduce a la estructuración de un escalafón interno. Se cierra, con lo que de manera ortodoxa se hubiera iniciado; los principios y fines educativos posibilitan el diálogo desde una perspectiva intercultural y desde el ejercicio de los derechos lingüísticos de los hablantes del maya, como de l@s niñ@s y docente no indígenas, cuestión que hemos denominado una interculturalidad activa en el ejercicio de una ciudadanía descolonizadora.

PROGRAMA Y CONTORNOS CURRICULARES:

CONOCIMIENTOS QUE MEDIAN

LOS PROCESOS EDUCATIVOS

El programa *KKM* posee un contorno curricular cuyos ejes son 10 temas basados en conceptos/acción que guían la enseñanza de la lengua maya –10 temas para cada uno de los meses en que dura el ciclo escolar–, los cuales se mantienen continuos combinándose única y “formalmente” con cuatro contextos (escuela, casa, comunidad y otros) los cuales fueron pensados como caminos de acompañamiento situando lugares de significación y tránsito cotidiano de los sujetos sociales a quienes va dirigido: estudiantes y, a través de ellos, como posibilidad de entrada del reconocimiento de uso y permanencia de la lengua maya en sus familias y comunidades.

El hecho de que el programa inicie en el contexto escuela, cruzando en él los 10 temas/acción, lleva a reflexionar que éste es el espacio de impulso para la re-significación de las lenguas y culturas indígenas en general y de la lengua y cultura maya en particular.

Ganar ese espacio escolar y partir de él para la enseñanza “formal” de la lengua maya representa, en el camino apenas abierto, la visibilidad de la diversidad sociocultural y lingüística de este pueblo. Este programa busca mediar las relaciones sociales, culturales y políticas entre indígenas y no indígenas en los municipios y escuelas donde el *KKM* se imparte.³⁰

Cuatro contextos que permiten, desde lo inmediato y significativo, involucrar a los estudiantes con la lengua y la cultura de un pueblo indígena desde lo escolar y de éste hacia afuera, lo que permite la posibilidad de revitalizar la lengua y la cultura, de revalorar los conocimientos y formas indígenas cotidianas e históricas de los pueblos y así brindar un horizonte posible para construir otro tipo de relaciones sociales, políticas y culturales entre indígenas y no indígenas.

La construcción de un proceso educativo teniendo como centro la enseñanza de una lengua indígena como segunda lengua hace emerger el intento de políticas interculturales en educación en el país en las que el *KKM* muestra -en su arranque- lo que sería una apuesta intercultural donde una lengua indígena es colocada como contenido de enseñanza, con lo cual se busca legitimar su uso en espacios negados más allá de un medio de traducción o de tránsito de una cultura a otra, de la cultura indígena a la nacional mediante políticas de integración, sino como eje principal de un proceso educativo. Hecho que permite dignificar tanto a quienes la enseñan como a quienes son portadores, quienes se asumen como pueblo originario.

También la clase de maya busca ser más que una clase complementaria en el *currículum* “formal” de enseñanza básica, este contenido educativo permite la permanencia de una cultura y propicia un doble reconocimiento de la identidad indígena de quienes la enseñan: uno por el proceso de visibilidad interna en su ser histórico como pueblo y dos por la visibilidad externa que hacen al recono-

³⁰ Así el programa *KKM* es una experiencia importante para el reconocimiento lingüístico y cultural de la diversidad de pueblos que comparten el territorio mexicano.

cer que la cultura indígena –a través de la enseñanza de su lengua– puede ser proceso educativo escolar,³¹ lo que abre la posibilidad de emparejar lo que se ha negado históricamente a los pueblos originarios, que su cultura/conocimiento sean enseñados en las escuelas, que formen parte de procesos de formación en espacios escolares.

a) Metodología, evaluación, estrategias y dispositivos educativos

Pensar la enseñanza de la lengua maya como contenido llevó a pensar metodológicamente cómo hacerlo posible, ello tuvo como base el *enfoque comunicativo*, que se enuncia en el programa como metodología eje, la cual centra el proceso en el aprendizaje de los estudiantes en cuatro habilidades: escuchar, comprender, hablar y escribir una lengua; cuya consecuencia recayó en el proceso de evaluación y los aprendizajes, donde “demostrar” dichas habilidades durante el proceso educativo –en situaciones comunicativas creadas– dejó que la enseñanza de la lengua maya se centrara en la enseñanza de la cultura de ese pueblo. Es decir, el uso de esta metodología llevó a una inflexión en la estructura y sentido de la lengua maya y por tanto, a su no significación esencial como visión de mundo, queriendo enseñar una lengua indígena a través de formas en que se enseñan otras lenguas de origen lingüístico distinto, en este caso el español; es decir, que como aprendieron los facilitadores bilingües el español es como, algunas veces, se quiere enseñar lenguas indígenas aunque éstas posean estructuras lingüísticas distintas.³²

Enfoque que fungió como punto común en la práctica educativa de los facilitadores/as y que sin lugar a dudas se tomó como

³¹ Además de que ser facilitador bilingüe maya implica también la posibilidad de involucrarse en un proceso productivo que permite ampliar el horizonte de interacción laboral de los docentes, pues es también trampolín para buscar un lugar como maestro/a de Educación Indígena en el estado de Yucatán.

³² Véase Lenkersdorf (1996, 2005, 2006) sobre la estructura lingüística y significación cultural de una lengua indígena, en este caso el tojolabal, para repensar la enseñanza de las lenguas indígenas en situaciones de formación escolar.

guía en la construcción de estrategias educativas que, combinadas con la propia iniciativa y creatividad de los docentes, permitió a much@s de ell@s recrear su propia práctica originando otras formas de enseñanza y otros modos de relacionarse pedagógicamente con sus estudiantes al crear formas distintas de intervención escolar, donde su estar histórico como pueblo se hace visible en las escuelas. Experiencia que, sin lugar a dudas, alimentará su proceder pedagógico y andar educativo en las aulas escolares como maestros de Educación Indígena.

Las formas en que l@s facilitadoras/es bilingües abordan la enseñanza de la lengua maya –las instituidas y las propias– han hecho que se configuren estrategias basadas tanto en su propia experiencia como docentes y su historia personal (escolar) y comunitaria (en su reconocimiento como pueblo siendo ejemplo de ello enseñar la lengua maya como cantos que transmiten la musicalidad de su lengua), lo que lleva a pensar en que la enseñanza y aprendizaje de una lengua indígena en espacios escolares hace constituir espacios complejos donde se imbrican, por un lado, una metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras (el ya mencionado enfoque comunicativo) y, por otro, las formas y los medios en cómo ell@s aprendieron el español en su tránsito escolar y, por último, el doble reconocimiento que hacen al verse como sujetos históricos en su existencia como pueblo desde la cosmovisión maya. Complejidad donde confluye la revitalización de la lengua, la permanencia y continuidad de una cultura, de un pueblo: el maya.

Estrategias que también son resultado de las interacciones académicas que tienen como alumnos de la UPN, conformando así, configuraciones propias en torno a la enseñanza de la lengua maya a niños, niñas y jóvenes no hablantes de ella. Construcciones que han puesto en jaque las problemáticas que dificultan la concreción del programa *KKM* y han llevado a establecer retos a los facilitadores preocupándose y ocupándose porque su clase se lleve a cabo en el interés de sus estudiantes. Algunas de esas dificultades fueron:

- Algunos no quieren aprender la lengua maya. L@s facilitadoras/es buscan que ésta sea de su interés, para lo cual usan estrategias gráficas que muestran el interés actual de los jóvenes, aunque ello implique representar otras realidades culturales.
- L@s niñ@s no tienen contacto cotidiano con el idioma. A través de los temas/acciones en los contextos específicos l@s niñ@s pueden comunicarse, preguntar y conversar de manera sencilla con mayahablantes, que muchos de ellos son parte de su propia familia –como sus abuel@s– o miembros de sus comunidades.
- Dificultades en cuestiones pedagógico-didácticas. Con la experiencia frente a grupo, su creatividad e historia personal y comunitaria, además de su conocimiento de la lengua y cultura maya, permiten construir otras estrategias y reconfigurar dispositivos educativos que contribuyan a que se lleve a cabo la clase de maya.

Los dispositivos que materializan el planteamiento y la práctica educativa de los facilitadores dan cuenta de una metodología –instituida o propia– y de un proceso de formación; entiéndase como dispositivo a todo aquel mecanismo que posibilita la enseñanza y aprendizaje en el proceso educativo y que crea sentidos tanto sociales (en la práctica de lo estudiado) como pedagógicos (en el proceso formativo). Para Medina (2007) éstos tienen que ver con un sentido de formación e intencionalidad donde se cumplen tres cometidos:

[...] se constituye en un conocimiento y objeto de análisis de contenidos; b) en su capacidad de dispositivo-disponer, potencialmente es un analizador de prácticas; c) se configura en un espacio de transformación intencional o por lo menos de ubicación y visibilización de sentidos (Medina, 2007, p. 22).

Concepto que sitúa la localización de los dispositivos educativos que dan sentido al quehacer docente de l@s facilitador@s, los contenidos que a través de ellos se manejan, los espacios y tiempos que construyen y a los sujetos y prácticas que configuran. Dispositivos pedagógicos que retoman de su propia historia personal y comunitaria: historias, juegos, obras de teatro, leyendas, cantos y actividades familiares y culturales que llevan como resultado una configuración didáctica donde se combina lo propio y lo ajeno.

El juego como dispositivo amplía los espacios de intervención, pues la clase de maya no únicamente se da dentro del salón; es un elemento que da sentido a la clase y que transporta las formas y modos a quienes enseñan la lengua al transmitir cómo jugaron en su infancia. Además porque es importante considerar que es mediante los juegos como los estudiantes practican la lengua; y la puesta en práctica de ésta se considera importante para el acto de conocer de los propios pueblos indígenas, a decir de las notas del diario de campo de Conkal y Progreso:

La maestra les pregunta a las y los estudiantes el nombre de los juegos en maya, y a los niños o niñas que no le entienden, les dice que hay que practicar porque “con la práctica se aprende”. Luego pega en el tablero una hoja con el tema escrito y algunas palabras: “*ka báaxal wáa ta wotoch*” y “*kin báaxal, ma’ tin báaxal, yaan kiin, chanxi’ ipal, chanchúupal*”.

Las obras de teatro basadas en cuentos, leyendas y elaboración de comidas típicas también son usadas como dispositivos, que si bien dan sentido a los sujetos que las viven como formas culturales, en el espacio escolar son usados como puente para enseñar la lengua y con ello hacer visibles los elementos culturales comunes entre los habitantes del territorio yucateco y el reconocimiento de historias que constituyen lo propio como estado y país.

Con los cantos los facilitadores comparten la musicalidad de su cultura y las formas de relacionarse con su medio, también es un puente de búsqueda para la legitimación de la lengua indígena

en espacios sociales, como por ejemplo cuando se canta el “Himno Nacional” en maya.

El libro de lengua maya es un dispositivo pedagógico instituido que proporciona legitimidad escolar a la clase, pues hace que sea más interesante para los estudiantes y la ven como parte de su proceso de aprendizaje “formal”, así los libros refuerzan la idea de que la clase de maya es una materia que se encuentra en posibilidad de vivirse similar a otras asignaturas.

¿Cómo apprehenden los facilitadores el libro, éste da sentido, legitimación y estatus a la clase? Ell@s reconocen que es importante el libro para sus clases, además de que no poseen recursos necesarios para llevarla a cabo, consideran los libros como un dispositivo que, más allá de su guía programática, son un recurso necesario para practicar la lengua maya a través de representaciones gráficas:

Hace falta para que los niños coloreen, miren las palabras y los dibujos, para que tengan su crucigrama y ejercicios de unir palabras y completar. A veces tienen que copiar y dicen “no queremos copiar, es mucho”; para eso sirven los libros, para que vean más dibujos, para que ellos unan, escriban, todo eso (facilitadora bilingüe de Celestún).

Representar de forma gráfica la lengua maya, en los espacios comunes y de uso cotidiano, enuncia que ésta se percibe en su permanecer en tiempo y espacio, que puede colocarse en una oralidad-gráfica que representa el existir del pueblo maya contemporáneo.

b) Recursos y apoyos que necesita para operar

Los recursos se refieren a los apoyos materiales con que cuenta el maestro para realizar su acción en el aula. Entre ellos están: el pizarrón, los libros de texto, tanto de educación primaria como los que brinda el propio programa *KKM*, grabaciones en audio, video y materiales didácticos producidos por los propios y gestionados por los facilitadores o aquellos otorgados por los coordinadores del programa.

La coordinación del programa entrega a los estudiantes los libros oficiales para su uso en las clases de lengua maya, cuatro libros divididos de acuerdo con los niveles que maneja el programa y que corresponden a los grados de primaria: *Káajbal* (inicial-Escuela), *Keetel* (básico-Familia), *Nonoj* (avanzado-Comunidad) y *Ts'o'okbal* (terminal-Otros contextos). Libros que están divididos en los 10 temas-acciones en que se basa el programa *KKM* y presentan palabras, dibujos, diálogos y actividades que los facilitadores utilizan preferentemente como forma de evaluación; los cuales muchas veces no llegan a tiempo, sino después de iniciado el ciclo escolar.

Los materiales son fundamentales en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua maya (ver apartado “Materiales y su relevancia en la relación pedagógica, del capítulo III); de acuerdo con los facilitadores generan interés y motivan a los estudiantes; sin embargo, la carencia de éstos es uno de los problemas que enfrentan y que se agudiza ante la poca cantidad percibida como “beca”; lo que lleva a generar estrategias materiales para llevar a cabo el programa más allá de su institución política.³³

FACILITADORES BILINGÜES MAYAS

a) Oportunidad de formación y ascenso en el escalafón interno

El modelo de formación resulta muy interesante, pues se establece a través de una serie de experiencias internas de formación, generándose espacios sociales de aprehensión y construcción de producto del ejercicio docente de los propios facilitadores, configurándose distintos procesos: *a)* el que implica la formación entre los propios facilitadores mayas a través del intercambio, *b)* la apropiación y desa-

³³ La facilitadora de Muna tejió una “red de apoyo” familiar para dibujar y colorear las láminas que usa, la maestra de Conkal utiliza juguetes que su familia le presta; el facilitador de Progreso recicla las cajas y empaques con lo que elabora sus materiales para la enseñanza.

rrollo de conocimientos docentes por su permanencia en las aulas al desplegar su práctica laboral y de enseñanza en las escuelas.

Al mismo tiempo que los profesores se forman en la acción directa de enseñanza, de manera paralela se les exige para su contratación estar inscritos y cursar la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena de la UPN, en la unidad Mérida y en las subsedes estatales de esta institución.

Como consecuencia y acuerdo han establecido un escalafón interno que organizan los propios asesores y el coordinador del programa para que al concluir el proceso formativo de cuatro años de contratación en el *KKM*, y al obtener la titulación en educación superior, los facilitadores del programa pueden acceder a solicitar y concursar con un espacio preferente para el subsistema de educación indígena.

Proceso que les permite transitar de facilitadores bilingües del programa *KKM* a maestros de educación indígena estatal; cuestión que asegura que los docentes de Educación Indígena sean profesores: titulados, con conocimiento profesional comprobado en la práctica de enseñanza de la lengua maya en las escuelas primarias, como resultado de su experiencia en el *KKM*.

Los facilitadores mayas han colaborado en la construcción de esta estructura interna de trabajo, a pesar de sus reducidos salarios como facilitadores del *KKM*, bajo dos concepciones fuertes, por una parte la idea de “perfil profesional docente”, por tanto se acepta estudiar y concluir la licenciatura en la UPN, y por otra la forma de acceder a educación superior y continuar con un trabajo remunerado. Una facilitadora señala:

Los facilitadores que conozco ya llevan tiempo trabajando; por ejemplo la maestra Emilia ya es su último semestre de la licenciatura en la UPN, podríamos decir que ya tienen el perfil. De hecho están viendo ya la posibilidad de que les den contrato ya como maestros de educación indígena, para que ganen un poquito más, y para crear espacios para otras personas que puedan entrar dentro del programa *KKM*. Entonces

es una forma de ayudarlos, pues están viendo que ese tiempo del *KKM* se les tome como servicio social para su licenciatura en la UPN.

Rafael, otro facilitador bilingüe, señala que su posibilidad de incorporación al *KKM* le permite “superarse” al ingresar a la educación superior por medio de la UPN, pues antes de su trabajo en el *KKM* trabajaba en una planta porcina a las afueras de la ciudad de Mérida, y a pesar de que el salario es menor en el programa del *Ko'on'ex Kanik Maaya* aceptó el cargo como facilitador, pues entrar a trabajar al programa le significó a Rafael la oportunidad de elegir una profesión: ser maestro; como él mismo dice “entrar en la etapa de transmisión de lo que ha aprendido”, ve en el *KKM* la oportunidad de construir otras expectativas de vida para él, como maya y, para su propia familia y comunidad maya de origen:

Trabajar en el programa es un primer peldaño porque es lo que quiero lograr. Primero saber que al principio nada más tenía un conocimiento de mi comunidad. De repente sales, empiezas a trabajar, después del trabajo entras a un programa de gobierno y después de eso ya sientes el cambio del conocimiento, de las experiencias, pero éstos son los primeros escalones, los primeros peldaños. Todo esto ha sido un proceso y la meta a seguir, yo siempre lo he dicho, allí estoy, allí voy, con mi conocimiento, hasta con las puertas que me cierran o que me abran, sabiendo cómo es crecer en una zona rural, para poder transmitir experiencias, poder transmitir emociones. Ahorita siento que sí puedo hacer algo con lo que me están dando (en la UPN y su trabajo como facilitador) (Rafael, Escuela “Candelaria Ruz Patrón”, 16 de octubre de 2009).

Para Rafael el programa *KKM* es un espacio que le ha permitido aprender, compartir experiencias y estar allí con su conocimiento, un lugar donde es valorado por lo que es y lo que sabe. Más importante todavía es el hecho de que Rafael siente que ahora sí está haciendo algo con lo que ha aprendido. Cuando trabajaba en la

planta porcina se limitaba a hacer labores automáticas, ahora que es facilitador bilingüe maya y que está esperando obtener su licenciatura siente más cerca la posibilidad de usar su experiencia para el mejoramiento de la vida de otros. Rafael recalca que un eje muy importante de su formación ha consistido en compartir experiencias con otros facilitadores que se encuentran en la misma situación que él.

Por tanto se comprende el proceso de ser hablante de la lengua maya y el tránsito a ser docente de su propia lengua y transmitirla a otros, en este caso a niñ@s no hablantes del idioma maya. Así lo describen dos facilitadores.

Uno de los momentos más difíciles para mí fue cuando por primera vez me enfrenté a trabajar con un grupo de niños. Esto fue en una escuela de Mérida, porque no tenía una preparación para trabajar como facilitador bilingüe, pero esto lo fui superando con el paso del tiempo (facilitador de Peto).

En el inicio de mi trayectoria se registró una gran dificultad, pues a pesar de ser bilingüe no podía desempeñarme como buen enseñante de una segunda lengua debido a que desconocía la metodología a aplicar y el enfoque utilizado para la enseñanza de una segunda lengua (facilitador de Homún).

Los facilitadores asumen el gran reto que implica la docencia, en términos de formación, y comparten la necesidad de construir perfiles de su actuar pedagógico y laboral.

b) Perfil de los facilitadores

Los facilitadores bilingües mayas se asumen desde distintos procesos -unos de carácter personal y otros por su interacción con las normas institucionales-, así como por lo que condiciona sus procesos identitarios y de auto-adscripción como personas mayas. Coordinadores y asesores del *KKM* manifestaron durante las entrevistas el perfil que esperan de quienes están a cargo de éste en las aulas escolares.

Desde cierta mirada institucional, los asesores y coordinadores del programa *Ko'on'ex Kanik Maaya* señalan que: “se espera que el facilitador bilingüe hable bien la maya y en lo posible que la lean y la puedan escribir”. Sin embargo, esto no es suficiente, de acuerdo con el coordinador: “el obstáculo principal que he observado [en los facilitadores], es que piensan que con hablar la lengua maya ya la hicieron como maestros. Es uno de los principales obstáculos, carecen de metodología, carecen de estrategias.”

En este sentido se establece un cruce, precisamente en lo expuesto en el apartado anterior, es decir la confluencia entre la formación, concebida más como “talleres, capacitación y los conocimientos de la UPN” y, lo que emerge de los perfiles, en tanto que se les demanda a los facilitadores que puedan desarrollar las estrategias y la metodología para enseñar la lengua maya.

Se llevan a cabo capacitaciones y talleres para los facilitadores de recién ingreso, en donde se les realizan exámenes sobre costumbres y la historia del pueblo maya; además, reciben instrucciones de los asesores sobre los temas-acción que deben trabajar, así como la metodología de enseñanza (enfoque comunicativo) y los materiales (libros); la mayoría van desarrollando estrategias de enseñanza a partir de su propia experiencia, haciendo uso de sus habilidades creativas/artísticas, y de los elementos que aprenden de la licenciatura en Educación Indígena que estudian en la Universidad Pedagógica Nacional (coordinador del programa *Ko'on'ex Kanik Maaya*, 2010).

Así, el facilitador...

Debe tener algunas habilidades por ejemplo el canto, el baile, que también es algo que facilita mucho y apoya para la enseñanza, pues tenemos que usar un poco de todo y el facilitador tiene que hacer también uso de ello. Entonces para un canto a veces no tenemos la habilidad, pero afortunadamente existe la tecnología, podemos llevar una grabadora o utilizar la sala de cómputo o Enciclopedia en la escuela donde están trabajando y poner

allá algunas actividades en las cuales puedan ellos reforzar lo que están enseñando. Sobre bailes igual hay videos en los cuales se ve, por ejemplo, el baile del cochino, el del pavo, tradiciones en las cuales igual existe ese material. Es cuestión de iniciativa, demanda mucha creatividad de la persona (coordinador del programa *Ko'on'ex Kanik Maaya*, 2010).

Se exige un perfil profesional al facilitador que rebase las formas de ingreso, para que “no sea solamente por tener un trabajo o por conseguir la manera de estudiar, sino que exista una responsabilidad con la enseñanza de la lengua y con la valoración positiva de la cultura maya. Esto es algo complejo, pues no es posible evaluar de alguna manera el “nivel de compromiso”.

Algunos de los facilitadores mayas expresaron que entraron al programa porque les brindaba la oportunidad de estudiar, aunque como producto de la experiencia en su labor educativa en las escuelas, la mayoría de los facilitadores mayas comprende su trabajo docente como sujetos importantes en la revitalización de la lengua maya y en la enseñanza de su cultura, sin embargo, esto es resultado de los años de trabajo en el programa, constituyéndose en uno de los aspectos que motiva su práctica docente.

Al enseñar su propia lengua como una segunda lengua para los niños, como lo señalan los asesores y el coordinador del programa: “se requiere que sean más investigadores [...]”.

Lo que les pedimos a los facilitadores que se reincorporan o recién incorporados al programa es la apertura, la disponibilidad, el convencimiento de enseñar una segunda lengua. No limitarse con lo que se les enseñe en los breves talleres, ser más investigadores para que a través de la curiosidad, a través de la investigación, vayan profundizando en los conocimientos, esto nos facilitará enseñar con mayor fluidez, con mayor rapidez aquello a lo que nos invitaron: enseñar la lengua maya. Porque si nos quedamos con lo poco que muchas veces aprendemos y no seguimos investigando, pues nos vamos a encerrar. También les pedimos mucha comunicación, que ellos tengan la vinculación con la dirección de la escuela, con los padres

de familia, y más que nada, con los alumnos, para que los comprendan, porque si vamos a estar hablando un idioma ajeno al de ellos no habrá comprensión, no habrá diálogo.

Tenemos que adaptarnos al medio, al contexto, al lugar donde están, y tal vez de esa forma lograr entonces sí su objetivo, lograr nuestra encomienda. No pueden estar enseñando al alumno a desconocer la cultura, porque muchas veces dependiendo de nuestra conducta, en lugar de apoyarlos los estamos tal vez traumando y haciendo que los estudiantes empiecen a odiar un poquito lo nuestro. Entonces tenemos que tener esa apertura, esa sensibilidad, esa visión con el muchacho, con los padres, con los maestros y más que nada con él mismo; que se convenza él de lo que sabe, pues es lo que tiene que enseñar, pero ir más allá todavía, buscar más allá de lo sabe para que todo eso le abra las puertas y poder hacer una buena enseñanza de la lengua maya.

Varias de las características que se enuncian son coincidentes con las expectativas y funciones que se espera de los maestros en general. Lo más importante para los facilitadores, como para cualquier maestro, es disponer de la práctica para responder a las necesidades de su contexto. Investigar para no cerrarse y de esa manera poder comunicarse con los padres de familia y los estudiantes, se espera que su práctica se adecue al nivel de contacto con la lengua maya y de conocimiento de la misma para que l@s niñ@s se interesen en su aprendizaje.

c) Los facilitadores frente al espejo

Dentro de las actividades de reuniones colegiadas con los facilitadores se establecieron ciertos ejes sobre la comprensión de su quehacer docente, como serían: relación con los niños, los conocimientos (los que se tienen y se quieren desarrollar), las estrategias didácticas, la relación con la comunidad y la cultura, así como la potencialidad del desarrollo profesional. Cuestiones que condujeron a las siguientes concepciones, por lo que presentamos a continuación, como ejemplo analítico, la tabla 3.13 basada en el ejercicio de comprensión de tres facilitadores.

Tabla 3.13 Proceso de formación

Facilitador	Relación con los niños	Conocimientos propios y en potencia	Estrategias didácticas	Relación con la comunidad y la cultura	Potencialidad de desarrollo profesional
F-1		Práctica y disposición hacia la enseñanza de la lengua y la cultura.			
F-2	Tener un buen corazón hacia su labor docente: tener amor hacia los niños, ser feliz y sonriente.	Conocimientos de la lengua y cultura maya.	Preparar y usar una buena estrategia.	Ser amistoso y agradecerle a todas las personas, es tener buena educación. Dejar huella, brindar un legado a sus estudiantes inculcando el valor de nuestra lengua.	No dejar de adquirir conocimientos. Tener bases fuertes y buscar una preparación humanística.
F-3	Saber escuchar, ser tranquilo, afectuoso y respetuoso.		Constructivo, sabe escuchar, es creativo, dinámico y cooperativo.	Visionario de la necesidad de un futuro colectivo del pueblo maya.	Dispuesto a aprender.
F-4	Se preocupa por el contexto, por adecuar los contenidos de enseñanza a las necesidades de sus estudiantes.		Mantener la mente siempre presente para manejar cualquier situación no contemplada en la dinámica de enseñanza; es decir, un docente activo por los requerimientos de motivación y comprensión de la lengua en contextos de niños hablantes y no hablantes de la maya. Dar respuesta a la problemática con los alumnos y los maestros.		Capacidad para la reflexión y análisis con flexibilidad de acuerdo al contexto.

Cuadro reconstruido, con aportes de A. González, G. Contreras y P. Medina (2009-2010).

Ante esta reflexividad del quehacer docente de los facilitadores se señalan un conjunto de elementos importantes de establecer sobre los perfiles docentes de los facilitadores mayas.

Tabla 3.14 Perfiles docentes

<p>El facilitador del KKM:</p> <p>Parte del respeto al ritmo de aprendizaje de cada uno de los niños, los motiva para que tengan un mayor acercamiento a la lengua y desarrollen sus potencialidades de forma personal y colectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deberá no sólo poseer conocimientos de la lengua maya, sino ser practicante activo de su cultura, la conoce y la valora. • Deberá estar en la capacidad de preparar y utilizar buenas estrategias de enseñanza (en una construcción dinámica entre lo social, lo cultural y el desarrollo de la lengua) para que los contenidos sean útiles y estén situados en un contexto social y cultural. • Reconocerá las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes y las oportunidades para potenciar la enseñanza de la lengua y la práctica de la cultura maya. • Es constructivo, sabe escuchar, es creativo, dinámico y cooperativo. • Mantiene la mente siempre presente para manejar cualquier situación no contemplada en la dinámica de enseñanza, es decir, es un docente activo por los requerimientos de motivación y comprensión de la lengua en contextos de niños hablantes y no hablantes del maya. Da respuesta a esta problemática con los alumnos y los maestros. • Está preparado para diseñar distintas estrategias de aprendizaje de la lengua de acuerdo con los contextos en los que trabaje. • Será un sujeto con la capacidad de desarrollar actividades creativas, a partir de sus experiencias y habilidades personales, que permitan ser una fuente de conocimiento y de trabajo pedagógico con los niños. • Es consciente de la necesidad de ser constante en su trabajo de enseñanza. • Tiene la necesidad colectiva de formar parte de un grupo de maestros facilitadores a nivel estatal preocupados por el desarrollo de la lengua. • Llegará a ser un profesional que promueva la conservación y el uso de la lengua maya, tanto en su forma oral como en su forma escrita. • Dialoga constantemente con los padres de familia, tanto para la colaboración en las tareas asignadas como para promover la recreación de la cultura a través del uso de la lengua. • Promueve condiciones adecuadas en su salón de clase para desarrollar un aprendizaje conjunto entre él y sus estudiantes. • Es un promotor de su cultura, lo cual genera orgullo y satisfacción personal. • Brinda un trato digno a su comunidad a través de su trabajo y labor. • Está abierto a atender las observaciones que se hacen para mejorar su práctica docente. • Constantemente investiga sobre su lengua y cultura y tiene una actitud de aprendizaje hacia la misma practicándola por lo que requiere desarrollar la escritura, la oralidad y la lectura en su propia lengua. • A través de la realización de materiales, la planeación y creación de estrategias y actividades de enseñanza ganará confianza para hacer que su práctica de aula sea más productiva y permita avanzar en el conocimiento de la lengua por medio de ensayos pedagógicos que se refinarán con la experiencia. • Es paciente con sus estudiantes. • Vive su identidad como maya y genera estrategias que buscan transmitir a los estudiantes los conocimientos necesarios intelectuales y culturales para que “sientan la identidad como mayas”. • Deberá sentir satisfacción en la transmisión de su cultura a través de la enseñanza de la lengua maya.
--

Cuadro reconstruido con aportes de A. González, G. Contreras y P. Medina (2009-2010).

Como mujeres y hombres mayas que trabajan en la enseñanza de su lengua, los facilitadores expresaron distintas concepciones, que redefinen la mirada de la enseñanza y de un programa de apoyo pedagógico, como implicaría de manera oficial el *KKM*; en lo mencionado está la búsqueda social, de escucha, dignidad y sentido de existencia en el presente y proyecto de futuro como personas étnicas mayas. En la tabla 3.15 se retoman las opiniones de cuatro facilitadores de igual número de municipios de Yucatán, en el año 2009.

DE LA INTERCULTURALIDAD ACTIVA A LAS IDEAS-FUERZA COMO PRINCIPIOS Y FINES EDUCATIVOS

Es importante reconocer los procesos interculturales sobre los que actúa el programa *Ko'on'ex Kanik Maaya (KKM)* por el tipo de escuela en donde opera: todas en zonas urbanas o semiurbanas del estado que no pertenezcan al sistema de escuelas indígenas; además se solicita que sean escuelas de un mínimo de 100 alumnos inscritos y ofrezcan los seis grados obligatorios de primaria, es decir que sean de organización completa.

Explícitamente el *KKM* busca “enseñar la lengua maya a quienes no la saben”. Esta visión es una línea institucional que inscribe los fines educativos, en palabras del coordinador del programa explica que esta situación se genera porque:

[...] el programa entra a cubrir aquellas poblaciones donde hay mayor porcentaje de hispanohablantes, las comunidades con mayoría indígena son atendidas por Educación Indígena; debido a los contextos en que se aplica el programa, urbanos y semiurbanos, es donde las familias cada vez hablan menos en lengua indígena y los estudiantes no escuchan la lengua sino en su clase de maya.

En este sentido se parte de las situaciones escolares considerándolas el primer contexto de comprensión de la lengua, al reflexionar sobre

Tabla 3.15 Selección de material del seminario KKM (2009)¹

	Facilitador de Valladolid	Facilitador de Tekax	Facilitador de Peto	Facilitador de Progreso
Lo humano y lo social				
Cabeza	Buena relación con padres de familia, directivos, docentes y alumnos para lograr una buena interacción. Comprender las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Saber enfrentar a los padres de familia que desvalorizan la cultura.	Que exista una comunicación con los alumnos y padres de familia.	Dar un trato digno a la comunidad. Escuchar las propuestas de la sociedad para el mejoramiento de su labor.	Ejemplos de disciplina para los alumnos. Trabajar con toda bondad y disciplina.
Corazón		Que yo aprecie a mis alumnos y los valore.	Tener un gran corazón para escuchar las necesidades.	Aceptar al alumno con una necesidad. Saber que existen personas que tratan de hacer lo mejor día a día.
Manos		Que a todos les dé buenos ejemplos.	Apoyar en lo que se requiera.	Apoyar cuando sea necesario. Comprender que no todo lo podemos solucionar.

(continúa)

¹ Los datos pormenorizados se encuentran en el informe técnico del proyecto SEP-SEB-Conacyt 86108. Se produjeron un total 90 materiales de campo generados para discutir en el seminario colegiado Diálogo de prácticas y recreación de la memoria, y en el taller: Trayectoria y experiencia pedagógica del programa KKM. Caminando hacemos historia.²

Tabla 3.15 Selección de material del seminario KKM (2009) (continuación)

	Facilitador de Valladolid	Facilitador de Tekax	Facilitador de Peto	Facilitador de Progreso
Pies		Que siempre esté presto a ayudar a todos (alumnos-padres de familia).	Caminar junto con la sociedad, aportar conocimientos y destacar la importancia de la cultura.	Tratar de entender el proceso de la vida. Ubicar mi personalidad con lo que siento y lo que veo en mí y con los demás.
Lo pedagógico y didáctico				
Cabeza	Creativo, dinámico y paciente.	Lograr que mis alumnos tengan una formación integral. Que yo sea creativo, dinámico y activo en mis clases.	Concentrado. Aprender a escuchar a los alumnos, compañeros, maestros, padres de familia, etcétera.	Didáctica, conscientización y creatividad.
Corazón	Identificarse como maya.	Hacer sentir a mis alumnos que tienen una identidad como mayas. Que aprenda a ser paciente con mis alumnos.	Con un gran corazón hacia su labor como docente sin importarle las cosas negativas sino superarlas.	Emoción. Motivar la dinámica con juegos.

(continúa)

Tabla 3.15 Selección de material del seminario KKM (2009) (continuación)

	Facilitador de Valladolid	Facilitador de Tekax	Facilitador de Peto	Facilitador de Progreso
Manos	Entender las necesidades del alumno en cuanto a lo pedagógico. Utilizar estrategias para convencer.	Buscar siempre actividades y dinámicas para que mis alumnos aprendan lo mejor. Que utilice siempre estrategias para lograr la competencia comunicativa.	Brindar cariño a los niños y formar a sus alumnos.	Dar respuesta a una problemática con los alumnos y con los maestros. Los dones para dibujar; otros tienen el canto, juegos, etcétera
Rodillas				Doblar la necesidad a los niveles que el niño permite. La flexibilidad de analizar y reflexionar.
Pies	Caminar hacia la meta establecida y no mirar o retroceder.	Buscar siempre algo nuevo que transmitirles a mis alumnos en lo intelectual y cultural para que sientan esa identidad de nuestra raza maya. Lograr siempre las metas que me proponga para que los alumnos aprendan a comunicarse en lengua maya.	Con los pies hacia adelante tratando de lograr sus metas trazadas.	Los dibujos fuentes de pasos seguros para el aprendizaje. La esencia de una cultura presente y paso a paso ir mejorando.

Los datos pormenorizados se encuentran en el informe técnico del proyecto SEP-SEB-Conacyt 86108. Se produjeron un total 90 materiales de campo generados para discutir en el seminario colegiado Diálogo de prácticas y recreación de la memoria, y en el taller: Trayectoria y experiencia pedagógica del programa KKM. Caminando hacemos historia”.

el contacto que tiene el niño con la lengua maya; a partir de esta lógica se establece una ampliación de contextos. Existe otra razón, en sentido de reconocimiento de las problemáticas y de las relaciones interculturales operantes, ya que: “[...] es a partir de la enseñanza, de lo que ocurre en la escuela, que el programa va preparando a los estudiantes para aplicar sus aprendizajes en otros lugares donde la lengua ya no se está utilizando” (Chi, 2009).

Algunos de los fines educativos del programa son:

- Al introducirse al espacio escolar y consolidarse en el uso de la lengua maya, los facilitadores bilingües mayas se apropian profesionalmente, con reconocimiento de su labor, vayan conquistando la escuela poco a poco, ya que en la medida en que los niños aprendan la lengua se irán ganando otros espacios sociales culturales.
- A través de sus contenidos iniciar una construcción mutua de significados; buscar símbolos compartidos y espacios de encuentro entre los mayahablantes (en este caso el facilitador bilingüe maya) y los no mayahablantes (los estudiantes en primer término y la comunidad educativa en general, maestr@s y padres y madres de familia).
- El aprendizaje de la lengua maya, y por tanto su uso, se vaya expandiendo a otros espacios sociales.
- Al tener impacto sobre las acciones de los estudiantes en otros espacios sociales, como el mercado o los pueblos en donde se hable maya, se logrará aplicar los aprendizajes que obtuvieron en su escuela.
- Como parte de los objetivos del programa, que el niño pueda comunicarse, entender lo que dice la gente del pueblo maya en contextos directos, en espacios de vida cotidiana; que comprendan y sean capaces de entablar un diálogo.
- Al ganar espacios de interacción y valoración cotidiana, a partir de los temas planteados por el programa *KKM*, será posible potenciar y crear nuevas formas de ser y estar en

esos contextos, en donde el pueblo maya está vivo y reconocido como portador de conocimiento, de cultura, de historia, de existencia concreta aquí y ahora, no sólo como “antepasados”, sino como hermanos contemporáneos.

- En los contextos en donde la lengua maya ya no se practica, sobre todo en ciertos municipios y sus centros urbanos, si la población ya no la escucha en la casa o en sus contextos más inmediatos, el *Ko'on'ex Kanik Maaya* la lleva a la escuela, y los niños comienzan a identificarla a su alrededor, son capaces de entablar diálogos, de iniciar la comunicación intercultural al saludar con respeto.

Tabla 3.16 Principios y fines del KKM

- Difundir la lengua maya considerándola como portadora de cultura e historia.
- Considerar la lengua maya como otra forma de nombrar al mundo y como una totalidad integral que sitúa al sujeto.
- Generar una condición de simetría cultural a través de comprender la lengua maya como un idioma que se enseña.
- Construcción consensada de significados, a través de posicionar a la lengua maya en su valor y uso contemporáneo en las relaciones interculturales de respeto y dignidad.
- Recrear histórica y socialmente el necesario diálogo respetuoso entre mayas hablantes y población no indígena.
- Aprendizaje de la lengua maya a través de su inserción en espacios escolares y de su enseñanza como segunda lengua.
- Enseñar la cultura a través de configurar acciones contextuales sobre la práctica de uso de la lengua maya para propiciar un impacto tanto en la conciencia lingüística como en las acciones comunicativas en otros espacios sociales cotidianos, fuera del ámbito escolar.
 - Uso de la lengua y su aplicación práctica.
 - Establecer una relación comunicativa.
 - Lengua como uso/herramienta.
 - Revitalización de la lengua y cultura maya.

Así, el espectro de acción e inter-acción de la lengua y la cultura maya se amplía; el programa *KKM* en la escuela no indígena replantea el diálogo intercultural por medio de la acción intercultural activa que se genera en los espacios sociales de interacción en donde interviene pedagógica y socialmente. El programa *KKM* se establece

como una propuesta de interculturalidad activa al cumplir y hacer realidad, por una parte, los derechos lingüísticos:

Artículo 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (...).

Artículo 13. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena, las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas; **fracción II.** Difundir en las lenguas indígenas nacionales de los beneficiarios, el contenido de los programas, obras y servicios dirigidos a las comunidades indígenas.

Artículo 14, inciso e). Formular y realizar proyectos de desarrollo lingüístico, literario y educativo (Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2003), *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*).

En este sentido el *KKM* cubre ampliamente las posibilidades de plasmar como una realidad concreta el ejercicio de los artículos antes citados; en tanto que se incluye como parte de “los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo”, asegurando con ello que en el sistema educativo se ejerza el respeto y la dignidad de los mayahablantes, en este caso, y de los propios facilitadores y de sus educandos.

Por otra, se logran ejercer los derechos lingüísticos de l@s niñ@s no indígenas, pues como señala de forma clara y argumentativa la

doctora Dora Pellicer (1997, p. 1): “reconocer el papel de las lenguas indígenas en la educación de la sociedad mestiza”.

En tanto que resulta fundamental la participación lingüística de las sociedades no indígenas en el espacio educativo, pues se continúa desgraciadamente con la concepción de que las lenguas amerindias son inferiores, lo que acusa graves espacios de ignorancia hasta de los propios docentes de los distintos niveles educativos. Por tanto se requiere, como lo efectúa el *KKM*, la promoción del valor igualitario de las lenguas indígenas, es decir, la lengua maya frente a, en este caso, el español.

Las acciones formativas que propicia el *KKM*, entre sus diversos actores, posibilita la enseñanza y aprendizaje desde la cosmovisión maya, cuyo proceso resultante se encuentra en la intersección donde se coloca, tanto la revitalización de la lengua como la permanencia y continuidad de la cultura de un pueblo: el maya. Así, los facilitadores se convierten en sujetos activos mayas que en este tránsito han reconstituido las bases de su identidad étnica y de su conciencia lingüística e intercultural.

El *KKM* contribuye en mucho a un cambio de “conciencia lingüística” de la diversidad de las lenguas de México, en donde l@s niñ@s, padres y madres de familia, los propios docentes de las escuelas donde opera el programa se colocan en una posición de escucha, de aprehensión y comprensión, en una posibilidad de contacto con la lengua indígena, con lo que se rompe el monolingüismo afectivo, social, cultural, histórico; lo que genera que la lengua maya sea aceptada como beneficio y como el ejercicio de sus derechos lingüísticos, como población, en muchos de los casos, monolingüe hispanohablante. Baste releer el capítulo de las concepciones de l@s niñ@s.

El *KKM* promueve el conocimiento de las lenguas que se hablan en su territorio, el estado de Yucatán, hecho que conduce a romper la asimetría lingüística: el bilingüismo para el más débil –derecho a la lengua propia y necesidad de la lengua mayoritaria– y el monolingüismo para el grupo hegemónico, población que en la práctica no reconoce sus propios derechos lingüísticos.

La propuesta en la práctica del programa *KKM* en la escuela no indígena implica ejercer el derecho lingüístico de la población no indígena, muchas veces monolingüe en español, como los señala Pellicer (1997):

[...] ser educado en la lengua materna y aprender una segunda lengua del país o la región; lo anterior, tanto para la sociedad indígena –que tiene el derecho de estudiar su lengua materna y ser instruida en ella, además del derecho de aprender el español– como para la mestiza, que además de estudiar el español y ser instruida en él, tendría el derecho de recibir la enseñanza de una lengua indígena de su país. Esta propuesta bilateral de bilingüismo escolar puede ser recibida con una fuerte carga utópica si se piensa únicamente en términos de una racionalidad utilitaria de comunicación, desconociendo su potencial en términos de conocimiento y de apertura de las conciencias lingüísticas.

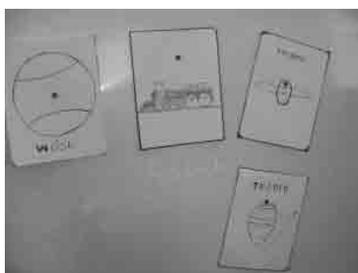
El uso de la lengua como producto de las prácticas culturales históricas y su relación dialéctica entre ellas define un ejercicio de interculturalidad como derecho, voluntad de resistencia de un pueblo que se niega a abandonar el uso de la lengua y como posibilidad de permanencia. La enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua potencia los diálogos entre saberes al ejercer sus derechos lingüísticos y culturales, al transformar y ampliar su conciencia lingüística y al dotar de contenido su consecuencia epistémica, en tanto que: (desde sus ideas-fuerza como programa) al considerar a la lengua maya como otra forma de nombrar al mundo y como una totalidad integral que sitúa al sujeto, genera una condición de simetría cultural a través de comprender a la lengua maya como un idioma que se enseña como construcción consensada de significados, a través de posicionar a la lengua maya en sus valor y uso contemporáneo en las relaciones interculturales de respeto y dignidad.

Se recrea histórica y socialmente el necesario diálogo respetuoso entre mayas hablantes y población no indígena a través del aprendizaje de la lengua maya, de su inserción en espacios escolares y de

su enseñanza como segunda lengua. En consecuencia se revitalizan las lenguas (la maya y el español), se abren y potencian sujetos y prácticas de conocimiento, es decir, las *epistemes* se alteran y abren un campo necesario desde otras ciudadanías, desde una interculturalidad activa, en otras educaciones.

Yo **canto** las pinturas de los libros.
 Lo voy desplegando.
 Yo **papagayo** florido.
 En el interior de la casa de las pinturas.

Cantares mexicanos, folio 51 v.



Dibujos de los alumnos de la clase de maya.



En la clase de maya se aprovechan diversos recursos pedagógicos, desde los tradicionales hasta las llamadas nuevas tecnología.



La confianza entre estudiantes y profesor es fundamental para el aprendizaje del maya.

Escuela Primaria "Candelaria Ruiz Pantoja"					
Horario de Maya					
	Luzmila	Mentes	Mercedes	Jazmin	Valeria
7:00-8:00	4 ^{ta} B	4 ^{ta} B	4 ^{ta} A	4 ^{ta} B	4 ^{ta} A
8:00-8:50	4 ^{ta} A				
9:00-10:00	4 ^{ta} A	4 ^{ta} B	4 ^{ta} B	4 ^{ta} B	4 ^{ta} A
10:00-10:50	4 ^{ta} A	4 ^{ta} B	4 ^{ta} B	4 ^{ta} B	4 ^{ta} A
10:50-11:30	4 ^{ta} A	4 ^{ta} B	4 ^{ta} A	4 ^{ta} B	4 ^{ta} B

Prof. Hilda Hilo Pool

Ejemplo de un horario de la clase de maya.

Uno de los objetivos de esta investigación era conocer la opinión y valoración que los niños y padres de familia tenían del programa KKM; por ello se invitó tanto a los pequeños como a los adultos a escribir una carta con su opinión y experiencias sobre el curso de enseñanza de maya como segunda lengua, que además servirían como invitación para otros niños y sus respectivos padres con la intención de que soliciten la implementación del programa en su escuela.

LA CARTA

Nombre

Rosa Isela Piñacutz

Escuela

Candelaria Ruz patrón

Localidad

Estimado Padre de Familia:

Imagine que le va a escribir una carta a un padre de familia cuyos hijos van a recibir clases de maya en su escuela, comentando el por qué es importante aprender esta lengua. Ese padre de familia también quiere saber qué aprenderá su hijo en el programa Ko'one'ex Kanik Maaya.

Finalice escribiendo un "pliego petitorio" en el cual exprese aquello que le pediría al profesor de lengua maya para que sus hijos se encuentren más a gusto y aprendan más en la clase. (si es necesario use más hojas)

Es muy importante por que conservan nuestras tradiciones, que ahora ya se están perdiendo, y es una base para aprender cualquier otro idioma.

Me gustaria que no solo les hable de la lengua maya, sino tambien de la historia maya y de nuestros ante pasados y que la clase sea más didáctica para que los niños se interesen más.

Hoyin 9 de Marzo del 2009,

Carlos

Juan N. Alvarez

bueno lo bueno es que todos aprendieros Maya y lo
 le podemos ablar y me gusta por que yo ya aprendi mucho
 como que son las Fotos de los moreros como
 se sabda como se respande. ~~Por~~ Ami Me gusta
 como son las letras como se abla. Bueno.

maestre usted puede aser Juegos para que todos
 podamos saber mas canciones En maya

Bueno

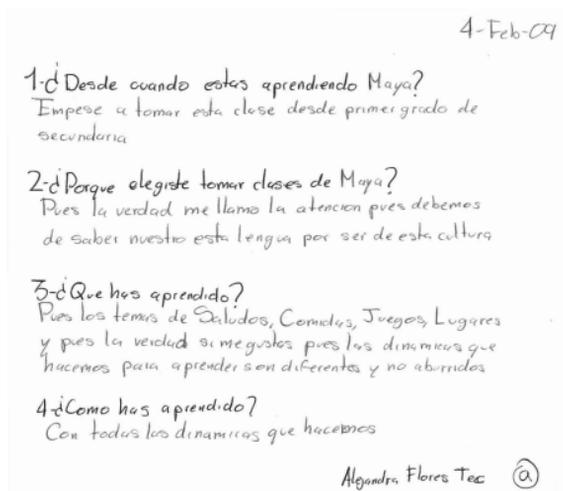
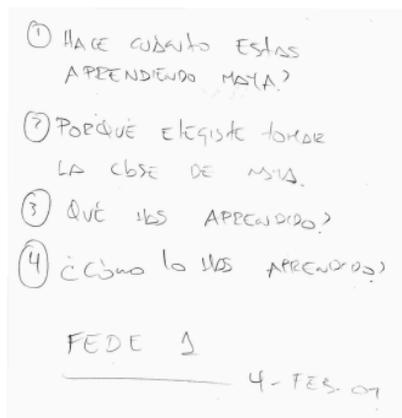
Hoyin jueves 9 de marzo del 2009
 Saul Hernandez Joven en su mente

Nombre Saul
 escuela Juan N. Alvarez
 queda en Merida

como es tal Luis esta en la clase de maya
 Buene gusta mucho y aprende como yo
 que bien en clases es pero que te da un tiempo
 es pero como a bien pero es pero
 que ta bueno a aprender
 porque me gusta aprender las palabras de
 las frutas pero y así mate

maestra de las más tareas y a veces juegos
 y concursos

Los adolescentes de secundaria que participan en el programa KKM lo hacen de manera voluntaria; es una asignatura que ellos mismos han elegido cursar, aunque esto les implique llegar una hora antes en el caso de los que cursan en turno vespertino o bien quedarse una hora después de sus clases obligatorias para quienes asisten en el horario matutino.



Para conocer más información sobre el programa KKM (fotos, videos, cartas) haga clic sobre este texto.

REFERENCIAS

LIBROS

- Abraham, T. (1996). Prólogo. En Foucault, M. *Genealogía del racismo*. Argentina: Altamira.
- Aldridge, A., y Levine, K. (2001). *Topografía del mundo social. Teoría y práctica de la investigación mediante encuestas*. España: Gedisa.
- Ardévol, E., y Muntañola, N. (2004). Visualidad y Mirada. El análisis cultural de la imagen, (pp. 17-46). En *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barabas, A. (2002). *Utopías indias: movimientos religiosos en México*. México: Plaza y Valdés.
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Bartolomé, M. y Barabas, A. (1999). *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*. México: INAH, INI.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (1996). *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Bertely, M. (2000a) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertely, M. (2000b). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. México: ISCEEM.
- Bertely, M. (2003). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*. Proyecto de Investigación. México: CIESAS.
- Bertely, M. y Robles, A. (1997). *Investigación Educativa 1993-1995. Indígenas en la escuela*. México: COMIE.
- Bertely, M., y González, E. (2004). La política de la educación bilingüe intercultural en México, pp. 19-106. En Hernaiz, I. *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Argentina: IIPE-UNESCO.
- Bonfil, G. (1989). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Bracamonte, P. y Lizama, J. (2005). *Tocando fondo. Resultados básicos de la encuesta sobre marginación, pobreza e identidad del pueblo maya de Yucatán 2004*. (Versión impresa del CD Room disponible). México: CIESAS.

- Bracamonte, P., Lizama, J. y Solís, G. (1996). *Espacios mayas de autonomía. El pacto colonial en Yucatán*. México: Consejo Editorial para las Obras Antropológicas de la Facultad de Ciencias Antropológicas, UADY.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Secretaría General.
- Cárdenas, E. (1993). *Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita II*. México: UPN.
- Castro, E. (2000). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cardoso de Oliveira, R. (1992). *Etnicidad y estructura social*. México: CIESAS.
- Cerdá, A. (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: UPN.
- Contreras, G. (2010). *El programa Vamos a aprender maya a través de las experiencias escolares, expectativas y concepciones de los estudiantes y padres de familia en Progreso, Yucatán*. Tesis en Maestría en Investigación Educativa, México: Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Czarny, G. (2002). La interculturalidad como práctica escolar invisible. En *Memorias del foro Invisibilidad y conciencia: migración interna de niños y niñas jornaleros agrícolas en México*. México: UAM-Xochimilco.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en México*. México: UPN.
- Daniels, H. (2009). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada/CIESAS.
- Dietz, G. (1999a). ¿Más allá de la educación indígena: la contribución del magisterio bilingüe a procesos de hibridación cultural en una región pluriétnica de México, (pp. 219-268). En *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina*. Quito: Ediciones Abya-Yala y Proib.
- Dirección General de Educación Indígena (2005). *Estadística de educación inicial y básica indígena. Inicio de ciclo escolar 2003-2004*. México: SEP.
- Esquirol, J. (2005). *Uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. España: Herder.
- Fetterman, D. (2008). Ethnography. En L. Given, *The Sage Encyclopaedia of Qualitative Research Methods* (págs. 288-292). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1995). *Más allá del salón de clases*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Firmin, M. (2008). Interpretation. En L. Given, *The Sage Encyclopaedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Fishman, Joshua (1996) What do you lose when you lose your Language. En: Gina Cantoni (ed). *Stabilizing Indigenous Languages. Flagstaff: Center for Excellence in Education*, Northern Arizona University.
- Frías, R. (1977). *Escuela "Candelaria Ruz Patrón", reseña histórica*. Progreso, Yucatán: El Faro.
- García, N. (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Nueva imagen.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gobierno del Estado de Yucatán (1980). Educación pública y privada. En *Enciclopedia Yucatanense*, Tomo XI, México.
- Gobierno del Estado de Yucatán (1980). *Enciclopedia Yucatanense*, Tomo IV, México.
- Gobierno del Estado de Yucatán (1995). Programa Estatal de Educación Yucatán 1995-2001.
- Gobierno del Estado de Yucatán (2004). Tercer Informe de Gobierno -2003-2004-. México: Secretaría de Planeación y Presupuesto.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, A. y Acosta, W. (2006) *Diversidad cultural en la formación de maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Editorial Géminis Ltda.
- González Celia, J. (2010). *Práctica docente y relación pedagógica de un facilitador del programa: Vamos a aprender maya en el contexto de Puerto Progreso, Yucatán*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. México: Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán.
- González, J. (2000). *Autogestión y formación docente*. Tesis de Maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: UNAM-Ediciones Pomares.
- Hagège, C. (2002) *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Paidós.
- Haynes, F. (2002). *Ética y Escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* México: Gedisa.
- Hernández R. (2000) *La educación para los pueblos indígenas de México*. México: SEP-DGEI.

- Hernández R. (1976). *La educación para los pueblos indígenas de México. Acción Educativa en las Áreas Indígenas*. México: INI-SEP.
- Hinchey, P. H. (2008). Chapter two: Scientific Paradigm and Action Research Models (19-49). *Action Research Primer*. NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). Y en habilidades matemáticas ¿cómo estamos? En *Los temas de la evaluación*. Colección de folletos. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004). La educación indígena: el gran reto. En *Los temas de la evaluación*. Colección de folletos. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2005). *Tabuladores básicos. Estados Unidos Mexicanos*, II Censo Nacional de Población y Vivienda. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2004). *Anuario estadístico. Yucatán*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2004). *La población hablante de lengua Indígena de Yucatán*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (s/f). *Censo de Población y Vivienda 1970-2000*. México, INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2001). Tabuladores básicos. Estados Unidos Mexicanos. En: *XII Censo de Población y Vivienda 2000*. México: INEGI.
- Instituto Nacional Indigenista-PNUD (2000). *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México, 2*. México: INI-PNUD.
- Jung, I., y López, L. E. (2003). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. España: Ediciones Morata
- Krotz, E. (coord.) (2008). *Yucatán ante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas/ Universidad de Oriente.
- Lagarde, M., y Cazés, D. (1980). Política del lenguaje y lingüística aplicada: del segmento fonético al ejército, (pp. 159-169). En *Indigenismo y lingüística*, documento del Foro La política del lenguaje en México. México: UNAM.
- Lenkersdorf, C. (2006). La maravilla de la lengua. Una comparación intercultural del tojolabal y el castellano, (pp. 269-286). En María Bertely (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: La Casa Chata.
- Lenkersdorf, C. (1996). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI-UNAM.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.

- León Portilla, M. (2003). *Tiempo y realidad en el pensamiento maya: ensayo de acercamiento*, 4ª edición, 2. México: Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.
- López, C. y Viveros, A. (2003). *Educación intercultural y pueblos indígenas en México. Elementos para analizar nuevas metáforas del siglo XXI*. México: Dirección General de Educación Indígena.
- Luna, M., y Martín, E. (1996). No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación. En J. C. Godenzzi (edi.) *Interculturalidad y educación los Andes y la Amazonia*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
- Luna, M., y Martín, E. (1989). Lengua y educación, (pp. 118-141). En *Lengua 2. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural*. Santiago de Chile: UNESCO OREALC.
- Magendzo, A. (2008). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Chile: OEL, UNESCO, SM.
- Malgesini, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico Práctico*. México: Trillas.
- Martínez, R. (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México: La Casa Chata- CIESAS.
- Medina, P. (2009). *Balance de las políticas educativas interculturales en la última década en contextos estatales de México. Desafíos de la configuración de un campo integral de investigación e intervención pedagógica intercultural-(II)* (versión digital). México: Conacyt-UPN-UNAM-UADY.
- Medina, P. (coord.) (2007). *Nuestros calendarios y mapas cuentan nuestra historia. Tiempo y espacio: diálogo entre voces indígenas y escuela*. México: Conacyt-UPN/Castellanos editores.
- Medina, P. (coord.) (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Medina, P. (2004). Socio-génesis y autoría de las narrativas de niños, jóvenes y docentes. Producción de videos, fotografías, dibujos y textos en investigación educativa. *Revista Entre Maestros*. México: UPN.
- Medina, P. (1997). Mensajes de la tierra fragmentada: caracterización del conocimiento jornalero migrante y supuestos sobre el proceso pedagógico de aprendizaje infantil. En M. Bertely y A. Robles (coords.). *Indígenas en la escuela*. México: Comie.
- Medina, P. (1994). Ser maestra, permanecer en la escuela. Las estrategias de acción política cotidiana en las relaciones entre maestros. Esto también es pedagógico (pp. 389-435). En: M. Rueda, G. Delgado y J. Zardel. *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México: CIESAS/UNAM.

- Meiriu, P. (2001). *La opción de educar, ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Meiriu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, M. (2008). Historia de la educación rural en Yucatán (1915-1940). En J. Lizama, *Escuela y proceso cultural*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Montaluisa, L. (1989). Hacia un currículo integrado, (pp. 94-103). En *Comunidad, escuela y currículo*. Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural, libro 4. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Montemayor, C. (2001). *Los pueblos indios de México. Hoy*. México: Ed. Planeta.
- Muñoz, H. (coord.) (2001). *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*, colección Biblioteca de la Universidad Veracruzana. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Nolasco, M. (2001). Migración indígena. En: B. Barba de Piña *et al.* (comp.). *Antropología e historias mexicanas, homenaje al maestro Fernando Cámara Barbachano*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Olvera, A. (2011). Marcos curriculares para atender la diversidad étnica. *Transformación posible de la educación para la niñez indígena*. México: SEP.
- Paré, L., y Lazos, E. (2003). *Escuela rural y organización comunitaria. Instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*. México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Pérez, S. (ed.). (1999). *Relaciones sociales e interculturalidad en la escuela*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Perkins, D. (1998). ¿Qué es la comprensión?, (pp. 69-94). En M. Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Podestá, R. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México: SEP.
- Pool Ix, T. (2008). Que todos los niños hablen maya. El programa *Ko'on'ex Kanik Maaya* a 15 años de su implantación. En J. Lizama (coord.). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS.
- Prat, J. (coord.). (2005). *I... això és la meva vida, relats biogràfics i societat*. Barcelona: Editorial Generalitat de Catalunya: Barcelona.
- Ramírez, E. (2006). *La educación indígena en México*, colección La Pluralidad Cultural en México, (10). México: UNAM-Coordinación de Humanidades-Programa México Nación Multicultural.
- Ramírez, L. (2001) *Mujeres de Yucatán y Mérida. Análisis cualitativo*. Mérida: UADY.
- Ramos, M. (2001). *Niños mayas, maestros criollos. Rebeldía indígena y educación en los confines del trópico*. México: Universidad de Quintana Roo. Fundación Oasis, Gobierno del Estado de Quintana Roo.

- Reyes, L. (1988). *Programa de formación profesional en etnolingüística. México pluricultural. De la castellanización a la educación bilingüe bicultural*. México: SEP.
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela, (pp. 15-29). En *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*. Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (1980). La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa. En M. Bertely, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares, (pp. 28-36). En O. López, *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. México: Ediciones Pomares.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rojas, A. (2004). Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales. En E. Restrepo y A. Rojas (eds.), *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Colección Políticas de la Alteridad. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rosado, N. (1987). *Introducción de la enseñanza Normal en Yucatán*. México: Ediciones del Gobierno del Estado.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Rosas, L. (2007). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. México: Centro de Estudios Educativos-Conacyt.
- Rueda, M. (2006). *Notas para una agenda de investigación educativa y regional*. México: Fundación Ford-Comie.
- Sáez, R. (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa y paradigmas. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 307-337.
- Safa, P. (1991). *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*. México: Editorial Grijalbo.
- Sales, A., y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. España: Desclée de Brouwer.
- Salgueiro, A. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.

- Sánchez, M. (1999). Interculturalidad y calidad en educación básica. Un reto por enfrentar, un logro por alcanzar, (pp. 62-64). En S. Pérez (ed.), *Relaciones sociales e interculturalidad en la escuela*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Sanjurjo, L. (2008). ¿Qué debe saber hacer un profesor para mejor comprender y organizar sus clases?, (pp. 91-156). En F. Trillo y L. Sanjurjo, *Didáctica para profesores de a pie, propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica, pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. México: Taurus.
- Scanlon, P., y Lezama, J. (1988). *Educación bilingüe en México*. México: Dirección General de Educación Indígena.
- Schmelkes, S. (2004). La política de la educación bilingüe intercultural en México, (pp. 185-196). En I. Hernaiz, *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Argentina: IPE-UNESCO.
- Schmelkes, S. (coord.) (2006). *El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.
- Segato, L. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Secretaría de Educación Pública (1996). *Ko'on'ex Kanik Maaya*. Manual de operación para profesores y facilitadores bilingües. Mérida: SEP.
- Secretaría de Educación Pública y Subsecretaría de Educación Básica (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica. Primaria: Plan de estudios, etapa de prueba*. México: SEP.
- Serrano, E. (2004). *La población indígena a través de los censos mexicanos*. México: Proyecto CDI-PNUD. Los pueblos indígenas de México: desarrollo y perspectivas (MEX01/004).
- Sierra, F. (2007). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social (pp. 277-345). En J. Galindo, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación.
- Stainback, S., Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. España: Narcea.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stavenhagen, R., y Margarita N. (1988). *Política cultural para un país multiétnico*. México: SEP-El Colegio de México.
- Stone Wiske, M. (ed.) (2006). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Paidós.
- Stone Wiske, M. (Ed.) (1998). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

- Thompson, A. (1992). Theacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research, (pp. 127-146). En D. Grouws (ed.), *Handbook on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Trillo, F. (2008). ¿Qué debe saber de didáctica un profesor para mejor comprender y fundamentar su práctica?, (pp. 9-89). En F. Trillo y L. Sanjurjo, *Didáctica para profesores de a pie, propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Tryphon, A., y Voneche, J. (2000). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Tudge, J., y Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygostkiana, (pp. 99-111). En P. Fernández y A. Melero, *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas, cuadernos metodológicos*. (32). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vez Jeremías, J. M. (1984). *Claves para la lingüística aplicada*. Málaga: Ágora.
- Villanueva, O. (2005). Enfoque biográfico y etnográfico en profesores principiantes, (pp. 59-96). En P. Medina (coord.), *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México: UPN, Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Vygotsky, L. (1968). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana: Edición Revolucionaria-Instituto del libro.
- Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica. En Velasco *et al.*, *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Acuerdo 66, s/a (1982, 9 de marzo). *Diario Oficial de la Federación*, 3.
- Ardévol, E. (1998). Hacia una antropología de la mirada. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 217-240.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative Research, Unity and Diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3).
- Bartolomé, M. (2003). Las palabras de los otros: la antropología escrita por indígenas de Oaxaca. *Cuaderno del sur. Revista de Ciencias Sociales*, 9(18), 23-50.
- Bracamonte, P. y Lizama, J. (2003). Marginalidad indígena: una perspectiva histórica de Yucatán. *Desacatos*, (13), México: CIESAS.
- Brody, M. (2007, enero-abril). Un panorama del estatus actual del maya yucateco escrito. *Desacatos*, (23), 279-280.

- Capurro, R. (2007). *Epistemología y ciencia de la información. Enl@ce* (4.1), 11-19.
- Carnoy, M., et al. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 3er. trimestre, XXXII (003), 9-43.
- Centro de Investigaciones Superiores del INAH (1979, enero-febrero). Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas. *Noticias del CIS-INAH*, 2 (1), 13-27.
- Czarny, G. (1995) ¿Diversidad, invisibilidad y escolaridad? *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*, Año II (8), 12-15.
- Delgado de Colmenares, F. (2008). Retos actuales de la investigación educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (3), 1-18.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista de Investigación Educativa*. 5 (2).
- Dietz, G. (1999b), ¿Indigenismos y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purépecha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 21 (1-3), 35-60.
- Figaredo, D. (2006). *Etnografía educativa más allá de la etnografía escolar. Tránsito de significados al ciberespacio*. (Spanish). *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (2).
- Gasché, J. (2005, enero-junio). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 27 (1), 177-200.
- González, D. (2008). Rasgos de la práctica docente sobresaliente en los cursos de matemáticas para ingeniería. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. (14), 49-60.
- Iriarte, F., Núñez, R., Martín Gallego, J., y Suárez González, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*. 84-109.
- Jimeno, P. (2000). De la etnografía antropológica a la etnografía educativa. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 219-228.
- Kohl, G., Lengua, L. y McMahon, R. (2000). Parent involvement in school. Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. En S. Rivas Borrell, La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, (238), 559-574. Recuperado el 7 de junio de 2010 de la base de datos Education Research Complete.
- Leal, O. (2007). Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 52.
- Levinson, B., Sandoval, E., y Bertely, M. (2007). Etnografía de la educación, tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 825-840.

- López, C. y Viveros, A. (2002, abril a diciembre). Desde la sede: La EIB y los cambios en el panorama político boliviano. *Boletines informativos* (55, 56 y 57).
- López, C. y Viveros, A. (1997). *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 47-98.
- Luna, M., y Martín, E. (2007). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 2.
- Martínez, F. (2002). Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, Año LX (221), 27-50.
- Martínez, M. y Gorgorió i Solá, N. (2004). Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1), 1-19.
- Mora Ríos, J., y Natera, G. (2001). Expectativas, consumo de alcohol y problemas asociados en estudiantes universitarios de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 43, 89-96.
- Moreno, M. (2002). Desaprender la escolarización para repensar la educación. *Sinectica*, (20).
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17), 105-187.
- Muñoz, H. (1999). Política pública y educación indígena escolarizada en México. *Cuadernos Cedes*, año XIX (49).
- Muñoz, 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. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (17), 31-50.
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, (238), 559-574. Recuperado el 7 de junio de 2010 de la base de datos Education Research Complete.
- Pallma, S., y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 121-138.
- Pasek de Pinto, E., y Matos de Rojas, Y. (2006). Cinco paradigmas para abordar lo real. *Revista Telos*. 8 (1), 106 - 122.
- Perkins, D., y Blythe, T. (1994). Putting understanding up front. (Cover story). *Educational Leadership* (5), 4.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interacoés*, 5 (9), 11-25.

- Rodríguez, A. (2007). La cuestión del método en la pedagogía social. *Educación y Educadores*, 10 (1), 161-176.
- Rosas, L. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31 (2), 9-58.
- Rueda, M. (2007) La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12 (34), 1021-1041.
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación*, (6), 27-38. Recuperado el 7 de junio de 2010 de la base de datos Education Research Complete.
- Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2).
- Serrá, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), 165-176.
- Tharakan, K. (2006). Methodology of Social Sciences. *Indian Journal of Social Work*, 67 (1/2), 16-31.
- Torres (2011) La interpretación en la sistematización de experiencias. *Decisio*, (28), México: Crefal, 47-54.
- Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época. *Nexos*, (185), 43-50.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Aguado, M. (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. Recuperado el 15 de marzo de 2009 de: <http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque3/Conceptuales/Lec4.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de Los Pueblos Indígenas*. México. Recuperado de: http://www.shcp.gob.mx/LASHCP/MarcoJuridico/MarcoJuridicoGlobal/Leyes/237_lgdipi.pdf
- Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2006). *Día Internacional de la Lengua Materna*, recuperado el 18 de febrero de 2008 de http://www.conadepi.gob.mx/index.php?id_seccion=544
- Comboni, S. (2003). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Ponencia presentada en el diplomado de Educación Intercultural Bilingüe, segunda edición: UPN, recuperada de: <http://interbilingue.ajusco.upn.mx>

- Consejo Nacional de Población (2005). *Índices de marginación a nivel localidad 2005*. Recuperado de: <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/indice2000.htm>
- Dietz, G. (2002). Diversidad cultural e interculturalidad: una visión desde la antropología social. En González, G. (ed.) *El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado el 21 de octubre de 2003 de: <http://www.ugr.es/gdietz/gunther/publicación.htm>
- Dirección General de Educación Indígena (2012). La Red de Profesionales de la Educación Indígena (RedPEI). Recuperado de: <http://www.educacionindigena.com/WEB/Inicio.html>
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Guadalajara: *III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales*. Recuperado el 2 de marzo de 2009 de <http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/834.doc>
- Güemez, M. (2003). *Consideraciones sobre la lengua maya en Yucatán*. Recuperado el 15 de octubre de 2009, de Yucatán, Identidad y Cultura Maya: <http://www.mayas.uady.mx/articulos/consideraciones.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de : http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx?c=27329&cs=est
- Instituto Nacional de las Mujeres (2006). La población indígena mexicana, *Boletín Estadístico*. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100782.pdf
- López, L. (2006) Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. *QINASAY Revista de Educación Intercultural Bilingüe*. Cochabamba. Recuperada de: www.care.org.pe/noticias.htm
- Medina, P. (2010, septiembre-diciembre). Interculturalidad-es en educación. *Decisio*, (24), Crefal, OEA, México. Recuperado de: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d24/index.php>
- Medina, P. (2010, septiembre-diciembre). Repensar la educación intercultural en nuestras américas. *Decisio*, (24), Crefal, OEA, México. Recuperado de: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d24/sab1-3.php#inicio>
- Secretaría de Educación de Yucatán (2006). Recuperado el 10 de Marzo de 2009, de <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/quienes/org/indigena.php?ver=05>
- SEGEY (2007-2011): Subdirección de Educación Indígena: *Programa: Ko'on'ex Kanik Maaya*” (*Vamos a aprender maya*). Disponible en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/showprograma.php?id=19>
- SEGEY (2004). *Carpeta informativa 2004*. Pág. web www.gobiernodeyucatan.gob.mx

OTRAS FUENTES

- Castellanos, A. (2004). *Exclusión étnica en ciudades del centro y sureste*. Ponencia. Seminario sobre migrantes y pueblos originarios. México, CIESAS.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2008). *Acciones de gobierno para el desarrollo integral de los Pueblos Indígenas*, texto Informe 2007/ CDI, México.
- Medina, A. (1992). *Los maestros indígenas bilingües en la trama del poder; un breve informe desde la punta de la montaña*. Mecanografiado.
- Medina, P. (2012). Informe final del proyecto de investigación: SEP-SEB-Conacyt 86108 “Sistematización de experiencias exitosas en Educación Intercultural en el Sureste Mexicano. Programa en Yucatán: Vamos a aprender maya Maestros que hacen historia”, México.
- Medina, P., Contreras, G., González, A. (2009) Lo bueno es que todos aprendemos la maaya y la podemos hablar... Programa en Yucatán: Vamos a aprender maya Ganando escuelas-ejerciendo la interculturalidad. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, Veracruz, México.
- Medina, P. (2011). La otra voz... Dispositivos pedagógicos para inter/sistematizar al subvertir el conocimiento. Metodologías críticas en el reconocimiento de “otras epistemologías” como modos de historicidad. Ponencia del Foro Internacional–Académico Comunitario: Saberes, sabidurías e imaginarios. Territorialidades locales, regionales, globales. 7-11 de noviembre, Córdoba.
- Pellicer, D. (1997). Derechos lingüísticos en México: realidad y utopía. Prepared for delivery at the 1997, meeting of the *XX International Congress of the Latin American Studies Association (LASA97)*, Guadalajara, México, abril 17-19.
- Pool, M. (2008). *La cultura escolar de una escuela primaria pública en la ciudad de Mérida*. Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán.
- Rebolledo, N. (1994). *La formación de profesores indígenas bilingües en México*. Ponencia dictada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans, abril.
- SEGEY (2003). *Programa Ko'on'ex Kanik Maaya*. Mérida, Yucatán, documento de trabajo Septiembre.

PARTE III

¿REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA?



Tranquilo espera,
tranquilo oye,
tranquilo **contempla** este mundo.

Estoy bien ¡alzándome!

Canto;
bailo la misma danza que danzabas
el mismo canto entono.
Aprendo ya la **lengua** de Castilla,
entiendo la rueda y la máquina;

José María Arguedas

A nuestro padre creador Túpac Amaru

Himno-canción, fragmento



PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

Una vez efectuado el recorrido a través de la sistematización y de la intersistematización de la experiencia pedagógica del *Ko'on'ex Kanik Maaya* (KKM) en el trazo de su modelo pedagógico, resulta relevante detenernos un momento en este viaje, ubicarnos en un punto del recorrido del libro, con sus posibilidades de camino, es decir, advertir los horizontes que nos abre en la comprensión social, pedagógica y política de la acción del programa. Éste, al parecer, no busca explícitamente la revitalización lingüística de “la maaya”, pues señala que: “Reafirmar el conocimiento y habla del idioma maya como parte de nuestra identidad nacional”, al propiciar la enseñanza escolarizada y no escolarizada de la lengua maya en los medios urbanos y suburbanos. Para conocer los valores culturales de la gran civilización maya al promover el uso oral y escrito de la lengua maya y, contribuir así, “al fortalecimiento de la cultura maya a través del idioma”¹

La primera interrogante, además de lo ya analizado en el texto, sería: pero... ¿si atienden en la enseñanza del idioma maya a niñ@s

¹ Cfr dato SEGEY (2011) referidos en la segunda parte de este libro en torno al KKM.

no indígenas hablantes de la maaya? Otro cuestionamiento es: ¿por qué no se asume como programa de revitalización lingüística?

Es en este sentido que la siguiente contribución al trabajo articulado del libro en su conjunto nos conduce a hacernos más preguntas, acercándonos al texto del doctor José Antonio Flores Farfán, quien como especialista en el campo del estudio de las lenguas indoamericanas presenta un interesante trabajo: “Revitalización lingüística y cultural, ejemplos de México; cuestión que nos permite contextualizar las disyuntivas sociales, pedagógicas y políticas a las que se enfrenta el *KKM*.”

Un elemento interesante sería comprender, como lo señala Flores Farfán (2012),² que:

[...] buena parte del trabajo de revitalización tendrá que ver con desactivar los bloqueos que muchas veces caracterizan a los hablantes de lenguas amenazadas y que tiene que ver con estereotipos y prejuicios muy arraigados que han llegado a ser parte de las ideologías incluso de los propios actores. (...) no asumen un papel activo en la recuperación de su lengua y su cultura, depositándolo en la llamada socialización secundaria (la escuela) (...) un frente importante para la revitalización de una lengua es la familia, la que en última instancia permite la transmisión intergeneracional (Fishman, 1991). Se trataría entonces de desbordar a la escuela, no sólo de apropiársela.

A través de su acción el *KKM* construye distintos andamiajes en este sentido:

- a) Se apropia de la escuela no indígena.
- b) Al interactuar con l@s niñ@s logra atravesar las barreras escolares y se ubica en el contexto familiar.
- c) Los padres y madres de familia transforman sus valoraciones hacia la lengua maya.

² Este fragmento forma parte del artículo que a continuación se presentará.

- d) Se contribuye a reconstituir el tejido de las redes intergeneracionales con los abuelos, ya que muchos de ellos, reportan que “gracias al “*Ko’one’ex*” me puedo poner a hablar con mi nieto”.
- e) Rompe con los estereotipos y el afianzamiento de los prejuicios neocoloniales, que invaden a los propios pueblos indígenas y, de manera particular a sus jóvenes y niños, de tal suerte que al enseñar a los niños no indígenas logran con respeto y dignidad cobrar un lugar fundamental en su espacio social y territorial como pueblo originario.

El KKM se encuentra en una articulación importante para una potencialidad del pueblo maya en Yucatán y en la región peninsular.

Poder reflexionar sobre estos procesos histórico-sociales y pedagógicos son parte de los aportes que nos brinda generosamente el doctor José Antonio Flores Farfán.

CAPÍTULO IV
REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL,
EJEMPLOS DE MÉXICO

José Antonio Flores Farfán

Si bien la cifra exacta de las lenguas del mundo sigue sin establecerse del todo, una de las catástrofes humanas más severas de todos los tiempos es la anunciada desaparición, en unos 50 años, de la mayoría de las lenguas del orbe, calculada entre seis y ocho mil lenguas. En todo caso, si las tendencias actuales de muerte de lenguas se mantienen, sólo sobrevivirá una fracción mínima, y ésta se refiere sobre todo a las lenguas nacionales, las lenguas oficiales de los países del mundo; en otras palabras, en el escenario más pesimista: entre 80% y hasta 90% de las lenguas y culturas vinculadas a ellas desaparecerán, si no se toman acciones urgentes al respecto.

Una de las primeras preguntas con relación a semejante catástrofe es: ¿qué tanto es esta visión pesimista del futuro una visión realista? ¿Es que acaso no existen otros mundos o escenarios posibles? Las respuestas parecen ser diversas e ir en ambos sentidos. También existen casos de revitalización lingüística exitosos, vinculados a procesos de reivindicación más amplios, e incluso podemos pensar que en el mundo existen lenguas y culturas no sólo con una alta vitalidad, sino que no han sido identificadas del todo. Es decir,

así como algunas especies animales todavía no son conocidas o bien están siendo descubiertas, también algunas lenguas todavía son desconocidas para la humanidad, como es el caso de algunas lenguas papúes de Nueva Guinea, país que se calcula cuenta con más de 10% de la diversidad lingüística del planeta, con unas mil lenguas en total.

Si analizamos las causas del proceso de sustitución lingüística y cultural, nos encontramos revisando en primer lugar cuestiones extremas que implican la desaparición directa de poblaciones enteras, con drásticos decrecimientos demográficos. Semejantes causas incluyen el genocidio, las guerras y las epidemias. Piénsese, por ejemplo, en la amenaza de desaparición del pueblo yanomami a raíz de la introducción de enfermedades y la violencia por acaparar sus tierras por parte de los colonizadores en la Amazonia brasileña y venezolana; desgraciadamente, no se trata de un caso aislado. Están también los desastres naturales como los tsunamis o aquellos humanamente inducidos -como la construcción de presas hidroeléctricas- que también llegan a producir la desaparición completa de poblaciones enteras o por lo menos provocan grandes desplazamientos poblacionales, como los ocurridos recientemente en Papúa Nueva Guinea.

Existen desde luego otras cuestiones tan deplorables como la esclavitud, que también han implicado la desaparición de un número considerable de lenguas, emanado de un contexto colonial en el que históricamente de manera deliberada se separaron a las poblaciones esclavizadas de un mismo origen y lengua para evitar la posibilidad de la rebelión al ser trasladadas al Nuevo Mundo, lo que ha dado origen a las lenguas criollas.

Hoy en día, la pobreza (extrema o no) y sus efectos como la migración, constituyen poderosos motores de movilidad ascendente, que orillan a la asimilación e integración a los mercados nacionales (laborales o no) y en no pocas ocasiones a uniformar lingüísticamente a las poblaciones minorizadas. Todo ello está vinculado, en mayor o menor medida, con las lenguas coloniales y el monolin-

güismo que la mentalidad colonial muchas veces conlleva, lo cual desde luego implica la supresión de unas lenguas por otras, lo que se denomina glotofagia o más recientemente lingüicidio (Skutnabb-Kangas, 2000).

Así, sabemos que la muerte de lenguas siempre ha existido y que ésta se encuentra ligada a una multiplicidad de factores, como los brevemente mencionados. En el ámbito global el cálculo es que en el mundo han llegado a existir entre 12 mil y hasta 20 mil lenguas. Si hoy día quedan unas seis mil (según las estimaciones más conservadoras), esto da una idea del decrecimiento histórico al que se han visto sujetas. En otras palabras, si han existido, en el punto más alto de la diversidad, de acuerdo con el cálculo más conservador 12 mil lenguas y quedan seis mil, entonces la mitad de las lenguas del mundo están extintas. Sin embargo, es hoy en día cuando el proceso se ha visto más acusado, tomando en cuenta que es en los tiempos que corren en que mayor contacto y movilidad existe entre las distintas poblaciones del mundo, como resulta obvio al considerar el vertiginoso crecimiento de las comunicaciones a todo nivel en el planeta.

No es posible reducir a un factor la explicación de la sustitución lingüística, si bien la cuestión económica muchas veces destaca entre las causas que inducen a la desaparición de las lenguas. Las ideologías coloniales que inducen formas extremas de discriminación, de manifiesto en el *ethos* monolingüe, no juegan tampoco un papel menor ni mucho menos. Semejantes *ethos* monolingüe y sus secuelas son desde luego parte de una herencia colonial que justamente hay que perseguir, desarraigar para la construcción de una sociedad más democrática e incluyente (Crystal, 2000).

Valores como la tolerancia, el respeto a la diferencia, la consecución de la paz y desde luego la posibilidad del mantenimiento de la diversidad lingüística y cultural se juegan en ello. Para estos fines habría que afirmar una perspectiva que celebre el multilingüismo, como mínimo el bilingüismo, como un recurso y una oportunidad, y en ningún sentido como un problema o dificultad,

como se encuentra bien establecido en la literatura sobre el tema (Romaine, 1993).

PROCESOS DE REVERSIÓN DEL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO Y CULTURAL

En el campo de la amenaza de lenguas, y consecuentemente de su revitalización, se han postulado analogías, o si se quiere metáforas biológicas, que implican la subordinación del más débil al más fuerte, a la manera de una pirámide ecológica. En este sentido se ha identificado un *continuum* de amenaza, que va desde situaciones en las que algunas especies han sido exitosamente reintroducidas y revitalizadas (la analogía con el caso del hebreo resulta paradigmático, si bien único), incluyendo situaciones en que las especies han desaparecido o están a punto de desaparecer, como muchas lenguas del mundo. Así, no es casualidad que en EU la mayoría de las lenguas indígenas esté a punto de la extinción, dada la omnipresencia del inglés con una historia vinculada al exterminio sistemático de sus poblaciones originarias y las secuelas del monolingüismo y las ideologías intolerantes que son el lugar común todavía hoy día en ese país y muchos otros, herederos de historias coloniales. Otro caso incluso más extremo parece ser el del Uruguay, donde no quedan lenguas originarias, y en menor medida Argentina, donde se encuentran muy diezmadas. En contraposición, existen situaciones en las que las lenguas ancestrales presentan altos grados de vitalidad, como el guaraní en Paraguay y las lenguas mayas en Guatemala y México.

Con todo, estamos mejor informados sobre las mencionadas causas de desaparición de las lenguas, que de las maneras de revertir los procesos de sustitución lingüística y cultural. Por estudios recientes, sabemos sin embargo que a mayor tratamiento parcial de las causas vinculadas a la sustitución, menor reversión real. Es decir, un proyecto de revitalización mínimamente exitoso requiere una

perspectiva integral para realmente revertir los procesos de muerte lingüística y cultural; se requiere pensar holística o si se quiere ecológicamente. Ya hemos aducido a que si quisiéramos identificar una razón primigenia en una suerte de jerarquía de las causas del desplazamiento, podríamos aludir al “prestigio” relativo de, por ejemplo, el inglés, claramente vinculado al poder económico que representa como la lengua colonial que ha llegado a internacionalizarse más que ninguna otra en la historia de la humanidad.

Otros casos como el catalán, donde el auge económico de la región con respecto a otras regiones de España es patente –Cataluña produce alrededor de 10% del Producto Interno Bruto de todo el país anualmente–, constituyen un ejemplo de revitalización relativamente exitoso, si bien no exento de contradicciones, en el que el factor económico está claramente resuelto, lo cual ha facilitado el resurgimiento del catalán y su revitalización después de la dictadura franquista.

Es claro que las maneras de revertir o la posibilidad de reversión no parecen poder reducirse a un solo factor, mucho menos si se quiere sólo una cuestión súper-estructural como la escuela o la escritura. Si bien efectivamente el factor económico llega a guardar preeminencia con respecto a otros, no es posible ni mucho menos deseable generalizar a todas y cada una de las situaciones, sin caer en una lógica mecanicista. Con todo es claro que hay que resolver la cuestión económica para poder desarrollar estrategias de reivindicación del patrimonio lingüístico y cultural, con lo cual efectivamente podríamos hablar de una jerarquía en la pirámide de la revitalización lingüística y cultural, a la manera de las pirámides ecológicas, donde resulta evidente que hay que contar con condiciones mínimas de bienestar social para poder desarrollar estrategias de reivindicación del patrimonio lingüístico y cultural.

De cualquier manera, probablemente por tratarse de un patrimonio intangible, del que no se ve su valor pragmático desde el punto de vista de la lógica economicista que impera en la época en que vivimos, existen más recursos para la defensa de la biodiver-

sidad que para las lenguas y culturas amenazadas del mundo. No existe un *Green Peace* de las lenguas. En general no hay recursos suficientes para una empresa de esta magnitud. Muchos, si no es que la mayoría, de los recursos más cuantiosos están consagrados en el mejor de los casos a la documentación más que a la revitalización lingüística. En este sentido, hay que tomar en cuenta que un proyecto de revitalización exitoso requiere recursos considerables, ya que son planes de largo aliento que involucran por lo menos tres generaciones para comenzar a ver resultados en términos de reversión de los procesos de sustitución lingüística, uno de cuyos filones fundamentales es la transmisión intergeneracional de la lengua amenazada. Sin embargo, no hay que claudicar por la falta de recursos o pensar que “muchos” recursos garantizan automáticamente el éxito de un proyecto semejante. Comparado con los ingresos que genera la venta de petróleo a nivel mundial o por lo menos los ingresos petroleros de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) en un día (54,231.77 millones de dólares), quedará claro que un par de millones de dólares son recursos ínfimos para ciertos estados u organizaciones (trans)nacionales. Puede decirse que lo que falta es más bien voluntad política para apoyar proyectos de este tipo y una conciencia que valore las lenguas y culturas del mundo no como mercancías, sino como valores irrenunciables de los pueblos indígenas.

En el contexto norteamericano se ha llegado a plantear que los estados nacionales, como herederos de las políticas coloniales que han expoliado y en no pocos casos exterminado a la población autóctona, son responsables de restituir condiciones adecuadas para la supervivencia de los pueblos originarios, lo que nos invita a pensar en que efectivamente se trata de una lucha política por reivindicar y exigir la restitución de derechos fundamentales, como el acceso y explotación de los territorios arrebatados a los pueblos indígenas, o también el respeto a sus culturas y lenguas ancestrales.

Con todo, desde lo local se han llegado a articular estrategias de supervivencia en función de coyunturas específicas que pueden

convertirse en ejercicios relativamente exitosos de revitalización. Por ejemplo, con los nahuas del Alto Balsas, en Guerrero, México, la amenaza y consecuente oposición exitosa a la construcción de una presa generó más efectos revitalizadores que toda la historia de educación bilingüe en la zona (Flores, 2002).

MÉTODOS

Si bien la revitalización lingüística es un campo con más o menos una década de que entró en vigor, todas las experiencias conocidas plantean la necesidad de una nueva relación entre investigador e investigado, lo cual implica un esfuerzo de descolonización de la antropología, de la lingüística y de las ciencias sociales. Todo lo cual en mayor o menor medida puede resumirse en las preguntas: ¿quién estudia a quién?, ¿quién(es) se beneficia(n) del trabajo de investigación? En este sentido, se requieren micropolíticas de investigación que desarrollen métodos co-participativos, como las co-autorías para la producción de un *corpus* revitalizador, con enfoques interculturales emergentes y creativos.

Otra premisa fundamental es la recuperación y recreación de epistemologías propias; o si se quiere de los etnométodos característicos de una comunidad. Se trata de un ejercicio de lo que ha sido denominado antropología o incluso podríamos decir lingüística inversa. Aquí uno de los dilemas que se plantean es el rol que juega cada uno de los participantes “externos” e “internos” en el desarrollo de un proyecto de revitalización. Existen posiciones que oscilan desde depositar totalmente la responsabilidad revitalizadora en la comunidad, lo cual tiene sentido en la medida en que es efectivamente la misma la que tiene el principal rol que jugar en reactivar el uso de la lengua y culturas propias, hasta posicionamientos más moderados, que consideran crucial la intervención “externa”.

Un primer problema es definir los límites de “la comunidad”, la cual puede resultar muy variable y quizá no representar al conjunto,

sino a un segmento o grupo de la misma; aunque se pueden trazar paralelismos, las condiciones variarán de comunidad a comunidad. No es lo mismo una comunidad con un puñado de hablantes que emprende un proceso de revitalización, en el que el lingüista mismo puede llegar a ser el último hablante o representar una tercera parte de los hablantes de una lengua determinada -esto ha sido el caso en Australia (Evans, 2001; Tsonuda, 2005)-, que una comunidad que todavía cuenta con cientos de miles e incluso millones de hablantes, por ejemplo los quechuas en el área andina.

De cualquier manera, a un nivel micro, que es en el que podemos incidir más directamente, por lo menos al principio, buena parte del trabajo de revitalización tendrá que ver con desactivar los bloqueos que muchas veces caracterizan a los hablantes de lenguas amenazadas y que tiene que ver con estereotipos y prejuicios muy arraigados que han llegado a ser parte de las ideologías incluso de los propios actores. Por ejemplo, la transferencia de la responsabilidad revitalizadora a la escuela o al estado es algo muy común con hablantes de lenguas amenazadas, que si bien llegan a admitir que hay que hacer algo al respecto de la amenaza, no asumen un papel activo en la recuperación de su lengua y su cultura, depositándolo en la llamada socialización secundaria (la escuela).

Sabemos que si bien la escuela puede constituir un frente importante para la revitalización de una lengua, es la familia la que en última instancia permite la transmisión intergeneracional (Fishman, 1991). Se trataría entonces de desbordar a la escuela, no sólo de apropiársela. Por lo demás, después de todo la escuela ha sido un bastión de la castellanización y en muchos casos una institución que defiende o por lo menos históricamente ha defendido intereses externos y desde luego ajenos a las comunidades.

Algunas de las metodologías para el desbloqueo de la inseguridad y el auto-odio lingüísticos, vinculados a las ideologías destructivas de las lenguas, requieren de una terapéutica y un trabajo con las emociones que, por ejemplo, tematice y muestre al bilingüismo como un recurso y no como un problema, concibiendo a las varie-

dades de contacto como diferencias y no como estigmas vinculados a sentimientos de inferioridad. Para el desarrollo de semejantes conceptualizaciones existen distintas posibilidades y en realidad todavía tenemos mucho que aprender y desarrollar en el campo de lo que se ha denominado empoderamiento (Flores, 2002). Un buen ejemplo es involucrar a los hablantes de lenguas en el proceso de investigación como pares e incluso como co-autores principales de la investigación. Un método que hemos trabajado productivamente en este sentido es el de las autobiografías, en la que la relación sujeto-objeto se convierte en un ejercicio reflexivo en la medida en que uno y el otro son idénticos; es decir, el objeto y el sujeto coinciden.

OBJETO-SUJETO

Desde un punto de vista constructivista, relacional, la investigación se concibe como un proceso activo de negociación de las relaciones de poder entre investigado e investigador. En el caso de la revitalización lingüística se trata de avanzar un modelo de investigación vinculado a la acción; entendido como un ejercicio abiertamente militante a favor de la lengua y la cultura indígena. Un modelo de referencia obligado en este sentido es el de Cataluña, donde existe por lo menos la conciencia de que el trabajo académico es un trabajo político; la sociolingüística catalana se define como militante, al igual que la galesa, y en tiempos más recientes la gallega. En este sentido, el trabajo de investigación se emprende, por ejemplo, en lengua indígena y se busca defender, recuperar e incluso abrir espacios inéditos para las lenguas amenazadas. Este último punto es muy importante, en la medida en que permite oponerse a la concepción que recluye exclusivamente a las lenguas indígenas a los llamados ámbitos tradicionales, confinándolas a espacios que se asocian, mecánicamente y erróneamente, por supuesto, con el atraso e incluso la pobreza.

Idealmente un proyecto revitalizador debería tratar de ocupar el mayor número de espacios inéditos posibles, a la par de cualquier

lengua nacional. Ejemplos que hemos comenzado a desarrollar en México, son, junto a la mencionada realización de las investigaciones en las mismas lenguas, la defensa de exámenes profesionales en lenguas indígenas, la producción de materiales incluso monolingües, junto con el posicionamiento de las lenguas tanto en medios de punta como más tradicionales (libros), junto con la producción de cine, radio y televisión, todos ellos productos de alta calidad que reivindican un enfoque multimodal. Reiteremos que en revitalización lingüística se trata de redefinir las prioridades del trabajo académico investigando no sólo *para* sino *con* y no *sobre* los hablantes. Así, hay que identificar el conjunto de prioridades desde las lenguas y culturas amenazadas en los propios actores, conciliando distintos intereses en términos de bases para la acción revitalizadora en una dinámica de retroalimentación que favorece la transferencia de habilidades.

Dado que toda investigación tiene un efecto en su “objeto” (no olvidemos que estamos en una relación sujeto-sujeto- y ésta puede ser planificada activamente). En el caso de la revitalización idealmente se trata de desarrollar investigación en lengua indígena, más bien hablando de negociaciones activas entre sujetos copartícipes de un proceso de interacción en el que se reconstruyen colaborativamente distintos derroteros; por ejemplo, formativos. Se pugna por un modelo transversal en el que la relación de poder entre investigado e investigador se nivela. Ya no se habla de informantes, sino de co-autores o por lo menos colaboradores; en suma, se trata de un modelo más democrático de investigación vinculado a la acción.

Paralelamente, para favorecer una ecología lingüística de selección a favor de las lenguas amenazadas, se requieren diagnósticos específicos sobre el estado que guarda cada lengua en cuestión, que permitan perfilar las posibilidades del modelo de intervención-investigación. Esto nos habilita a dimensionar el valor de la investigación en función de cada caso concreto. ¿Es la escritura la salvaguarda de las lenguas y culturas amenazadas? ¿Se trata de una

posibilidad con valor funcional viable, por ejemplo, en el caso de los mapuches y en general de las lenguas de raigambre oral? Como hemos sugerido, la posibilidad de desarrollar investigación paralela a la acción es precisamente uno de los rasgos distintivos del campo de la revitalización lingüística. Podemos hablar de ejercicios en lingüística preventiva o reconstructiva, o de ambos, dependiendo de cada caso. O llanamente de lingüística documental, la cual se distingue de la descriptiva, justamente por plantearse dilemas éticos semejantes vinculados a la acción.

Un dilema que plantea cualquier proyecto de revitalización es la cuestión de la escritura, su lugar y valor para las comunidades. No se trata desde luego de menoscabar el valor simbólico de la escritura, por el contrario. El simple hecho de escribir en lenguas amenazadas ya constituye un ejercicio de demostración valioso que permite oponerse a los estereotipos destructivos que minimizan el valor y la riqueza de las lenguas indígenas. Pero también hay que explorar cómo fomentar su valor social y funcional. La escritura de cualquier lengua es posible técnicamente hablando. El reto más considerable es cómo proveerle de una función social.

Un par de ejemplos de la situación mexicana nos permitirá aclarar esta situación. Los ejemplos del maya yucateco y el zapoteco del Istmo de Oaxaca resultan reveladores, si los contrastamos, a grandes rasgos, con los nahuas del Balsas. En los primeros dos casos existe una élite ilustrada que ha emprendido un proceso de normalización del maya yucateco y el zapoteco, con una producción relativamente activa en términos de creación literaria, en el caso del yucateco, y que incluso ha desbordado a la inteligencia ilustrada, en el caso del zapoteco, llegando esta lengua a tener una cierta función social en el ámbito público, por ejemplo, en pintas callejeras en Juchitán. En contraposición, en el Balsas, si bien se han introducido materiales escritos como parte de un proyecto de revitalización que hemos emprendido en la zona, queda claro que el gusto popular está mucho más arraigado en la oralidad y la imagen, y que el soporte de la escritura provee de un valor simbólico añadido que, sin

embargo, todavía requeriría desarrollarse como una práctica social. Con todo, en ninguno de estos casos, lo cual puede hacerse extensivo a todas las lenguas mexicanas, no existe una práctica social de la escritura.

En general la historia de la escritura, por lo menos en México, ha implicado y todavía conlleva una subordinación al modelo castellano vinculado a las instituciones “externas” a las comunidades; por ejemplo, se traduce la Constitución y el “Himno Nacional”, y los libros de texto para las escuelas que se han producido en lengua indígena trasudan el modelo castellano. Si bien como he sugerido simbólicamente el escribir ya tiene o puede tener un efecto positivo, el subordinar sus contenidos a la lengua dominante sigue reproduciendo una dependencia hacia la lengua y la cultura hegemónica, que no hace más que afirmar la asimetría entre las lenguas y culturas originarias y el *mainstream*. Hay que pugnar por la búsqueda de alternativas. En lo que sigue me referiré esquemáticamente a un modelo semejante denominado *Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural* (PRMDLC), que hemos desarrollado en México por alrededor de una década (Flores, 2002).

El PRMDLC reivindica la oralidad, a través de distintos medios, incluida la escritura, el arte, el cine, el video y la televisión. Se trata de desarrollar otras opciones como ejercicios multimodales, lúdicos, que atrapen al espectador y que desborden los ámbitos a los que tradicionalmente se ha visto recluido el trabajo con lenguas amenazadas: la escuela. En lo que sigue enumeraré algunas de sus premisas fundamentales con un cierto nivel de discusión.

Método desde abajo. Aquí se puede introducir la distinción entre retención (desde abajo) y su valor, y la idea del mantenimiento (desde arriba). Ambas perspectivas pueden, e incluso deberían, idealmente, complementarse. Es decir, tanto la sociedad civil como el estado deberían apoyarse en la consecución de los objetivos de revitalización y defensa del patrimonio intangible. Se trata de democratizar el proceso de investigación como gestión de la diversidad, concibiéndolo como acción a favor de la diversidad

lingüística y cultural (como parte del método ver el punto sobre equipos interculturales).

No segregación. La mayoría de la población con la que se trabaja en un proyecto de revitalización es bilingüe, e incluso los monolingües lo son en su imaginario. Se trata de fomentar una mentalidad inter-cultural y multi-cultural aun cuando se puedan tener distintos acentos intraculturales. Se persigue la dialogicidad entre las poblaciones de orígenes étnicos distintos, oponiéndose a su guetoización. El respeto de la población mayor hacia las lenguas y culturas originarias tendrá un doble efecto positivo, tanto al interior de las comunidades hablantes como en la propia sociedad mayor.

No sólo desarrollar documentación sino re-creación cultural y lingüística. Se trata de un modelo lúdico; ni archivista ni museográfico, en el que se trabaja con una población crucial para el porvenir de las lenguas. Los niños y los jóvenes son el futuro; nos ponemos en sus zapatos y pugnamos por dinamizar las lenguas amenazadas en formatos y medios atractivos, de actualidad. Así se busca introducir una visión más optimista de las lenguas a través de medios con estatus e impacto, fomentando por ejemplo la restitución del legado ancestral (e.g. reintroducción del conocimiento ancestral disponible en los códices) con valor agregado a través de detonadores como la animación en tecnología 3D (tridimensional), como medios de punta que son formatos del gusto popular infantil, a su vez se recobran y recrean las epistemologías locales. Se trata de materiales altamente lúdicos para atrapar a los interlocutores, de la calidad más alta posible. Su producción (planeación del *corpus*) puede acometerse paralelamente a objetivos formativos e incluso a su diseminación (adquisición del *corpus*). Las fases de la planeación lingüística no se disocian, sino se trabajan en paralelo.

La producción de materiales se realiza a partir de las epistemologías propias. Se retoman géneros con un gran valor didáctico, como los trabalenguas, las adivinanzas, los cuentos, todos medios primigenios de socialización y recreación del patrimonio ancestral. En las comunidades mayas yucatecas, por ejemplo, las adivinanzas

no son sólo juego de niños, sino de jóvenes y adultos y se utilizan en distintas situaciones (e.g. las adivinanzas se utilizan en los velorios). Es decir, se busca recuperar a la vez que recrear los contenidos étnicos propios en distintos formatos; multimodalmente, en forma escrita, en audio y video, de maneras por lo menos bilingües. Así, se trata de desarrollar un modelo de no subordinación de las lenguas indígenas al castellano, lo cual es efectivamente la historia de la educación bilingüe, por lo menos en México, por más que declarativamente se hable de educación bilingüe (EB) o de educación intercultural bilingüe (EIB).³

Se plantea la emergencia y constitución de equipos interculturales en los que existe una complementariedad de habilidades. Como ejemplo, el investigador puede encargarse de la consecución de los recursos mientras que los hablantes aportan sus conocimientos lingüísticos, culturales y artísticos para la producción de insumos en las formas materiales útiles para la EIB. A su vez los materiales se desarrollan a través de metodologías co-participativas, como las coautorías, que también funcionan como espacios formativos y de constitución de grupos locales de activistas y gestores de la interculturalidad por medio de talleres, más allá de la escuela. En los talleres se incentiva el uso de la lengua y cultura amenazada, detonándolo con videos en lenguas originarias. Se trata de una metodología indirecta e informal de revitalización, extraescolar, en la que la participación constituye una prerrogativa de la audiencia, que favorece la interacción de manera espontánea. La emergencia de voces infantiles proporcionando más juegos e interactuando con los existentes, permite a su vez la restitución de materiales, como premios *insumos* que regresan a nivel de la base social, concretamente a la unidad doméstica (sin decir que no se puedan usar

³ Los conceptos de educación bilingüe intercultural (EBI) y de educación intercultural bilingüe (EIB) se derivan del uso y el peso asignados a la cultura y a la lengua en las políticas educativas, paradójicamente las siglas de EIB también pueden corresponder a la idea de educación indígena bilingüe. Lo fundamental subyace en las concepciones mismas de cultura, lengua y sus interrelaciones.

en las aulas). Los talleres a su vez favorecen la posibilidad de identificar y conformar nuevos equipos de producción y diseminación de los materiales a nivel local, y también constituyen espacios útiles para determinar el estado de vitalidad que guarda una lengua o variedad determinada de una lengua.

ALGUNOS ELEMENTOS PARA LA DISCUSIÓN

Es consabido que la mayoría de las lenguas indígenas del planeta están amenazadas de extinción: cada dos semanas una lengua más desaparece. Conocemos más las causas que las formas de revertir los lingüicidios en curso. La escuela o la discusión de la necesidad de un estándar, de un alfabeto, cuestiones más bien pertenecientes a una matriz cultural eurocéntrica, han jugado un papel central en la perpetración del desplazamiento, aun cuando existen algunos contraejemplos en los que es la comunidad la que ha tomado el control de la escuela. Con todo, no sólo hay que recuperar la escuela como espacio para la reivindicación lingüística y cultural, sino que hay que ir más allá de la misma para una efectiva revaloración y recuperación de las lenguas amenazadas, para una verdadera (re) vitalización viable.

El término revitalización se ha aplicado a situaciones muy distintas, las cuales oscilan desde casos en que las lenguas indígenas están al punto de la extinción, como lenguas recesivas, hasta situaciones de alta vitalidad lingüística y cultural. Aquí habría que clarificar y proveerle más rigor a nuestras definiciones y desarrollar estrategias diferenciales de intervención. Por ejemplo, se habla de lenguas moribundas *vs.* todavía vitales o viables y de continuos de retención-desplazamiento, lo que nos permitiría estrategias de intervención “reconstructivas o “preventivas”, respectivamente. La lingüística recibida, en el mejor de los casos, concibe este estado de cosas en términos de necesidades de investigación de la diversidad lingüística en aras de la ciencia, un conocimiento que paradójica-

mente se archiva y se recluye al concepto lengua, como si no existiera el entorno sociocultural e histórico en el que se materializa el uso lingüístico sensible a los contextos socioculturales e históricos, político-ideológicos y desde luego de interacción.

El campo de la revitalización lingüística permite interrumpir y problematizar constructivamente semejantes paradigmas recibidos y pugnar por una revolución científica en diversos sentidos; entre otros, invita a cambiar nuestro conjunto de prioridades con respecto a la investigación lingüística, a articular y buscar la complementariedad de posiciones muchas veces encontradas entre las llamadas ciencia “básica” y aplicada”. Todo ello perfila la emergencia de una nueva ecología en la relación de investigación entre actores, así como la posibilidad de generar una nueva ecología de las preferencias lingüísticas, revirtiendo estigmas y afirmando el futuro de lenguas y culturas hoy tan seriamente amenazadas.

REFERENCIAS

LIBROS

- Crystal, D. (2000). *Language Death*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, N. (2001). The last speaker is dead-long live the last speaker. En Paul Newrnan y M. Ratliff (ed.), *Linguistic Field Work* (pp 250-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Romaine, S. (1993). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tsunoda, T. (2005). *Language Endangerment and Language Revitalization*. Berlin: Mouton de Gruyter.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Flores, J. (2000). El empoderamiento de las lenguas amenazadas. Ilustraciones mexicanas. *Lenguas indígenas*. Recuperado el 16 de enero del 2012 de: http://jaf.lenguasindigenas.mx/docs/el-empoderamiento-2_flores.pdf

ANEXOS

Vos sos increíble porque sos **pretencioso**.
En todo pretencioso hay un increíble.
Para **creer** se necesita ser humilde.
Y sólo las cosas humildes crecen y **perduran**.

Hombres de maíz · Miguel Ángel Asturias



ANEXO I
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS-CULTURALES EN EDUCACIÓN
PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS. DEL BILINGÜISMO AL
MONOLINGÜISMO INTERCULTURAL

Severo López Callejas

INTRODUCCIÓN

Las políticas lingüísticas y culturales se han convertido en estrategias medulares para el tratamiento de los pueblos indígenas en el marco del Estado-nación. Las razones invocadas para lograr dichas acciones son dos: la homogeneización de las lenguas indígenas y la imposición de una composición cultural ajena a las comunidades del pueblo mexicano. Así se ha caminado hacia la construcción de una sola forma de entender y de atender al sistema educativo en el “territorio nacional”. Frente a ello, constantemente se rechazan las demandas de reconocimiento de los pueblos indígenas, en términos educativos y lingüísticos, en cambio se ofrecen programas de difusión o revitalización parcial a través de un bilingüismo transitorio que ofrece el manejo de la oralidad y de un léxico restringido. Hecho por el cual resulta importante conocer cuáles han sido los procesos del sistema de educación indígena durante la constitución del Estado-nación y cómo se despliega en términos de políticas lingüísticas-culturales para los pueblos indígenas.

Dichas políticas se han inclinado hacia la implementación de estrategias de enseñanza orientados al uso del español y en menor medida se considera la lengua indígena como insumo en los procesos escolares. La insistencia por imponer un solo idioma ha formado varias generaciones de niñas y niños indígenas que han transitado su lengua indígena a un segundo término y el español se ha convertido en su idioma materno, así ahora se construyen estrategias de enseñanza para la segunda lengua, la lengua indígena.

En este contexto es necesario preguntarnos: ¿cómo ha operado el sistema de educación bilingüe en México?, y ¿cómo han transitado las políticas lingüístico-culturales hacia los pueblos indígenas en las diferentes fases a partir de los modelos: *a) bi-lingüe, b) bi-cultural/bilingüe y c) inter-cultural?*

Cabría puntualizar que las dos primeras propuestas pretendieron, a veces con graves consecuencias, cierto reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas, mientras que el último, el enfoque inter-cultural, tampoco resuelve la condición lingüística de los pueblos indígenas y, desde una visión de convivencia entre culturas, en muchos casos omite el problema propiamente lingüístico y la condición de transmisión no solamente oral, sino escrita de las lenguas indígenas. Cada una ha pretendido integrar-incorporar al indígena a otra lengua y a otra cultura, con el fin de transitar hacia la uniformización lingüística y cultural desde el ámbito escolar, a pesar de la dureza de la afirmación anterior, cabría preguntarnos: ¿es posible construir otro horizonte pedagógico y educativo para las lenguas originarias?

Los modelos para educación indígena tomaron como punto de partida la condición bilingüe de los pueblos indígenas y dejaron de lado el proceso de oralidad monolingüe en lengua indígena, es decir, eliminaron la base de transmisión de conocimientos de las comunidades indígenas. Así cada uno de los modelos transitó hacia la enseñanza de la lengua indígena bajo el enfoque comunicativo con el fin de colocar a las lenguas sólo en un instrumento comunicativo y no en una base capaz de sistematizar sus propios

procesos de educación. Cada una de las estrategias de enseñanza en lenguas indígenas sitúan al castellano como base y a la lengua indígena en segundo orden; sólo es para contar, traducir cantos, el Himno nacional y otros textos ajenos a los propios idiomas.

Por esa razón, lo bilingüe, lo bi-cultural y lo inter-cultural no han logrado sostener la sobrevivencia de las lenguas indígenas, ni como medio comunicativo y mucho menos como medio de sistematización de conocimientos, en ese sentido, los modelos bilingüe y bicultural enfatizaron la idea del bilingüismo en el escenario escolar sin sostener el uso de las dos lenguas en la enseñanza al interior de la escuela, y al llegar al enfoque inter-cultural niega la condición lingüística y sitúa la cultura en un elemento base para la enseñanza, de esa manera la situación bilingüe queda renegada a grado de colocarse en una especie de inter-cultural mono-lingüe, que piensa usar sólo el español para la “enseñanza” en las aulas de los pueblos indígenas. De esa manera, en los últimos años ha existido un alto registro de lenguas indígenas en procesos de desplazamiento y de pérdida.

ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS DE RESISTENCIA: OTRAS ESCRITURAS

Tal imposición no implicó la pasividad de las lenguas periféricas del área central del país, al contrario, varios grupos lingüísticos generaron sus escrituras y sus oralidades representados de manera gráfica en espacios de su dominio, por lo tanto, la oralidad se ejercitaba mediante sus prácticas culturales cotidianas y la escritura se visualiza en piedras, en cuevas, en estelas y pinturas rupestres.

Uno de los usos más antiguos de la escritura fue el de nombrar lugares y establecer fronteras geográficas, por ejemplo: los topónimos que aparecen desde el principio de la época clásica están relacionadas con la expansión territorial de los reinos. “Joyce Marcus ha observado este uso de la escritura en las fases más tempranas del desarrollo de Monte Albán, donde descubrió más de cincuenta es-

telas grabadas con el nombre de un sitio, el signo zapoteco de montaña (sinónimo de poblado), y una cabeza invertida como símbolo de subyugación y conquista” (Florescano, 2001, p. 45).

El uso de la escritura del idioma representó un arma indispensable en la delimitación de los territorios y sus formas de nombrar. Muchas lenguas indígenas optaron por desarrollar su propia escritura, así los zapotecos y los mayas emplearon el glifo para mantenerse comunicados, otras comunidades usaron un sistema gráfico ajeno a la escritura alfabética. Las otras escrituras comunicaron y transmitieron las formas de organización política, social y económica, que permitieron dar a conocer sus conocimientos constituidos en sus formas de vida.

En contraposición, a partir del siglo XVI se impuso una escritura alfabética a través de la iglesia para ubicar las sagradas escrituras y lograr la castellanización en las regiones indígenas. La expansión del castellano se da con mayor rigor durante los siglos XVII y XVIII con el fin de desaparecer las lenguas indígenas en su totalidad. Hacia el final de la Colonia se generaliza la obligatoriedad del español en todos los ámbitos, además de la necesidad de leerlo y escribirlo, decretándose un bilingüismo sustitutivo (Flores, 1999, p. 39). La primacía del español le permitió ampliar su uso en espacios públicos y obligó a los indígenas a aprender el castellano en el marco de un Estado enfocado a la unificación lingüística.

El Estado se ha encaminado hacia la legitimación de un sólo pensamiento a grado de eliminar un pasado constituido por otras formas de entender otras vidas, otras escrituras, otras oralidades, otras miradas, otros pensamientos y otros conocimientos, esta falta de reconocimiento genera una creciente asimetría social y cultural en la actual fase de la sociedad mexicana, a pesar de ello, las lenguas indígenas permanecen y se resisten a la asimilación lingüística.

La noción de la conformación de nación caminaba hacia la homogenización; por lo tanto “la creación de un Estado-nación dependía, entre otras cosas, del desarrollo de una lengua estándar utilizada en los documentos escritos. La situación lingüística

ideal era la del monolingüismo en dicha lengua” (Lastra, 2003, p. 371). Esta actitud permitía el uso de lenguas extranjeras y evitaba el aprendizaje de un “dialecto” con la idea de mantener la unidad nacional a través de un idioma estándar como el español.

Ante ello, el accionar las oralidades y las escrituras como requisitos necesarios para el espacio escolar, en el marco de la práctica y reconocimiento, lograría otras miradas, otros conocimientos que complementarían el proceso de comprensión de sus actividades escolares, asimismo sería posible eliminar la ecuación oralidad-escritura, y en oposición activar las lenguas indígenas a través de diversos recursos literarios. Paralelamente continuar con la búsqueda de estrategias de escritura a fin de contener un registro gráfico con contenidos del pueblo indígena en cuestión.

¿EDUCACIÓN BILINGÜE O EDUCACIÓN PARA LOS BILINGÜES?

La diversidad de lenguas originarias en México se ha desvanecido paulatinamente durante los últimos cinco siglos. Así, el número de hablantes de lenguas indígenas ha disminuido, el uso del español se incrementa y se pretende abrir el camino a lenguas extranjeras como el inglés. Este proceso demuestra que las lenguas indígenas históricamente las han sometido a una serie de políticas lingüísticas ajenas a sus usos y funcionalidades, frente a ello, se han constituido proyectos lingüístico-educativos y culturales orientados a conformar niños bilingües (español-lengua indígena), éste ha sido un fin en sí mismo del sistema de educación indígena en México.

GESTACIÓN DE LA POLÍTICA BI-LINGÜE/BI-CULTURAL

Cada proyecto sobre educación indígena sería coordinado por los “intermediarios o corredores culturales”, principalmente maestros de educación indígena, quienes se encargarían de adaptar el pro-

ceso de enseñanza de una lengua a otra. De ahí surge, en 1964, el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Indígenas Bilingües por acuerdo de la VI Asamblea Nacional Plenaria convocada por el Consejo Técnico de Educación, realizado justo un año antes (Vargas, 1994, p. 123).

La asamblea propuso que los maestros indígenas iniciaran la alfabetización a través de la castellanización, en la cual se usaría la lengua materna, se crearían materiales didácticos en la lengua de las diferentes regiones y se trabajaría sobre la mejora de las condiciones económicas, sociales y políticas de los pueblos indígenas.

Así se pensó en la posibilidad de considerar la lengua indígena como una portadora capaz de incidir en los procesos formativos de educación, en los cuales, la lectura, la escritura y las concepciones del mundo se integrarían en los métodos pedagógicos. En ese tenor la idea de lo bi-cultural y lo bi-lingüe se unirían para atender el reclamo de los profesores de educación indígena. La demanda de éstos encontró un espacio en la formulación de nuevos materiales en lenguas indígenas y logró la creación de instituciones encaminadas a capitalizar las propuestas de los actores directos del sistema de educación indígena.

Con todo, en el periodo de Echeverría (1970-1976) se institucionaliza el sistema de educación indígena a través de la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, y se acuña el término “agentes de aculturación” (Vargas, 1994, p. 124), estos agentes serían los promotores bilingües, que operarían el proyecto educativo-cultural vigente.

Asimismo se creó el servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües para resolver el asunto de la heterogeneidad lingüística y cultural. Más tarde se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978. La institucionalización de la educación indígena indicó las tareas de los profesores de educación indígena y de todos los intermediarios culturales, para hacer visible el español e invisibilizar las lenguas indígenas.

En términos generales, estas instituciones se han ocupado de crear proyectos culturales-educativos pensados para enseñar a leer y escribir en español, y en menor medida la lengua indígena, así el idioma indígena va perdiendo sentido para la escuela y para los propios niños. En ese marco, la cosmovisión indígena va perdiendo espacio en la planeación educativa del Estado, por esa razón la práctica educativa de los profesores se ha construido con base en el uso del castellano y en función de una ideología constituida a partir de una sociedad única.

Un estudio sobre educación indígena entre los mazahuas advertía que hay una contradicción entre lo formal y lo real en la enseñanza bilingüe y bicultural. Se trata fundamentalmente de la falta de capacitación del personal docente y del desconocimiento por parte de éste y de las autoridades educativas de las características culturales de los niños mazahuas. El problema fundamental concluyen las autoras es:

la existencia de la falta de consideración y de comprensión por parte de las autoridades educativas de que en este proceso de la enseñanza aprendizaje se conjugan elementos de dos culturas diferentes: la occidental-urbana-mestiza y la rural indígena. (Calvo y Donnadieu, citados en Stavenhagen, 2001, p. 250)

Las dificultades entre los planteamientos hechos desde la política educativa y la práctica de los propios profesores no coinciden debido a la ausencia del reconocimiento de las condiciones sociales y económicas de las comunidades indígenas. En ese sentido la política educativa omite las otras formas de aprender y de enseñar en otros contextos como el de los pueblos indígenas.

Con esa idea se han construido los nuevos enfoques educativos para los pueblos indígenas, en donde nuevamente se piensan en propuestas generales, que no consideran como eje central las condiciones culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas.

INTERCULTURALIDAD-EDUCACIÓN, UNA RELACIÓN CONFLICTIVA CON LAS LENGUAS

Después de la ausencia de un reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas a través de la educación escolar, los propios pueblos generan movimientos sociales en el amplio espectro de América Latina que buscan construir una educación encaminada hacia la consideración de las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas, con el fin de crear otras formas de educación que se traducen en otras maneras de vivir. La respuesta del Estado se dirige hacia otra propuesta centrada en el enfoque intercultural, que anuncia una inter-relación cultural y lingüística; omite nuevamente las múltiples relaciones construidas en los diversos espacios sociales de las comunidades.

Bajo esa perspectiva el Estado adopta dicha política educativa relativamente reciente en América Latina, así en la década de los noventa en México se propone hablar sobre el enfoque intercultural en la educación para los pueblos indígenas; esta propuesta pretende romper la dicotomía entre lo cultural y lo lingüístico, la interrelación de las culturas y de las lenguas entran en acción para atender la perspectiva pluralista circunscrita en el marco legal de la Constitución mexicana.

El Estado-nación planteó la interculturalidad como “la interrelación” entre las diferentes culturas y lenguas dentro del país; con la intención de implementar una política educativa para todos los niveles de educación del país, sin embargo, su primer campo de acción han sido los pueblos indígenas a través de la educación intercultural bilingüe, de ese modo se constituye en una forma de continuar con la enseñanza de la lengua y la cultura a partir de una herramienta de política educativa-culturalista con la intención de reducir “lo intercultural” a lo indígena, y peor aún, al espacio escolar.

Por medio de la interculturalidad el discurso oficial ha agrupado a los “diferentes”, los ha minorizado, por consiguiente ha estableci-

do políticas compensatorias educativas y afirmativas, aspecto que elimina el proceso de historicidad de las comunidades indígenas.

Por lo tanto, se actúa a partir de estas perspectivas, ya sea *visibilizando* dichas diferencias y endureciendo sus parámetros de *distinguibilidad*, es decir, atención intercultural para ciertos sectores marcados como “diferentes”: niños migrantes, indígenas en la ciudad, niños rurales, maestros bilingües (Medina, 2009, p. 153).

El término intercultural ha sido usado por múltiples disciplinas de las ciencias sociales y en el espacio académico cobra diferentes concepciones, más aún, el ámbito institucional considera que se refiere a un diálogo y una interrelación simétrica, como si las sociedades no presentarán ningún tipo de asimetrías sociales, culturales, lingüísticas, culturales y económicas. Cabe señalar que el concepto surge de los movimientos sociales de las décadas de los setenta y ochenta del siglo xx, y posteriormente transitaron a discusiones de carácter académico hasta convertirse en la actualidad en políticas gubernamentales y líneas de instrumentación oficial (Dietz citado en Medina, 2009, p. 3).

En el campo de la educación indígena es necesario re-pensar el planteamiento intercultural en su sentido más amplio, que sugiere el reconocimiento de las lenguas indígenas y de la cultura de las comunidades, esto significa ubicar la existencia de una pluralidad de culturas. Además, se “trataría de identificar cada cultura en su singularidad y sus semejanzas y diferencias con otras culturas. En segundo lugar, intentaría comprenderla” (Villoro, 2010, pp. 139-140). Tal concepción lograría ubicar el análisis en los límites de la diferencia y la identidad sin neutralizarlas.

La interculturalidad logró abrir espacios institucionales que se encargarían de administrar las identidades de los grupos minorizados, entre ellos, los pueblos indígenas. El surgimiento de la Coordinación General de Educación Intercultural, en 2001, y posteriormente la proliferación de las normales interculturales bilingües

y las universidades interculturales en zonas indígenas se desplegaron para controlar y administrar las identidades étnicas de los pueblos indígenas. Así, la tarea del estado transita hacia la esencialización de las identidades, las convierte en identidades estratégicas. Esta interculturalidad cubierta de un discurso político en el marco del Estado-nación moderno se convierte en una interculturalidad funcional, (Turbino en Medina, 2009, pp. 27-54) en contraposición con “una interculturalidad entendida como proyecto político, social epistémico y ético (Walsh en Medina, 2009, p. 34).

La idea es crear condiciones para una interculturalidad en el sentido amplio que permite medir las acciones educativas en el marco de una relación conflictiva de poder, en la cual los pueblos indígenas hacen patente un proceso histórico de prácticas sociales configurado por las lenguas indígenas, sus relaciones económicas, políticas y culturales; la lucha es constituirse en un sujeto social con reconocimiento propio para lograr una ciudadanía social y no una ciudadanía normativa.

Lograr el reconocimiento de los pueblos indígenas implica la práctica de una educación “otra”, fuera de los intereses políticos y de las sociedades homogéneas, se requiere la *visibilización* de las “otras lenguas”, “otras economías”, “otras comunidades”, “otras formas de gobierno”, “otras escuelas”; una interculturalidad con “procesos de construcción de conocimientos ‘otros’, de una práctica de política ‘otra’, de un poder social ‘otro’, de una sociedad ‘otra’” (Walsh, 2006, p. 21). En concordancia la perspectiva crítica se define:

como un proyecto histórico-social con profundas repercusiones en el ámbito pedagógico, además de consolidarse una vertiente educativa que se ubica en las fronteras políticas del conocimiento, accionando desde un presente para recrear memorias disidentes y configurar nuevas opciones de futuro (Medina, 2009, pp. 13).

La relación con el “otro” implica procesos de imbricación intercultural acompañados de una dominación y exclusión que reproduce

una correlación vertical de poder, debido a un Estado imponente frente a una sociedad indígena sujeto históricamente de sumisión y aventajado a través de una larga historia. Así es necesario desplegar una mirada más amplia para elegir otras condiciones de una vida diferentes en los pueblos.

La interculturalidad desde abajo convoca a las comunidades indígenas a situar las lenguas indígenas como constructoras de conocimientos, que se reconocen por medio de las prácticas culturales, en donde los otros conocimientos sobre medicina tradicional, reproducción de sus formas de organización social y acciones políticas; otras escrituras y otras oralidades se constituyen en acciones de la *praxis de resistencia* (Gasche en Bertely, 2008).

En general se propone una interculturalidad más allá de la crítica que genere opciones a “otras voces” ocultas por el Estado y por otros actores, que han convertido el tema indígena en sólo un espacio de discusión que no trasciende el discurso, en general, no se ha sustituido el *conocer* por el *hacer* en el campo educativo. Para eso es necesario considerar el sentido dinámico de las condiciones culturales y lingüísticas; ante ello, los pueblos indígenas recurren a la autonomía que comprende el reconocimiento del otro y de la diferencia (Villoro, 2010).

Es evidente que la interculturalidad no ha logrado dar un giro hacia el reconocimiento lingüístico de los pueblos indígenas, en todo caso, los ha anunciado por medio de la creación de materiales como loterías, memoramas y otros que se someten a una fragmentación léxica del idioma sin considerar sus condiciones sociales y culturales, como fuentes necesarias para entender cuáles son las formas de construir los conocimientos indígenas mediante las lenguas y las culturas de los propios pueblos, sin embargo, es evidente la necesidad de considerar las percepciones de las lenguas para una educación indígena capaz de abrir espacios complementarios con la otra educación con la idea de constituir un bilingüismo coordinado y eliminar el camino hacia el monolingüismo en español.

PREGUNTAS EN EL PRESENTE: ¿POLÍTICAS HACIA UN BILINGÜISMO-MONOLINGÜISMO?

Por lo tanto, las lenguas indígenas se han tornado en un tema sin importancia en el proyecto de nación en el México pos-independiente, así la situación lingüística a desarrollar se debía sostener en un sólo idioma: el español, a partir de ahí el país debería establecer una situación de monolingüismo y eliminar las diversas lenguas. En paralelo, la corriente liberal sostenía que los indígenas representaban un retraso y un obstáculo para la constitución de la nación, y para fortalecer aún más el afán de mantener sus ideas, Santa Ana pidió la composición del Himno Nacional mexicano para lograr la consolidación de la mexicanización.

Las lenguas son necesarias en la construcción de una nación en términos homogéneos y heterogéneos, ahora nos ocupa la propuesta encaminada hacia el monolingüismo y las posibles variedades de una misma lengua, mal llamados dialectos; la creación de suposiciones y de estigmatizaciones nos cierran el camino y no nos permiten indicar el significado que se tiene. Existe una idea general sobre la concepción de lengua a grado de generalizarlo y se piensa que su comportamiento es el mismo para todos los contextos lingüísticos, sin embargo, existen fuertes contrastes entre las lenguas indígenas y se conciben de manera diferente, por ejemplo, el pueblo *hñähñú* percibe el idioma como un referente identitario de amplia importancia y para el pueblo *mayo-yoreme* se sustenta a través de la danza como un rasgo identitario, y al mismo tiempo es un indicador cultural para el grupo (Medina, 2007).

El reduccionismo de las lenguas indígenas las ha colocado exclusivamente en el ámbito comunicativo, en el habla y la escritura, y se han dejado de lado los movimientos, los gestos, sus sonidos, sus tonalidades, ante ello, es necesario pensar las lenguas en su acepción más amplia en la cual la cosmovisión de los pueblos están presentes y comprender que las lenguas nos dicen mucho más que lo que las palabras nos comunican (Krotz, 2008, pp. 21-22). Las lenguas de-

notan una concepción amplia, representan una forma particular de percibir y describir la realidad y al mismo tiempo denotan una percepción colectiva constituida por medio de una colectividad anclada en la comunidad.

Los idiomas se han convertido en un elemento determinante en la configuración de la nación, así la política ha moldeado la lengua y viceversa (la lengua ha moldeado a la política), esta unión crea propuestas estatales enfocadas a la conservación de un idioma o a su desaparición sin buscar una relación con la vida económica, social y cultural de las lenguas existentes en un país. Sin duda, las lenguas generan políticas clasistas, es decir, se trabaja para establecer un idioma de uso que proviene de las clases dominantes y en consecuencia, de los países con poder económico y político, tal es el caso del inglés, un idioma impuesto por los países con dominio en todo el mundo.

En México, la insistencia por llegar a ser un Estado con una nación llegó a poner a disposición a las lenguas indígenas y adoptar el idioma castellano de los españoles recién llegados al país; después de la separación con el clero y de la desamortización de los bienes de la iglesia se propone un Estado moderno, en donde se colocó a la mayoría en un sector que no producía y estorbaba al crecimiento social y económico de un país en constante movimiento, por parte de los pueblos indígenas. Lo innegable es que las lenguas indígenas tendrían que caminar hacia la castellanización.

Los encargados de generar las condiciones de crecimiento de un país tomaron la ruta más fácil, que era eliminar y descalificar verbalmente la diversidad lingüística y cultural de México. Justo Sierra indicaba que la multiplicidad de lenguas provocaba un obstáculo recurrente para la unidad nacional y la escuela sería el espacio formador de la nación, a través del uso de un sólo idioma (Wright, 2006). El brazo que soportaría y daría fuerza para la desaparición de las lenguas indígenas sería la educación.

En la época posrevolucionaria arrecia la imposición de una lengua sobre otra, el castellano se impone sobre las lenguas indígenas todavía vigentes en México, así se centraliza el idioma a partir de la

imposición de la escritura estandarizada, al mismo tiempo las lenguas indígenas se convierten en “dialectos” y en minorías lingüísticas, se les resta valor en un terreno abonado sólo para las lenguas estandarizadas en los países de primer mundo. En la primera fase formal de la Secretaría de Educación Pública (SEP), 1920-1930, se proponen instituciones para *salvar* al indio del atraso y marginación; el método directo de castellanización fue un proyecto centrado en la eliminación de las lenguas indígenas. “Manuel Gamio fue el que mejor sintetizó ese proyecto: la sociedad mexicana, pensaba, estaba escindida entre culturas y formas de vida distintas: la patria, en cambio, es algo que hay que construir, edificar; es algo que hay que forjar” (Villoro, 2010, pp. 174-175). Su insistencia consistía en edificar una nación moderna centrada en una mexicanización por medio de la unificación lingüística y educativa.

Los discursos del Estado no podían ser de otra manera ante su insistencia sobre la creciente homogenización de los idiomas, no podía bajar la guardia a pesar de los movimientos sociales presentes en distintas regiones del país. La ausencia del reconocimiento de las lenguas indígenas en el espectro económico, social y político genera un constante conflicto en las relaciones sociales del país, las políticas del Estado no han logrado reconocer las diferencias como un derecho natural de los seres humanos.

La institucionalización del espacio indígena dio pie al indigenismo que hacía eco en las políticas del Estado, una muestra se visualiza en un acto oficial en donde Lázaro Cárdenas en su discurso de inauguración del Primer Congreso Indigenista Interamericano manifestó: “Nuestro problema indígena no está en conservar ‘indio’ al indio, ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio” (Cárdenas citado en De la Peña, 1995, p. 4). El mal llamado “problema indígena” se insertaría en el marco de la política de homogenización centrada en la adopción de patrones culturales y lingüísticos contruidos por medio de las instituciones indigenistas.

El bilingüismo es el resultado de un contacto entre dos idiomas en constante convivencia, en el cual han existido diversos factores

sociales, lingüísticos y políticos que han incidido en el uso de dos idiomas en espacios específicos, con funciones diferenciadas. Así cada lengua indígena manifiesta de manera distinta su condición de diglosia y de bilingüismo con la idea de evitar generalizaciones y prejuicios acerca del comportamiento lingüístico.

La situación sociolingüística de cada lengua es distinta, en este caso haré alusión a los *hñähñú* del Valle del Mezquital, Hidalgo. Existe un alto contacto entre el español y el *hñähñú* derivado de diversos factores sociales, que generan diversos niveles de bilingüismo y funciones diversas. Los estudios realizados (Hamel R., Muñoz H., Franco V., López G. y Sierra T., 1980) demostraron la existencia de monolingües en la lengua *hñähñú*, bilingües (lengua indígena-español) y monolingües en español, cada una de estas condiciones cumple una función diferente en cada comunidad. En el mismo sentido, la escuela se ha convertido en un espacio de poca importancia para el idioma local y en consecuencia el otomí no forma parte de las materias impartidas y la alfabetización se realiza en español (Zimmermann, 2010, p. 915).

En general, los estudios sobre lenguas indígenas han demostrado procesos de desplazamiento lingüístico por motivos estructurales o sociolingüísticos del idioma. En un estudio riguroso sobre el náhuatl se visualizan modificaciones gramaticales compuestas por medio de interferencias entre el náhuatl y el español, a grado de afectar las bases del idioma (Flores, 2009). Las conclusiones de los trabajos se han centrado en un proceso de degradación de las lenguas indígenas.

ROSTROS Y SENTIDOS ACTUALES DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

Las acciones gubernamentales confirmaron los objetivos del indigenismo a través de la creación de las instituciones con sus respectivos proyectos educativos y culturales en el marco de políticas pensadas desde una sociedad constituida con referentes diversos al

de las comunidades indígenas. Incluso, los propios indígenas han sido “intermediarios culturales” y “operadores culturales”, usando los conceptos emergentes en los espacios de lucha social. El resultado de estas políticas ha sido el desplazamiento y la desaparición de las lenguas indígenas, así lo han demostrado los censos, una de las ventanas del estado, que se ha ocupado en saber parcialmente la cantidad de hablantes en lenguas indígenas.

En un intento más por contar a los miembros de los pueblos indígenas, “el censo de 1990 oficialmente reconoció la existencia de 92 lenguas indígenas; mientras que en 1980 sólo se había estimado la subsistencia de 40 lenguas nativas (Díaz, 2007, p. 76). Esto supone un crecimiento de las lenguas indígenas y se menciona la pérdida generalizada de los idiomas mesoamericanos, “estas dos manifestaciones suponen una dispersión de las lenguas y, por otro lado, se puede aseverar que la lengua no es el único marcador de etnicidad, sino que prevalecen otros valores como la auto-descripción” (Cifuentes, 1998, p. 59). En consecuencia la cuantificación es un recurso interpretativo, pero no es el único factor determinante en la pérdida de un idioma, en general, se mencionan dos procesos de pérdida de una lengua; *a*) la no supervivencia de los hablantes mismos, sea por genocidio o por eventos indirectos como enfermedades epidémicas y *b*) lo que llamamos la *muerte del lenguaje*, es decir, el hecho de que los miembros de una etnia sobrevivan físicamente, pero dejen de hablar su lengua (Zimmermann, 2010, p. 907).

Ante la adversidad y perversidad de las políticas lingüísticas, el centro y sur del país son los espacios de mayor concentración de las lenguas indígenas, sin embargo, el bilingüismo va ganando terreno en comparación con la población monolingüe en lengua indígena, quienes son asociados al analfabetismo, rezago y con problemas para su integración a la unidad nacional; se insiste en una creciente asimilación lingüística, en una de las fases de la *glotofagia* (Calvet citado en Díaz, 2007).

La fallida política de unificación lingüística se torna más compleja para el Estado, debido a un proceso de reivindicación lin-

güística y cultural de los pueblos indígenas promovidos por medio de movimientos sociales emergentes en el sur de América Latina, Ecuador, Colombia, entre otros. La presión permanente logró que en México en 1990 el Estado mexicano, por recomendación del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, reconociera la existencia de las lenguas indígenas, mismo que fue ratificado en 1992 en el Art. 4 constitucional reconociendo su condición pluricultural, más adelante el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) planteó los acuerdos sobre Derechos y Cultura indígena, en 1996. Esto se deriva del movimiento zapatista de 1994.

La presión de los pueblos indígenas generó la proliferación de instituciones indigenistas, en donde se trabaja para la legitimación de un Estado que subordina al sector indígena sometido intensamente en sus comunidades. Así, se genera la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), en 2003, y al mismo tiempo, se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), asimismo se propusieron cambios constitucionales que dieron origen al Art. 4 constitucional, que más tarde transitó al Art. 2. El planteamiento de los pueblos se sustenta en la lucha por una autonomía capaz de sostener una libre autodeterminación.

El revuelo institucional continuó al crear proyectos que buscan orientar cultural-lingüística y educativamente a las comunidades indígenas, así se insiste en visualizar a la diversidad lingüística, cultural, con el fin de seguir elaborando programas educativos *para* los indígenas hasta lograr su incorporación a la sociedad mayoritaria. Para eso consideraron necesario saber el estado de la diversidad lingüística con base en una cartografía y en un catálogo de lenguas indígenas, de ese modo el INALI propone la siguiente clasificación: 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas (INALI, 2009. p. 17).

El número más alto se concentra en las variaciones lingüísticas, para eso es necesario saber ¿cuáles han sido los criterios lingüísticos y sociales que se han considerado para determinar, si es variante

lingüística o es otra lengua?, la respuesta quizás nos podría ayudar a comprender las posibles consecuencias del desplazamiento y pérdida lingüística en México, porque la señalización de una multiplicidad de formas de hablar nos conduce al bilingüismo y al monolingüismo con mayor rapidez.

A MODO DE RECAPITULACIÓN

A lo largo de la discusión las lenguas indígenas se encuentran inmersas en los proyectos culturales-lingüísticos sumergidos en el ámbito escolar, en el marco de un Estado orientado hacia la castellanización. Cada propuesta se ha ocupado en habilitar estrategias metodológicas para enseñar a leer y escribir en español, a través de la generación de instructivos constituidos con el fin de desarrollar los contenidos en las distintas áreas del conocimiento. Así se deteriora el sentido y funcionalidad de las lenguas indígenas como medios indispensables para la transmisión y generación de conocimientos.

Los modelos y enfoques educativos para las escuelas de educación indígena las han sometido a formas de pensar y construir el proceso de enseñanza con base en el pensamiento españolizado. La línea indigenista parece continuar por encima de la existencia de las lenguas indígenas eliminando las percepciones de los pueblos indígenas, de esa manera la educación bi-lingüe, bi-cultural e inter-cultural se constituyen en instrumentos de atención estratégica para generar una suerte de relativismo lingüístico y cultural.

Cada programa, proyecto y política focalizada *para* las comunidades indígenas se ha centrado en mirar a las lenguas indígenas como objetos de investigación y en instrumentos de análisis basados en la interpretación y traducción en el marco castellanizante. Con esta tradición, los estudios sobre las lenguas indígenas poco han ayudado a la reproducción de los idiomas y mucho han aportado a las teorías antropológicas, lingüísticas, educativas y socio-

lógicas, que han tenido como fin último la caracterización de los pueblos indígenas en términos comparativos.

Sin duda, las orientaciones educativas en el marco de las políticas lingüísticas han participado en la pérdida paulatina de las lenguas indígenas, que han abonado a la desaparición de los idiomas, de modo que, la diversidad de las lenguas está caminando hacia el monolingüismo en español. Ante ello, es fundamental focalizar las lenguas y los espacios comunitarios a fin de generar otras formas de atención en el campo lingüístico con el objetivo de: crear, proponer y desarrollar alternativas útiles en las comunidades.

Con la idea de generar propuestas de enseñanza-aprendizaje con las lenguas indígenas se despliega el *Ko'on'ex Kanik Maaya*, Vamos a aprender maya, como un proyecto necesario para el fortalecimiento de la lengua que implica la participación activa de jóvenes indígenas mayas dispuestos a constituir su idioma en procesos de construcción de conocimientos de las propias comunidades. Desde esta perspectiva se plantea un camino de autoreconocimiento del maya, en términos lingüísticos y culturales, que permite comprender las formas de escuchar, ver, entender y hacer en el mundo, así la lengua y la cultura se condensan en cada una de las prácticas sociales comunitarias.

Por otro lado, existen proyectos encaminados a la revitalización y difusión de las lenguas indígenas que buscan documentar y conocer los elementos básicos de un idioma a través de la interpretación de la cultura y de la fragmentación lingüística en palabras separadas, que se separan de la cosmovisión del idioma, y se constituyen desde una perspectiva externa o ajena a la condición de los pueblos indígenas. Así, la difusión y la revitalización lingüística ha transitado por atender el “problema indígena” por medio de una serie de proyectos con fines de investigación y difusión de las lenguas indígenas, que sólo logran “conocer” la situación de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas.

REFERENCIAS

LIBROS

- Bertely, M., Gasché, J., y Podesta, R. (coord.) (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias interculturales y bilingües*. México: CIESAS/Abya Yala.
- Díaz, H. (2007). *La rebelión zapatista y la autonomía*. 4ª ed. México: Siglo XXI.
- Díaz, H. (1991). *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI/UNAM.
- Flores, J. (2009). *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. México: CIESAS.
- Flores, J. (1999). *Cuaterros somos y toindioma hablamos, contactos y conflictos entre el náhuatl y el español del sur de México*. México: CIESAS.
- Florescano, E. (2001). *Etnia, Estado y nación*. México: Taurus.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Programa de Revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012. México: SEP-INALI.
- Krotz E., (coord.) (2008). *Yucatán ante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, México*. México: INALI-Univ. Oriente.
- Lastra, Y. (2003). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: COLMEX.
- López, F. (2005). *Autonomía y derechos indígenas en México*, 2ª ed. México: UNAM/Ediciones Coyoacán.
- Medina, P. (coord.) (2009). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN-Conacyt-Plaza y Valdés.
- Medina, P. (coord.) (2009). *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. México: UPN/Plaza y Valdés/Conacyt.
- Stavenhagen, R. (2001). *La cuestión étnica. México*. México: Colmex/Centro de estudios sociológicos.
- Vargas, M. (1994). *Educación e ideología, constitución de una categoría de intermedarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS.
- Vaughan, M. (2001) *La política cultural en la revolución, maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*. México: FCE.
- Villoro, L. (2010). *Los retos de la sociedad porvenir*. México: FCE.
- Villoro, L. (2005). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: Colmex- FCE -Colegio Nacional.

Walsh, C., García, Á. *et al.* (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del signo.

Zimmermann, K. (2010). Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo XX. Entre el desplazamiento y la revitalización de lenguas indomexicanas. En Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (coord.) *Historia sociolingüística de México*, Vo. 2. México: Colmex.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

De la Peña, G. (1999). Construcción de los indios en el México contemporáneo. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 6.

Hamel, R., Muñoz, H., Franco, V., López, G., y Sierra, T. (1980). Castellанизación y conflicto lingüístico, el caso de los otomíes del Valle del Mezquital. *Boletín de Antropología Americana* 2.

Medina, P. (coord.) (2009, septiembre-diciembre). Interculturalidad-es en educación. *Decisio*, (24).

OTRAS FUENTES

Wright, D. (2006). *Los otomíes, la educación y los derechos lingüísticos*. México, ponencia presentada en el segundo Coloquio de otopames.

ANEXO II

PRODUCTOS¹ DE INVESTIGACIÓN

La ardua tarea de construir este proyecto, sin prácticamente algún recurso económico durante los tres años de su operación, se logró gracias a que -como lo señalamos- los indígenas no sólo en México, sino en nuestro continente, luchamos y creemos en la tarea impuesta, en el beneficio colectivo; y parte de las formas del ejercicio, tanto de la interculturalidad como de la ciudadanía activa, permitió presentar los siguientes productos de investigación:

- Se produjeron más de 100 registros audiovisuales, entrevistas y observaciones, producto de la disciplina en la construcción de datos, en el desarrollo del trabajo de campo, y en la recreación analítica de los mismos.
- Se impartió un seminario-taller con los facilitadores bilingües mayas y los distintos actores institucionales del programa *KKM*; asistieron 15 facilitadores, tres directores de

¹ Para conocer más información sobre el programa *Ko'on'ex Kanik Maaya (KKM)*, *Vamos a aprender maya*, como fotos, videos, cartas de alumnos y padres de familia, haga clic sobre este texto.

educación primaria en donde se imparte el programa, asesores, el coordinador general y fundadores del programa.

- Producto de este encuentro, se elaboraron más de 91 materiales, lo que permitió tener una serie de referentes para hacer cierto perfil académico y profesional en la acción del modelo pedagógico del *KKM*.
- Se produjeron dos DVD, que conjunta más de 10 videos, para un documental del *KKM*.
- Se desarrollaron tres reuniones en dos contextos indígenas diferentes: 1. En Zacatlán Puebla (2 reuniones); en Boxo, Hidalgo (una reunión). En particular en el estado de Puebla se logró reproducir el material como los videos y cierta estructura de organización del *KKM*. también se analizó y difundió la perspectiva de este programa para el contexto de la Sierra Norte de Puebla, para evaluar la viabilidad de replicar el perfil del *KKM* en otros contextos indígenas del país, para este fin se logró conjuntar a más de 200 profesores, nahuas y totonaco. Gracias a la participación del maestro Eustacio López Marcos y al profesor y gran maestro Margarito López Marcos, quien falleció en el transcurso de esta investigación.
- Se presentaron por lo menos tres ponencias y tres artículos de investigación, en diferentes foros y congresos, nacionales e internacionales.
- Se obtuvieron dos tesis de maestría (centradas básicamente en el *KKM*, como estudio de caso); tres tesis de doctorado sobre contextos indígenas diferentes (el purépecha en Michoacán, el náhuatl y totonaco en Puebla, los estudiantes indígenas en el Distrito Federal) y una tesis de licenciatura sobre los procesos de formación en el contexto indígena en Chiapas, todos ellos alumnos formados en las líneas básicas de investigación, derivadas del proyecto.
- Se editaron tres libros:

1. *Maestros que hacen historia. Tejedores de sentidos: entre memorias, historias y oralidade-es.* Coordinadora Patricia Mea Melgarejo.
 2. *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de otras educaciones en América Latina.* Coordinado por Patricia Medina Melgarejo.
 3. *Interculturalidad activa. Vamos a aprender maya.* Coordinado por Patricia Medina Melgarejo.
- El informe final de investigación proyecto: SEP-SEB-Conacyt 86108 “Sistematización de experiencias exitosas en Educación Intercultural en el Sureste Mexicano. Programa en Yucatán: Vamos a aprender maya Maestros que hacen historia”.
 - El documento “Hacia una modelo pedagógico del programa *Ko'on'ex Kanik Maaya/Vamos a aprender maya*”, que nutrirá nuevas experiencias pedagógicas y sociales, fundamentales en el proceso educativo indígena e intercultural. No sólo de México, sino de América Latina.

ANEXO III
LOS AUTORES

Aguirre Lora María Esther

mariaestheraguirre@gmail.com

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora en el posgrado en Pedagogía de la UNAM. Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Actividad académica en el fortalecimiento de programas de universidades públicas. Organizadora de congresos nacionales e internacionales, y participante como ponente, conferencista magistral y como parte de los comités científicos. Colabora en diferentes comités editoriales de diversas revistas nacionales y extranjeras.

La doctora tiene más de 30 publicaciones en el ámbito de la historia social y cultural de la educación, al efectuar genealogías de prácticas y discursos en educación y cultura. Medalla “Juan Amós Comenio” otorgada por el Museo Pedagógico, Praga. Premio Universidad Nacional 2011 en el área de Investigación en humanidades. Reconocimiento UNAM “Sor Juana Inés de la Cruz”. Fungió como asesora del proyecto de investigación: Sistematización de experiencias exitosas en educación intercultural en el sureste mexicano. Programa en Yucatán: ¡Vamos a aprender maya! “Maestros que hacen historia” SEP/SEB-Conacyt.

Chi Poot María Bonifacia

bonifaciachi@hotmail.com

Licenciada en Etnolingüística, por el CIESAS. Candidata a Doctor por el Colegio de Tlaxcala A. C. Habla Lengua maya y español. Ha sido profesora de la licenciatura de Etnolingüística de la segunda generación y de la UPN, Unidad 31-A de Mérida, Yucatán. Es autora y coautora de varias publicaciones como *Medio siglo de resistencia armada: fuentes documentales*, *Gramática maya* de 3º, 4º, 5º y 6º grados. OEA (proyecto especial 097). *Regionalización educativa. México, libro de lectura en lengua maya: u áanalte'íl u xookil maya t'aan*. Tercero y cuarto grados de primaria bilingüe. SEP; y de otros materiales para la formación continua de los profesores de educación indígena

Contreras Gil Guillermo Arturo

guille.contreras@uady.mx, gcontrer69@gmail.com

Maestro en Investigación Educativa, por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Actualmente es profesor de la UABIC. El más reciente reconocimiento es como asesor de los ganadores del 1º y 2º lugar del 1er. Concurso de Investigación Científica Juvenil de la UADY, julio 2012. Es asistente de investigación del proyecto Sistematización de experiencias exitosas en educación intercultural en el sureste mexicano. Programa en Yucatán: ¡Vamos a aprender maya! “Maestros que hacen historia” SEP/SEB-Conacyt.

Flores Farfán José Antonio

xosen@hotmail.com

Profesor e investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México. Ha realizado investigación en el campo de las lenguas en contacto, la pragmática, las ideologías lingüísticas y políticas lingüísticas. Actualmente coordina el Acervo digital de lenguas indígenas del laboratorio de lengua y cultura “Víctor Franco Pellotier” del CIESAS; es representante de

Linguapax en América, es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 3).

González Celia José Alejandro

agonzalezcelia@gmail.com

Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); sociólogo por la Universidad Nacional de Colombia. Es profesor universitario, tanto en pregrado como en maestría; asesor académico de escuela privada en Mérida y asesor virtual de trabajos de grado en la Maestría en Tecnología educativa del Tecnológico de Monterrey (en línea).

Investigador dentro del marco del proyecto FOMIX: Estructura agraria, migraciones y transformaciones socioculturales del pueblo maya en el desarrollo estatal (Yucatán), del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS. Asistente de investigación del proyecto: Sistematización de experiencias exitosas en educación intercultural en el sureste mexicano. Programa en Yucatán: ¡Vamos a aprender maya! “Maestros que hacen historia” SEP/SEB-Conacyt.

Huaman López Carlos

huamanlopez@yahoo.com.mx

Peruano, doctor en literatura por la UNAM y doctor en Antropología por la ENAH. Entre 2002 y 2004 fue consultor de la Unesco, México. Es investigador del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, de la UNAM. Entre sus libros cabe señalar: *Pachachaka. Puente sobre el mundo: Narrativa, memoria y símbolo en la obra de José María Arguedas* (2004); *Atuqkunapa pachan. Estación de los zorros. Aproximaciones a la cosmovisión quechua-andina a través del wayno* (2006); *Voces antiguas. Voces nuevas. América Latina en su transfiguración oral y escrita* (2007); *Imaginaturas de la Tierra, Cosmovisión y representación literaria latinoamericana* (coord.) (2010); *Imaginaturas de la memoria, filosofía y discurso literario latinoame-*

ricano (coord.) (2010); *Imaginaturas en el tiempo, los héroes en la ficción de la historia* (coord.) (2010).

López Callejas Severo

severolopezcallejas@yahoo.com.mx

Maestro en lingüística indoamericana por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS. Actualmente es estudiante del Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y es profesor en la UPN, Ajusco-México.

López Enríquez María Elizabeth

eclipselunar777@gmail.com

Licenciada en Pedagogía por la UNAM, actualmente es estudiante de la Maestría en Pedagogía en la UNAM.

Medina Melgarejo Patricia

patymedmx@yahoo.com.mx

Doctora en Pedagogía (UNAM-1998), Doctora en Antropología (ENAH-2005). Académica de la UPN-Ajusco, Área 5. Teoría Pedagógica y Formación Docente. Investigadora/docente del Posgrado de Pedagogía, UNAM. Coordinadora e Investigadora responsable del proyecto: Sistematización de experiencias exitosas en educación intercultural en el sureste mexicano. Programa en Yucatán: ¡Vamos a aprender maya! “Maestros que hacen historia” SEP/SEB-Conacyt.

Rosas Carrasco Lesvia Oliva

oliva_rosas@yahoo.com.mx

Doctora en Educación, actual asesora de la Dirección General de Educación Indígena, con amplia trayectoria como investigadora en educación, en particular ha sido titular del Centro de Estudios Educativos, miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa e investigadora de la Facultad de Ingeniería de la UNAM. Asimismo fungió como asesora del proyecto de investigación: Sis-

tematización de experiencias exitosas en educación intercultural en el sureste mexicano. Programa en Yucatán: ¡Vamos a aprender maya! “Maestros que hacen historia” SEP/SEB-Conacyt.

Torres Carrillo Alfonso

alfonsitorres@gmail.com

Doctor en Estudios Latinoamericanos, docente investigador del Departamento de Ciencias Sociales y del doctorado en Educación por la UPN de Colombia.

COLABORADORES

Canto Chan Víctor Manuel

Licenciado en Etnolingüística por el CIESAS. Candidato a doctor por el Colegio de Tlaxcala A. C. Habla lengua maya y español. Ha sido profesor de la licenciatura en Etnolingüística de la segunda generación. Es autor y coautor de varias publicaciones: *Gramática maya* de 3º, 4º, 5º y 6º grados. OEA (proyecto especial 097). *Regionalización Educativa. México, Libros del Maya T aan* de primero, segundo, tercero y cuarto grado, *Libro de lectura en lengua maya: u áanalte il u xookil maya t aan*, tercero y cuarto grados de primaria bilingüe, SEP. Y de otros materiales para la formación continua de los profesores de educación indígena.

Cetzal Pat Vicente

Licenciado en Educación preescolar y primaria para el medio indígena por la UPN, Mérida-Yucatán. Profesor de Educación Indígena, Facilitador maya del programa *KKM*.

Dzul Canul Wilber

Director de Educación Indígena del estado de Yucatán, 2006-2012.

Góngora Basto José Filiberto

Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 31-A de Mérida, Yucatán. Habla lengua maya y español. Ha sido facilitador bilingüe maya del Programa *KKM* desde 1996, actualmente continúa su incansable labor en el municipio de Tekax, Yucatán.

Hau Pool Rafael

rafiki_2480@hotmail.com

Licenciado en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena por la UPN, Mérida-Yucatán. Profesor de Educación Indígena, facilitador maya del programa *KKM*. Actualmente trabaja en la escuela primaria “Rodríguez Solís”, en Mérida.

Herrera Carillo Sara Alicia

saritaherrera2128@hotmail.com candelariaruzpatron@hotmail.com

Profesora de educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de La Peña”. Desde 2006 es directora de la Escuela Primaria “Candelaria Ruz Patrón”, y una maestra comprometida con el impulso y desarrollo del Programa *KKM*.

Pantevis Mathusalam

mathusalam@hotmail.com

Psicólogo social comunitario por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Bogotá Colombia, es Maestro en Investigación Educativa por la Facultad de Educación de la UADY.

Pinto Sosa Jesús

psosa@uady.mx

Licenciado en Educación (especialidad de matemáticas), con Maestría en Educación Superior (con la opción de Currículo e instrucción) por la UADY; 2005 finalizó sus estudios de Doctorado en Educación Matemática. Es profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Educación de la UADY desde hace 14 años. Su experiencia docente está fundamentalmente en las asignaturas de Investigación Educativa, Seminario de Tesis, Estadística y Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Sus áreas de investigación están vinculadas con formación para la investigación y con la didáctica de las matemáticas, particularmente formación de profesores, conocimiento profesional del profesor y enseñanza de la representación gráfica en estadística. De 2006 a 2010 fue Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación.

Pool Martínez Roger Antonio

roger.pool@yucatan.gob.mx

Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena por UPN, Unidad 31-A de Mérida, Yucatán. Maestría en Educación vía medios. Habla lengua maya y español. Inició como maestro bilingüe, es Jefe del Departamento de Lengua y Cultura Indígena de la Dirección de Educación indígena del Estado de Yucatán. Director del programa *KKM*, 2007-2012.

Tec Tùn José Manuel

Antropólogo por la Facultad de Antropología de la UADY. Promotor cultural del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Culturas Populares. Autor del *Diccionario maya popular* (Beca Pacmyc) del *Manual de lengua maya*. Se desempeñó como coordinador del programa *KKM*.

COLABORADORES EN ETAPA INICIAL DEL PROYECTO Y EN LA INTEGRACIÓN FINAL DEL TEXTO

Aguilar Gijón Andrés

aguilar_gijon@hotmail.com

Maestro candidato a Doctor en Pedagogía por la FES-Aragón, UNAM; colaboró en la etapa inicial de proyecto de investigación.

Ángeles Contreras Isaac

bakuuchac@yahoo.com.mx

Maestro candidato a Doctor en Educación por la UPN-Ajusco, México, académico de tiempo completo de la Escuela Normal de Tamazulapán, Oaxaca; colaboró en la revisión y edición final del texto.

González Madelaine

vientodelunapurpura@hotmail.com

Licenciada en Historia por la Universidad del Valle, de Colombia; colaboró en la revisión y edición final del texto.

González Justo

justogz@yahoo.com.mx

Docente de la Unidad 131 de la UPN; colaboró en la etapa inicial de proyecto de investigación.

Mijangos Juan Carlos

jc.mijangos@uady.mx

Docente-investigador de la Facultad de Educación de la UADY. Colaboró en la etapa inicial de proyecto de investigación.

Verdejo Saavedra Rocío

rocioverdejo@yahoo.com

Licenciada en Sociología de la Educación por la UPN-Ajusco, México. Pasante de la Maestría en Pedagogía por la FES-Aragón, UNAM; colaboró en la etapa inicial de proyecto de investigación.

Rectora

Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*

José Luis Cadenas Palma *Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*

Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

Dalia Ruiz Ávila *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Gisela Victoria Salinas Sánchez *Diversidad e Interculturalidad*

Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

María Estela Arredondo Ramírez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Comité Editorial

Rector *Presidente*

Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Ejecutiva*

Juan Manuel Delgado Reynoso *Secretario Técnico*

Vocales académicos internos

Ernesto Díaz Couder

Gilda Rocha Romero

Luz María Garay Cruz

Teresa de Jesús Negrete Arteaga

Xavier Rodríguez Ledesma

Vocal académica de Unidades UPN

Laura Macrina Gómez

Vocales académicos externos

Sonia Comboni Salinas

Eduardo Remedi

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

Esta edición electrónica de *Interculturalidad activa: Vamos a aprender maya* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de editar abril de 2013 en la Unidad Ajusco.