



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

División de Ciencias Sociales y Económico Administrativas

Maestría en Antropología Aplicada

**DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO Y EL
MANTENIMIENTO DE LA LENGUA MAYA DESDE UNA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL CON LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA COMUNITARIA
DEL CONAFE EN LAS COMUNIDADES DE “LA NORIA” E “X-HAZIL
PRIMERO” EN QUINTANA ROO**

TESIS

Para obtener el grado de

MAESTRO EN ANTROPOLOGÍA APLICADA

Presenta

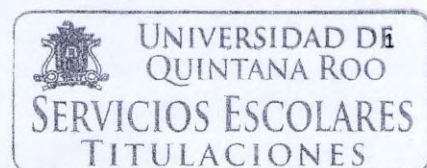
Juan Castillo Olivera

Director de tesis

Mtro. Julio Teddy García Miranda



Chetumal, Quintana Roo, México, junio de 2016



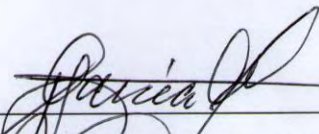
UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

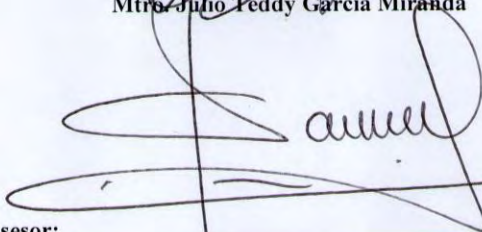
División de Ciencias Sociales y Económico Administrativas

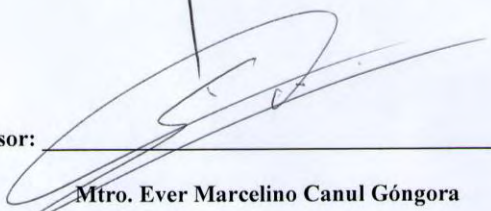
Tesis elaborada bajo la supervisión del Comité de Tesis del programa de Maestría y aprobada como requisito para obtener el grado de:

MAESTRO EN ANTROPOLOGÍA APLICADA

COMITÉ DE TESIS

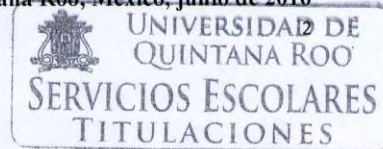
Director: 
Mtra. Julio Teddy García Miranda

Asesor: 
Mtra. Dalia Elizabeth Ceh Chan

Asesor: 
Mtro. Ever Marcelino Canul Góngora



Chetumal, Quintana Roo, México, junio de 2016



Índice

Introducción	5
Nota metodológica	7
Capítulo 1: Marco teórico	9
1.1 Hablar dos lenguas: meta de los estudiantes	10
1.2 Bilingüismo en La Noria e X-Hazil Primero.....	13
1.3 Necesidad de “cultura” para abordar lo intercultural	16
1.5 La interculturalidad en la educación.....	27
Capítulo 2: Análisis del contexto del proyecto	31
2.1 La comunidad de La Noria: contexto de la investigación	31
2.1.1 En busca de un estilo de vida: los orígenes de un nuevo hogar	33
2.1.2 La Noria en la actualidad: características generales	35
2.1.3 La organización social	46
2.2 La comunidad de X-Hazil Primero: contexto de la investigación.....	50
2.2.1 En busca de la armonía: los orígenes de un nuevo hogar	51
2.2.2 X-Hazil Primero en la actualidad: características generales	52
2.2.3 La organización social	53
2.3 La importancia de la región cultural para el estudio	54
Capítulo 3: Factores que influyen en el aprendizaje del español y la continuidad del maya	57
3.1 Discurso de los padres de familia	57
3.2 Experiencia de los instructores del Conafe.....	62
3.3 Diagnóstico sociolingüístico en X-Hazil Primero y La Noria	84
Capítulo 4: Propuesta de Intervención.....	90
4.1 Proyecto para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje del español.....	90
4.2 Beneficiarios.....	90
4.3 Diagnóstico o Justificación Del Proyecto	91
4.4 Objetivos del Proyecto	94
4.5 Productos/Resultados.....	95
4.6 Descripción de Las Principales Actividades.....	95

4.7 Presupuesto	97
4.8 Matriz del Marco Lógico	98
Conclusiones.....	101
Bibliografía	111

Introducción

X-Hazil Primero y La Noria son dos pueblos que se encuentran en el municipio de Felipe Carrillo Puerto, el cual se ubica en la llamada *zona maya* de Quintana Roo. Estas dos comunidades hacen honor a dicha denominación, ya que sus habitantes, desde el más niño hasta el adulto, han tenido como lengua materna el maya. No son comunidades grandes, tienen más o menos la misma cantidad de habitantes: La Noria cuenta con 47 miembros, e X-Hazil Primero con 42.

La Noria se fundó aproximadamente a mediados de la década de los 70's; e X-Hazil Primero, a principios de la década de los 90's.

Ambas comunidades enfrentan cambios generacionales, cambios en el estilo de vida, en las actitudes hacia la lengua, en los sistemas de valores, y en las prácticas económicas, por mencionar los más importantes. Y todo esto se vincula al deseo de aprender la lengua castellana.

En este contexto, la tesis tiene por objeto conocer cómo diferentes factores –demográfico, institucional, sociocultural, económico– influyen en la enseñanza-aprendizaje del español, explorar el discurso que justifica la necesidad de aprender el español, y así también las dificultades que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo esto, con la finalidad de realizar un proyecto de intervención cuyo objetivo sea mejorar la enseñanza-aprendizaje del español, sin desvalorizar el uso del maya.

La tesis tiene la siguiente estructura:

Capítulo 1. Marco Teórico en el que se propone las diversas teorías, categorías y conceptos fundamentales para la elaboración del proyecto de investigación y la elaboración de la tesis. Se discuten los factores que determinan la continuidad de la lengua maya, así como lo necesario del concepto de interculturalidad en la práctica educativa.

Capítulo 2. Marco contextual de la investigación. Se describe de manera detallada el contexto sobre el cual la escuela interviene enseñando el castellano. También se describen las comunidades de La Noria y X-Hazil Primero, sus características naturales y sociales.

Capítulo 3. Los resultados de la investigación. En el capítulo tercero se abordan los factores que influyen en el aprendizaje de la lengua castellana y la continuidad del maya. Aquí se presenta el discurso de los padres de familia que sustenta el aprendizaje del castellano, también la experiencia de los docentes en la enseñanza y aprendizaje del español, así como los resultados del diagnóstico lingüístico que permite apreciar la vitalidad de la lengua maya en la comunidad.

Capítulo 4. Propuesta de intervención, resultado del trabajo colaborativo con jóvenes estudiantes de secundaria, padres de familia, y, sobre todo, con líderes educativos a quienes las comunidades estudiadas exigen la enseñanza del castellano. La propuesta tiene como objetivo proporcionar una serie de actividades que al implementarse mejorarían la enseñanza del castellano y permitirían revalorizar el uso del maya por los habitantes de la comunidad y la institución educativa.

Por último se presenta la conclusión del trabajo, la cual está conformada por sugerencias y análisis de los factores que intervienen en el aprendizaje del castellano y la continuidad del maya en estas dos comunidades.

La tesis inicia con una breve nota metodológica en la cual se explica el proceso de producción de la investigación en antropología aplicada y el papel de los involucrados en la construcción del problema.

Nota metodológica

Cabe aclarar la metodología utilizada, es decir, la manera de enfocar los problemas como la forma en que se buscan respuestas a los mismos (Sandoval; 1996). El enfoque metodológico empleado en esta investigación es de corte cualitativo, principalmente, ya que tiende a realizar una lectura holística de la realidad, basar las observaciones en acontecimientos cotidianos, comprender las acciones de los dueños del problema y, sobre todo, construir conocimientos de una manera dialógica, donde éste es una creación compartida entre el investigador y los dueños del problema. Desde esta perspectiva, la subjetividad e intersubjetividad no son un obstáculo, sino los medios adecuados para producir conocimiento.

Lo anterior tiene que ver en concebir la antropología como una ciencia en busca de significaciones y no de leyes universales (Geertz, 1992).

Esta investigación se inscribe dentro de la práctica de la antropología aplicada ya que, además de utilizar la etnografía y la observación participante, característicos del quehacer antropológico, se problematizó una necesidad desde la experiencia e interpretaciones de los actores sociales que demandan una solución y se formuló una propuesta de intervención que puede ser implementada por los involucrados en el problema. No por ello se hizo a un lado la jerga antropológica; por el contrario, proporcionó un punto de vista más para analizar la misma problemática.

La construcción del qué y por qué se investiga

Al iniciar la maestría se contaba con un protocolo de investigación, es decir, se partía de un diseño previo para abordar una problemática que, desde el punto de vista del investigador, compartían los integrantes de la comunidad de Tepich. Las lecturas respecto a las investigaciones cualitativas, la antropología aplicada y la práctica de una investigación descolonizada, resultaron en un giro metodológico, es decir: se dejó a un lado ese diseño previo y el proyecto se re-elaboró desde las necesidades educativas propias y urgentes de los actores sociales.

Al dejar a un lado el proyecto de investigación elaborado como requisito para ingresar a la maestría, el cual consistía en la búsqueda de estrategias para la revitalización de la lengua maya en Tepich, Quintana Roo, busqué oportunidades de hacer contacto directamente con las comunidades mayas. Decidí volver a La Noria, comunidad con la que había mantenido contacto desde 2008. Al llegar a la comunidad a finales de abril de 2014, los padres de familia respondieron a la pregunta “¿para qué envías a tus hijos a la escuela?” Su respuesta fue: “para que aprendan español”. De esta pregunta derivaron muchas más, por ejemplo “¿por qué lo deben aprender?”, y así sucesivamente. Luego de varias pláticas con los líderes educativos, personal del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el director de tesis, el problema se presentó como *dificultades de los jóvenes de La Noria en el aprendizaje del español*.

Al finalizar el ciclo escolar 2013-2014, los líderes educativos que se encontraban en La Noria fueron cambiados de comunidad. Uno de ellos, quien estaba interesado en participar en esta investigación, decidió continuar como líder educativo y fue enviado a la comunidad de X-Hazil Primero. Tiempo después, a mediados de 2015, visité dicha comunidad. El líder educativo me presentó con los padres de familia y con el presidente de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC). Ellos me comentaron sobre la situación respecto a la enseñanza y aprendizaje del español en la comunidad. Luego de exponerles lo que se estaba trabajando en La Noria, el presidente de la APEC mencionó que sería bueno que también los incluyera, debido a que la comunidad de X-Hazil Primero contaba con una situación educativa similar a la experimentada en La Noria.

En el transcurso de la investigación, no fue posible llevar a cabo un método sin alterarlo o sin combinarlo con otro. La respuesta se basó en el método etnográfico y la técnica del marco lógico. El método etnográfico permitió contextualizar el problema y dar luz sobre las causas de la situación que se pretende modificar. El marco lógico, como herramienta metodológica, fue de utilidad para focalizar la problemática y diseñar una propuesta de intervención que mejorara la enseñanza y aprendizaje del español en las comunidades.

Capítulo 1: Marco teórico

En este capítulo se analizan, desde una perspectiva teórica, las realidades concretas que motivan a los habitantes de La Noria e X-Hazil Primero a aprender español, el cómo lo están aprendiendo y las transformaciones que se han dado en este intento. También se busca un enfoque teórico que permita explicar el por qué y el cómo de la enseñanza del español y de la continuidad de la lengua maya en las escuelas de educación básica impartida por el CONAFE en la región maya del estado de Quintana Roo, particularmente en las comunidades de La Noria e X-Hazil Primero, lugares donde se desarrolla esta investigación.

En este intento de relacionar realidad y teoría se hace una primera aproximación mediante el modelo ofrecido por Appel y Muysken (1996) para el análisis de los factores que pueden llegar a determinar el mantenimiento o continuidad de la lengua maya en estas comunidades. La finalidad de utilizar la propuesta de los autores es contrastarla con la realidad que viven los habitantes de las dos comunidades, esto con la intención de identificar qué factores pueden discutirse dialógicamente con los líderes educativos, los estudiantes y miembros de la comunidad. Es decir, reconocer cuáles se manifiestan como realidades concretas para las comunidades de La Noria e X-Hazil Primero.

La intención de incluir los factores que pueden determinar la elección de una lengua, según Vinagre Laranjeira (2005), es identificar cuáles de ellos determinan en mayor grado el deseo de aprender español, según la información y análisis realizado con los participantes.

También se hace un acercamiento conceptual que describe el tipo de bilingüismo existente y esperado por la comunidad.

De igual forma, expondremos el concepto de cultura por ser el eje fundamental del concepto de interculturalidad, enfoque que nos permite justificar la enseñanza del español en la escuela sin desestimar y desalentar el uso y continuidad del maya en la escuela, comunidad y región.

1.1 Hablar dos lenguas: meta de los estudiantes

Como un primer acercamiento se analiza el planteamiento que nos ofrece Appel y Muysken, según el cual elementos de carácter sociocultural, demográfico e institucional juegan un papel importante en el mantenimiento o sustitución lingüística. Todo ello con la intención de contar con un respaldo teórico que proporcione una explicación de los principales factores que pueden intervenir en la continuidad del maya en las comunidades de La Noria e X-Hazil Primero, aun cuando se contemple la enseñanza y aprendizaje del español al interior de estas localidades.

Appel y Muysken elaboran un modelo que consiste en el análisis de tres factores determinantes en el mantenimiento o sustitución de una lengua: estatus, peso demográfico y apoyo institucional, que a su vez están compuestos por distintos sub-factores. El estado de estos tres factores determina lo que ellos llaman “vitalidad etno-lingüística” (1996: 52). El cuadro de abajo muestra un resumen de dichos factores.

Tabla 1

Mantenimiento o sustitución de una lengua

Factores	Categorías	Acciones concretas
Estatus	Económico	(a) Cambios económicos, (b)Modernización, (c) Industrialización, (e) Urbanización
	Social (Se refiere a la autoestima del grupo)	Depende del estatus económico y el capital social
	Socio-histórico	Circunstancias históricas que movilicen a luchar por un bien común a los miembros de un grupo etnolingüístico.
	Lingüístico	Inferioridad/ Superioridad

		No modernizada/ Modernizada
Peso demográfico	Datos demográficos	Número de miembros hablantes Matrimonios mixtos Migración/Inmigración Turismo
	Distribución geográfica	Concentración en determinadas zonas Asentamientos dispersos Contraste urbano/rural
Apoyo institucional	Instituciones de Gobierno	Escuela, hospitales, palacio de gobierno, etc.
	Medios de comunicación	Televisión, radio
	Institución religiosa	Conversión, misa, etc.

Nota: Elaboración propia, adaptado de “Bilingüismo y contacto de lenguas,” por Appel, René y Muysken, Pieter (1996: 52-58).

Dentro del *factor estatus*, la primera categoría a considerar es el *estatus económico* que afirma que los hablantes de una lengua minoritaria con estatus económico bajo tienden a sustituirla por la lengua mayoritaria; por el contrario, una independencia económica tiende a conservar la posición de la lengua. Por ejemplo, los menonitas del pueblo de Salamanca, Bacalar, quienes han generado sus propias fuentes de empleo dentro de su territorio, lo cual les garantiza el recurso económico necesario para satisfacer sus necesidades básicas y mantener su estilo de vida, conservan su lengua propia. La segunda categoría, *estatus social*, que los autores asocian al estatus económico, se refiere a la “autoestima del grupo”. Al considerarse en un nivel social bajo tienden a sustituir su lengua por la lengua dominante. Sucede lo contrario al considerarse en un nivel social superior (Appel y Muysken; 1996).

Existen dos categorías más a considerar: la *socio-histórica* y la *lingüística*. La primera se refiere a asociar una lengua con momentos históricos cruciales para un grupo social en específico; la segunda presta atención al estatus que recae sobre la propia lengua dentro del propio territorio (Appel y Muysken; 1996: 53).

Un segundo grupo de factores que influye en el fortalecimiento de una lengua son los *factores demográficos*, tales como el número total de habitantes, los matrimonios mixtos, distribución geográfica de los hablantes y el contraste urbano/rural (Appel y Muysken; 1996: 57).

Finalmente, encontramos los *factores de apoyo institucional* que “se refieren a cómo está representada la lengua del grupo minoritario en las diferentes instituciones de la nación, institución o comunidad” (Appel y Muysken; 1996: 58). Encontramos varias categorías como “servicios gubernamentales o administrativos” en la lengua materna. La escuela, elemento institucional presente en las comunidades de La Noria e X-Hazil Primero, puede ser espada de dos filos: puede propiciar la sustitución o el mantenimiento de la lengua. En este caso, se trata de apreciar de qué manera la escuela puede fomentar el aprendizaje del castellano mientras se fomenta, de igual manera, el mantenimiento de la lengua maya.

Factores que pueden determinar la elección de la lengua

Vinagre Laranjeira (2005: 62) nos muestra una serie de factores que suelen influir en la elección de lengua:

- | | |
|----------------------------|--|
| Participantes | ▪ Etnicidad |
| ▪ Competencia en la lengua | ▪ Historial de la interacción lingüística de los hablantes |
| ▪ Lengua preferida | ▪ Parentesco |
| ▪ Estatus socioeconómico | ▪ Intimidad |
| ▪ Edad | ▪ Relación de poder |
| ▪ Sexo | ▪ Actitud hacia las lenguas |
| ▪ Ocupación | - Presión externa |
| ▪ Educación | |

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Lugar/entorno - Presencia de hablantes monolingües - Grado de formalidad - Grado de intimidad <p>Comentario del discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema | <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de vocabulario <p>Función de la interacción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el estatus • Crear distancia social • Excluir a alguien • Pedir u ordenar |
|---|--|

Ella menciona que todos estos factores pueden, de cierta manera, combinarse y condicionar a un determinado individuo a elegir cierta lengua. De acuerdo a la investigación de campo en las comunidades de La Noria e X-Hazil Primero, el bilingüismo pasivo respecto al español se puede entender mejor en la medida en que estos factores se relacionan. Por ejemplo, el factor (a) relativo a la *historia de la interacción lingüística de los hablantes* se entiende en la realidad concreta como el uso continuo y permanente de la lengua maya entre los habitantes desde los inicios de la comunidad hasta la fecha (2015). La historia lingüística de los habitantes influye, a su vez, en la *competencia en la lengua*: Una de las causas por las que los estudiantes prefieren no hablar español en la escuela, ya sea con el maestro o sus compañeros, es la idea de “incompetencia en el español”. Cabe aclarar que esta no es la única causa: no hablar español también tiene que ver con la idea de vergüenza de ser escuchado a causa de la burla generada por los demás compañeros.

Por otro lado, según Vinagre, es de suma importancia *la situación, la formalidad de la situación* como determinante para la elección de la lengua (2005: 65): para pasar desapercibidos cambian, eligen la lengua dominante, más aún cuando la lengua materna tiene una connotación negativa.

1.2 Bilingüismo en La Noria e X-Hazil Primero

Las dinámicas migratorias del estado de Quintana Roo dan sentido a la importancia de aprender español por parte de los grupos originarios. Del mismo modo, el uso extendido de la lengua maya en la totalidad de los miembros de las comunidades analizadas y el uso casi total de este idioma

por los miembros de las comunidades de la zona dan sentido a la necesidad de fomentar prácticas para la continuidad del maya.

Se han mencionado factores de distinta naturaleza que condicionan el mantenimiento o sustitución de una lengua y la elección de una lengua para comunicarse. En cualquiera de los casos se entiende más o menos lo mismo: esto sólo puede observarse con mayor claridad allí donde existe un grado de bilingüismo suficientemente desarrollado para que una de las dos lenguas se vea amenazada. Para el caso de X-Hazil Primero y La Noria, difícilmente se puede hablar de sustitución cuando en ellos todos sus integrantes hablan maya, inclusive quienes tienen cierto dominio del español. ¿Cómo elegir hablar español al interior de la comunidad cuando por costumbre la totalidad de los que radican utilizan el maya? ¿Cómo elegir hablar español teniendo poco dominio de este? A pesar de esta discusión podemos concluir que sí existe un bilingüismo en la comunidad. Más adelante veremos a qué tipo nos referimos.

Hablar de mantenimiento, sustitución o de elección de una lengua toma vital importancia en la medida en que los integrantes de una localidad han desarrollado cierto grado de bilingüismo. ¿Qué tipo de bilingüismo podemos encontrar en la comunidad de X-Hazil Primero y La Noria? Para responder la pregunta es necesario conocer concepciones de bilingüismo que expliquen mejor el bilingüismo existente en la comunidad y el bilingüismo que los estudiantes esperan desarrollar.

La *capacidad*, es decir, el acto de realizar algo con cierta facilidad, como dominar algunas de las habilidades lingüísticas de las personas (hablar, leer, entender, escribir) toma vital importancia en el mundo cotidiano. Bloomfield (1993) y Macnamara (1967) utilizan el término “capacidad” para definir una persona bilingüe (Bermúdez Jiménez & Fandiño Parra, s/f). Sin embargo no mencionan cuándo, dónde, con quién y por qué se considera alguien *capaz*.

Para poder visualizar un elemento importante al momento de hablar de bilingüismo en las localidades estudiadas, hay que tener en cuenta la tarea realizada en las mismas por el CONAFE, ya que dicha institución busca por medio de su instrucción y conducto proporcionar a los estudiantes una herramienta educativa que les facilite la movilidad social y económica en espacios donde el maya no es el lenguaje principal de comunicación.

Hay que mencionar que el bilingüismo que los habitantes pretenden alcanzar es conocido como *bilingüismo social* y éste se “produce en aquellas sociedades en las que se hablan dos lenguas

o más” (Appel y Muysken; 1996: 10). Para estos autores, una persona bilingüe no es precisamente aquella que domina las distintas habilidades lingüísticas conocidas (hablar, leer, entender, escribir), sino aquella que domina con cierta facilidad alguna de ellas. Ahora bien, la institución educativa (CONAFE) presente en la comunidad tiene como objetivo proporcionar una educación bilingüe, es decir, desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas mencionadas en ambas lenguas; sin embargo, en el plano de los hechos, se inclina por una educación que favorece el uso del español¹.

Este tipo de bilingüismo también suele caracterizarse de acuerdo a tres estados de bilingüismo social: 1) cuando “[...] dos lenguas son habladas por dos grupos diferentes y cada grupo es monolingüe; algunos individuos bilingües se encargan de la comunicación intergrupal necesaria”; 2) cuando todos los miembros de la sociedad son bilingües; y 3) cuando en una sociedad un grupo es bilingüe y otro es monolingüe. Appel y Muysken mencionan que regularmente el grupo bilingüe es minoritario en términos sociológicos, es decir, “es un grupo no dominante u oprimido” (1993: 10).

Al analizar las localidades de La Noria e X-Hazil Primero como espacios de una región que pertenece a un estado, queda claro que encajan en el tercer tipo de bilingüismo social, ya que son estos pueblos los que se están integrando a zonas económicamente más activas, donde uno de los requisitos es el dominio del español. Sin embargo, cuando tratamos de analizar qué tipo de bilingüismo existe al interior de la comunidad nos damos cuenta de que estas propuestas no son funcionales o lo son en parte. La primera categoría analizada sencillamente no puede ser, pues en dichas comunidades no existen grupos diferentes (todos comparten un estilo de vida, aunque con sus singularidades al interior). El segundo tipo lo es en el sentido de que los habitantes hablan maya y tienen conocimiento del español; cabe mencionar que la mayoría de ellos reconoce que les falta desarrollar las dimensiones oral y escrita en español. El tercero solo se presenta cuando individuos de fuera entran a la comunidad, normalmente representantes institucionales.

Sin embargo, todavía no respondemos a una pregunta sumamente interesante: ¿Qué tipo de bilingüismo se está desarrollando en los jóvenes estudiantes de los cursos comunitarios del CONAFE? Esta pregunta se responde a través del diálogo con los padres de familia, instructores

¹ Mas no significa que tenga éxito en esta empresa. Los alumnos mantienen cierta resistencia al uso del español en la escuela.

y alumnos de secundaria; además de la observación directa y participante. Como resultado, la mejor aproximación teórica para entender el bilingüismo desarrollado por los estudiantes es la que comprende dos tipos de bilingüismo: el *pasivo* y el *activo*.

Una persona bilingüe activa es aquella capaz de hablar dos lenguas. Una bilingüe pasiva es únicamente capaz de “recibir o entender” (Bermúdez Jiménez & Fandiño Parra; s/f: 101).

De tal manera, que los estudiantes son capaces de entender (y leer) el español, pero mantienen dificultades para hablarlo. El caso contrario ocurre con su lengua materna: la hablan y entienden perfectamente (aunque tienen dificultades para escribirla y leerla).

Al hablar, algunos de los habitantes de La Noria e X-Hazil Primero suelen utilizar el maya en mayor grado y el español en menor grado. Está claro que el objetivo no es pretender sustituir el idioma al interior de las comunidades. ¿Cuál es el sentido de aprender español? ¿Para comunicarse en dónde y con quién? Tratando de responder a esta cuestión nos dimos cuenta que el bilingüismo que se pretende alcanzar descansa en una motivación instrumental, es decir, pretenden aprender español para acceder a “objetivos de carácter pragmático” como mejorar la condición económica de la familia (Bermúdez y Fandiño; s/f: 11).

El medio principal –por razones del contexto— para que el niño pueda llegar a ser bilingüe, es la escuela. Luego de haber crecido en un ambiente monolingüe, el niño accede a la educación formal, espacio donde se encuentra con otra lengua, el español, que tiene que aprender.

1.3 Necesidad de “cultura” para abordar lo intercultural

Si la escuela es el único medio disponible por los jóvenes para el aprendizaje del español: ¿desde qué perspectiva ideológica debe justificarse la enseñanza del español y bajo qué condiciones? La respuesta a esta pregunta está guiada por el discurso de la “interculturalidad” como aquel que dignifica los elementos culturales locales y legitima el contacto y diálogo entre tradiciones culturales distintas a partir del respeto mutuo.

Antes de relacionar la importancia de un enfoque intercultural en la elaboración de este proyecto de investigación, hagamos una aproximación al concepto de cultura para después abordar la concepción de interculturalidad.

El concepto de cultura como centro de lo intercultural

Lo primero a tomar en cuenta es que la palabra “cultura” es una construcción social, que no ha existido siempre, así como no han existido siempre infinidad de ideas, por ejemplo, “el lenguaje matemático” “democracia” “ciudadanía” “derechos humanos”, etc. Es a partir de esta premisa que Gustavo Bueno explica cómo el concepto de *cultura* en Occidente sustituye al *reino de la gracia divina*, cualidad que hasta el siglo XVII “hacía hombre al hombre”. El concepto de cultura durante el siglo XVII solo existía en vocablos como agricultura; y surge con mayor fuerza en Alemania para referirse “al mundo que el hombre se ha fabricado para vivir cómodamente en lugar de vivir en el mundo de la naturaleza que es hostil.”² Lo anterior nos lleva a pensar que el hombre se ha creado un mundo que lo determina. “La cultura es la transformación del reino de la gracia”, ahora el hombre no es hombre por la *gracia de Dios*, sino por la cultura, es decir, por aquella capacidad de modificar e interactuar con nuestro entorno y modificarlo conscientemente. La cultura es un mito en construcción, menciona el autor: “El reino natural contra el reino del hombre”.

Siguiendo la idea anterior, el filósofo Bolívar Echeverría considera que lo que llamamos o entendemos como *manifestación cultural* tiene dos características que juntas forman lo que denomina “la transnaturalización” que viene siendo aquello que separa lo humano de la naturaleza (Oliva; 2009: 21). Esta transnaturalización está caracterizada por dos condiciones: “la producción y consumo de objetos prácticos y la producción y consumo de significaciones” (Oliva; 2009: 22).

“La palabra cultura toma importancia en el siglo XVIII, la ilustración del siglo XVIII y en el romanticismo e historicismo del siglo XIX” donde predomina la división “trascendental entre cultura y naturaleza”. Pero las bases, según Oliva, las asienta Aristóteles al afirmar que “obrar o acción es precisamente la de producción artificial”. Oliva razona y menciona que toda cultura es un artificio (Oliva; 2009: 48).

Quiero recordar una de las conclusiones que Oliva proporciona sobre la palabra cultura:

La definición de cultura implica la idea fundamental de representación y una base empírica o especulativa para mantener la dialéctica de la misma idea de cultura

² Bueno, Gustavo (s/f). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=VVvfsiNreSs>

[...]. Más aún, no son las únicas formas de pensar y comprender el sentido del mundo y de las comunidades. Existen experiencias y formas de comprensión que no pueden ser llamadas, en rigor, culturales, que responden a códigos naturales que están allende la conciencia y la representación. (por ejemplo: las pasiones). *Podríamos decir que hay algo “no cultural” en toda cultura (...) que resiste el artificio cultural y destaca, simplemente, un comportamiento de permanencia que no se desenvuelve en códigos de cultura, sino por el contrario en un estado de ánimo o, radicalmente, en un estar pasivo* (Oliva; 2009: 56-57. Las cursivas son mías).

Es verdad que desde un concepto “realista”, ya implica la existencia de “una naturaleza o material crudo más allá de nosotros mismos” (Eagleton; 2001: 13); pero también tiene una dimensión “constructivista” ya que lo que ha entendido como naturaleza se ha elaborado significativamente en términos humanos.

Desde un punto de vista antropológico, la cultura abarca demasiado, desde la forma de peinarse hasta la manera en que una persona establece una relación con el amigo de un amigo. Ver la cultura como un estilo de vida, desde esta posición resulta “fastidiosamente específico”. Coincido con Eagleton en que seguimos atrapados en definiciones amplias y otras muy rígidas sobre lo que es cultura y que sigue siendo urgente situarnos fuera de ellas (2001: 56).

Aun teniendo en cuenta lo anterior debemos hacernos una idea de lo que deseamos o creemos que es cultura. Teodoro Ramírez la concibe como: “una realidad viviente, vital, práctica y activa; como el medio por excelencia de realización y autorrealización humana” (1996: 24). Para García Canclini la cultura “abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, [...] es decir, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (2004: 34).

Para Clifford Geertz, cultura es un concepto semiótico:

[...] el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (1992: 20).

Algo que no podemos negar y que da un nuevo sentido al concepto de cultura es la palabra “significación” abordada por Raymond Williams, el cual la describe como “el sistema significante a través del cual [...]un orden social se comunica, se reproduce, se experimenta y se investiga” (Eagleton; 2001: 57).

A decir verdad todos los sistemas sociales implican significaciones, pero Williams insiste en distinguir entre diferentes grados de significación, o mejor dicho, “entre diferentes correlaciones entre la significación y lo que él llama ‘necesidad’” (Eagleton; 2001: 58), por ejemplo, tener que trabajar es una necesidad, pero solo es significativa cuando socialmente un trabajo tiene mayor status que otro; sin embargo, puede resultar difícil distinguir en qué momento algo deja de ser necesario y pasa a ser una elección libre cargada de significación.

Otra definición de Williams distingue cuatro significados distintos de cultura (Eagleton 2001: 60):

- *Como un hábito mental individual*
- *Como un estado de desarrollo intelectual de toda una sociedad*
- *Como el conjunto de las artes*
- *Y como una forma de vida de un grupo o de un pueblo en su conjunto*

De estas cuatro significaciones que Williams distingue de cultura, resulta interesante destacar la primera y la cuarta: como un hábito individual y como una forma de vida de un grupo humano. En realidad están unidas, las personas razonan en virtud de lo que han aprendido de los demás, de una colectividad. Pero también la cultura se va transformando en relación a prácticas específicas llevadas a cabo por personas específicas. Expliquemos: (a) como hábito mental individual puede hacerse el intento de entender a modo de Raúl Fonet, como inclinaciones de un individuo hacia determinadas preferencias³ (Consortio Intercultural; 2009: 57); (b) como una forma de vida de un grupo puede interpretarse como aquello que se nos ha dado, pero que de igual manera nosotros mismos construimos⁴ (Esquirol; 2005: 24).

³ Aunque Fonet ubica estas inclinaciones más como prácticas sociales que individuales. Sin embargo, considero que puede llevarse a una práctica individual.

⁴ O lo que es lo mismo: llevar a un plano social las inclinaciones.

De tal manera que podemos entender la lengua maya como algo dado a los niños que empiezan a crecer al interior de la comunidad, y que luego el uso de ésta se vuelve en inclinación de los alumnos: ellos preferirán hablar maya que español. Esta inclinación responde a determinantes sociolingüísticos como la historia lingüística del grupo. Por otro lado, también el deseo de aprender español se ha convertido en una inclinación de los alumnos. Las preguntas inmediatas son: ¿de dónde proviene dicha inclinación? ¿del contexto cultural inmediato o a raíz del contacto con otra tradición cultural?

A partir de este momento, el concepto de interculturalidad abordado en esta investigación está condicionado por las siguientes concepciones de cultura:

- Un acto individual o social, que se refiere a inclinación a manera de Fornet.
- A manera de Williams, como la forma de vida de un grupo en su conjunto.
- Trama de significaciones en las que está inserto y se construye el hombre, a manera de Geertz (1992). Sobre todo, reconocer la capacidad creadora de la cultura y de instituir significado. Pero ¿qué significa “trama de significaciones” en una situación concreta? Se refiere a entender lo que el otro dice, entenderse fácilmente con los demás, reconocer lo que se entiende por chiste, lo que no nos gustaría que nos hicieran, palabras ofensivas, etc. Respecto al tema de investigación, implica reflexionar a partir de qué se le imprime significación al aprendizaje del español y qué significado se le da.

Por último, no hay que olvidar que toda cultura es heterogénea, conflictiva e histórica. Las culturas son “articulaciones específicas [...] que adquieren significado en la trama relacional”, por lo tanto, para algunos es preferible hablar de configuraciones culturales que de culturas (Grimson; s/f, “categorías, pertenencias y configuraciones”: párr. 20).

1.4 Comprendiendo la interculturalidad

Primeramente, se presenta un análisis morfológico y sintáctico de la palabra *interculturalidad*, la cual está compuesta por el lexema “cultura”, es decir, la parte que tiene significado por sí sola, lo que significa que tiene existencia real e independiente en una oración. Podemos decir “la cultura”, “las culturas”, etc. Además, interculturalidad lleva el prefijo “inter” y los sufijos “al” e “idad”.

Empecemos con el sufijo *al* que se entiende como “perteneciente a”, formando la palabra *cultural*, que a su vez se vuelve sustantivo; por ejemplo, en la expresión “característica cultural” se debe entender que la característica referida pertenece a la cultura. Otro ejemplo: *el machismo es cultural en los mexicanos*, debe entenderse así: el machismo es una característica de la cultura mexicana; o *comer con cubiertos es cultural* lo que significa que es creación netamente de la mente humana o algo compartido por un grupo. Luego, al agregar *inter*, que significa “entre”, se forma la palabra *intercultural*, adjetivo que “concierna a la relación entre culturas”⁵. Por ejemplo: *educación intercultural* hace referencia a la relación entre culturas en el terreno educativo, es decir, *intercultural* hace referencia a la manera de relacionarse entre dos o más culturas en el campo semántico del sustantivo antepuesto. Por último, al aumentar el sufijo *idad*, entendido como “cualidad de lo expresado en el adjetivo base”, se construye la palabra *interculturalidad* entendida como “la relación entre varias culturas” o como la cualidad de establecerse una relación entre culturas distintas.

La intención en este texto no es la búsqueda genealógica del concepto de interculturalidad, sin embargo, veamos en breve una de las más recientes investigaciones que versan sobre su lugar de nacimiento, y a través de quiénes supuestamente llega a América Latina.

El concepto de interculturalidad empieza a utilizarse por primera vez en países europeos durante los años 70 y se vincula principalmente a temas educativos, diseminándose rápidamente a otros países considerados “en vías de desarrollo” como Perú, Bolivia y México. Esta supuesta exportación teórica desde el “viejo continente” supone una adaptación del concepto al nuevo contexto. Mientras en los países europeos⁶ la interculturalidad se vinculaba con la inserción de la población migrante a la sociedad europea mediante la educación (Mateos; 2010: 7); en América Latina, según López (2009) “[...] el origen y manejo del término es relacionado con movimientos

⁵ Según la Real Academia Española. Citado en: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=intercultural>

⁶ “En países como Francia, el término aparece por primera vez en 1975, pero aquí en relación a acciones sociales y educativas” (Mateos, 2010, p. 7). En Francia, el concepto de interculturalidad se entiende de manera similar: “estaba relacionada con aspectos pedagógicos de clases de acogida” (Mateos, 2010, p. 8). En Alemania el concepto de interculturalidad es abordado a partir de 1974, de igual manera relacionado con la educación que recibían los migrantes (Proyecto Q’anil, 2000).

indígenas y/o sociales, con proyectos financiados por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ)” (Mateos; 2010: 8).

Mateos (2010) señala, apoyado en los textos de Tubiño (2004), que los organismos internacionales y proyectos europeos posiblemente no generaran el discurso y el concepto de “interculturalidad” en América Latina, pero que sí tienen un papel decisivo en la adopción que los gobiernos hacen del concepto en sus programas educativos. Respecto a esto, Tubiño (2004) menciona que “en la reunión organizada por la UNESCO en 1983 sobre 'el Mayor Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe', América Latina decide de manera consensuada dejar el concepto de 'educación bicultural' por el de 'educación intercultural’” (Mateos; 2010: 8).

Hoy es imposible negarlo, la interculturalidad ha tomado relevancia como modelo para abordar la diversidad cultural frente al multiculturalismo. Ambos considerados derivados del pluralismo cultural. Aunque los interculturalistas consideran que la propuesta del multiculturalismo lleva al extremo las diferencias culturales de los grupos, no niegan sus logros:

“[...] tanto mediante las nuevas políticas públicas en él inspiradas, como mediante programas diversos de iniciativa social– son evidentes en cuanto a propagar un mayor respeto de las culturas y los pueblos, reformar la escuela, potenciar la lucha contra el racismo y la discriminación, ir adecuando las instituciones del Estado a su contexto pluricultural y multilingüe, etc. (Giménez; 2010: 13).

También merece mencionarse la aceptación que el concepto de interculturalidad ha tenido en el mundo académico, surgiendo sub-disciplinas con el calificativo “intercultural”: “Educación intercultural”, “Psicología intercultural”, por mencionar algunas. Esta investigación es un ejemplo de ello, puesto que no podemos hablar del desarrollo de un bilingüismo y obviar la dimensión intercultural presente en toda interrelación social.

Laura Selene explica lo dinámico del concepto de interculturalidad y su posicionamiento como opción para abordar lo diverso:

Si bien el término “intercultural” o “interculturalidad” no es nuevo, sí lo es como propuesta ideológica que hay detrás de él. La generación de ésta responde a lógicas económicas, políticas y socioculturales. De la misma forma, la existencia de innumerables y nuevos significados de la interculturalidad se genera a raíz del

contexto, la cultura, la clase social y la tradición de conocimiento desde la que se enuncia. Un ejemplo de lo anterior es la forma en que se significa el discurso intercultural en Europa y América Latina. La figura del “inmigrante”, en el primero caso, y la del “indígena”, en el segundo, juega un papel central. Ambos son vistos como un “problema” dentro de las sociedades, y para que dejen de serlo estas desarrollan numerosas políticas nominalmente interculturales en diferentes ámbitos, sobresaliendo el educativo (2011: 7).

Al hablarse de interculturalidad en el ámbito académico, se han definido dos planos: el fáctico y el normativo. Desde los hechos, *lo fáctico*, la interculturalidad designa únicamente la relación real entre distintas tradiciones culturales. En este plano siempre han existido relaciones “interétnicas, interlingüísticas o interreligiosas” (Proyecto Q’anil; 2000: 31)⁷. Ahora bien, desde la propuesta *normativa*, ideológica, “lo nuevo del concepto” responde a lógicas económicas, políticas y socioculturales depositadas en él (Elena; 2011: 7). El concepto normativo de interculturalidad es la brújula que guía y determina las relaciones establecidas entre grupos con tradiciones culturales distintas, sin embargo, es imposible hacer a un lado el plano de los hechos.

Estas dos maneras de ver lo intercultural son ampliadas y detalladas, por otros autores, a través de conceptos más específicos. Para Zimmerman los planos fáctico y normativo se entienden como *descriptivo-crítico* y *político-ético*, respectivamente. Desde la primera concepción, *interculturalidad* se refiere al encuentro intercultural. Ahora bien, desde una segunda concepción esencialmente política y ética, Zimmermann (1997) entiende interculturalidad como “una contribución al establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho de vivir la propia cultura, a la tolerancia y, en fin, a la autodeterminación cultural” (Zimmermann; 2005: párr. 2).

Al concebir *interculturalidad* desde una concepción política-ética ésta se convierte en una *actitud cultural*, es decir, como una de las reacciones esperadas frente al contacto de lo diverso. Besalú señala tres actitudes principales y prototípicas al afrontar lo visto o experimentado como *diferente*:

⁷ El proyecto *Q’anil B, Interculturalidad, políticas públicas y desarrollo humano sostenible* es administrado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Tiene como objetivo contribuir a la construcción de una nación pluricultural en Guatemala mediante políticas públicas con perspectiva intercultural.

a) *El etnocentrismo*, que es valorar a lo culturalmente diferente desde nuestros propios valores culturales. b) *El relativismo cultural*, que implica el respeto de lo diferente al intentar comprender la forma de vida de cierto grupo como legítima. c) *El interculturalismo*, entendido como actitud que parte del respeto, manteniendo una crítica constante de lo cultural, pero sobre todo es una actitud que busca y practica el diálogo (2002: 30-31).

Lo cual implica que las relaciones interculturales llevan un proceso, que es imposible establecer periodos de tiempo cortos para lograr los objetivos, y que el éxito de un proyecto intercultural siempre está en las manos de quienes interactúan. Escarbajal establece que la interculturalidad “se da cuando las significaciones adquiridas por las personas de cualquier tiempo y espacio se reconocen mutuamente” (2010: 37).

1.4.1 Principios y aspectos que caracterizan a una “relación intercultural”

La discusión generada en este texto parte de una concepción política-ética y política-pedagógica, sin dejar a un lado la concepción fáctica de lo *intercultural*, puesto que siempre irá implícita.

La interculturalidad ha sido contemplada como parte del modelo llamado “pluralismo cultural”, entendido este como una manera de abordar la diversidad donde “no es legítimo destruir o trastocar [...] las culturas y creyendo que es perfectamente posible la unidad en la diversidad” (Proyecto Q’anil; 2000: 15). Es decir, debe presentarse como una actitud cultural de los grupos en contacto.

El concepto interculturalidad implica esa *capacidad creadora* que caracteriza al concepto de cultura, y esto implica que las culturas en diálogo no se enfrasquen en defender sus diferencias, sino en *buscarse en el otro*, lo que se traduce en encontrar lo mejor del otro según uno. Sin embargo, para que esto suceda, según Raúl Fonet, es necesario que quienes establecen el diálogo aseguren primeramente su identidad: “déjame ver dónde estoy y luego hablamos” (Consortio Intercultural; 2007: 47).

La interculturalidad “[...] es, por tanto, una relación de armonía entre las culturas; dicho de otra forma: una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados” (Proyecto Q’anil; 2000: 31).

Tiene en cuenta no sólo las diferencias entre personas y grupos, sino también las convergencias entre ellos, los vínculos que los unen, la aceptación de los derechos humanos cuando este es el caso, los valores compartidos, las normas de convivencia ya legitimadas y aceptadas, las instituciones comúnmente utilizadas aunque requieran adaptación y mejora, los intereses comunes en desarrollo local, la identidad nacional en algunos casos, y otros puntos en común (Proyecto Q’anil; 2000: 18).

Esta manera de entender la interculturalidad es reafirmada por una serie de aspectos que la caracterizan, dentro de los cuales nos parecen relevantes los siguientes:

1. *El convencimiento de que hay vínculos, valores y otros puntos en común entre las culturas.*
2. *La concepción de que las culturas no se desarrollan aisladamente sino en interacción y en constante cambio e interdependencia entre ellas, no siendo suficientes en sí mismas sino que se necesitan unas de las otras.*
3. *La consciencia de que es preciso aprender a convivir entre culturas diferentes.*
4. *La búsqueda y aprovechamiento de las convergencias, intereses comunes, etcétera, a que antes nos referíamos.*
5. *Una voluntad y disposición clara de aprender del Otro y su cultura.*
6. *La superación no solo del etnocentrismo (actitud de considerar y juzgar al Otro desde los códigos o parámetros culturales de uno) sino también del extremo relativismo cultural, entendido este como el convencimiento de la inconmensurabilidad de las culturas; se trata de no confundir el respeto a otra cultura con la indiferencia o la evitación del necesario debate* (Proyecto Q’anil; 2000: 22).

De la misma manera, Laura Selene, menciona que la interculturalidad, como propuesta ideológica, está basada en tres principios que deben existir al convivir en la diversidad: el principio

de igualdad, el principio de diferencia y el principio de interacción positiva (2010: 28). Estos principios se encuentran explicados a mayor detalle en el Proyecto Q'anil, donde la interculturalidad es una propuesta no exclusivamente para abordar la diversidad sino para convivir en ella:

- *Principio de igualdad*: tiene que ver con “la búsqueda constante de igualdad real y efectiva de derechos, responsabilidades, oportunidades [...]”; es ubicado como parte “contextual” dentro del pluralismo cultural.
- *Principio de diferencia*: tiene que ver con el respeto a la identidad y a las distintas manifestaciones socioculturales. Denominado “nuclear” en el Proyecto Q'anil.
- *Principio de interacción positiva*: apuesta por construir la unidad “no impuesta sino construida por todos”. Denominado como parte *fundamentadora*, ya que establece los principios de la relación intercultural (Proyecto Q'anil; 2000: 26-28).

Interculturalidad es un término relacional. Califica “con ciertos rasgos o características (intercambio, convivencia y todo lo que de ellos se deriva: interés por el otro, comunicación efectiva, aprendizaje, etc.) un determinado tipo de relación interpersonal, intergrupala o interinstitucional” (Proyecto Q'anil; 2000: 32)

El Proyecto Q'anil señala nueve características principales: *confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje mutuo, intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia*. Sin embargo, considera que el reconocimiento mutuo, el intercambio positivo y la convivencia social⁸ son suficientes para catalogar una relación como intercultural (2000: 38).

⁸ Reconocimiento mutuo: “en el sentido de que ambas partes se aceptan en cuanto a interlocutores válidos y en cuanto a sujetos idénticos sus derechos de ciudadanía común. No es posible prácticamente nada si una de las partes, o ambas, no se reconocen, esto es, no se aceptan como interlocutores válidos. (Proyecto Q'anil; 2000: 38).

El intercambio positivo: “entendido en el sentido de que *cada uno de los actores culturalmente diferenciados aporta algo que sirve para desarrollo del Otro y de ambos*: todo lo que conlleva una lengua, conocimientos, tecnologías, valores, habilidades, tradiciones, formas de adaptación, expresión artística, creencias, etc.” (Proyecto Q'anil; 2000: 38).

La convivencia: “en el sentido de respeto mutuo y de aceptación de unas normas comunes; en el sentido de aceptación de las otras opiniones y estilos de vida hacia el que piensa o actúa de manera diferente; en el sentido de arreglo por medios no violentos de las tensiones y disputas, y conscientes todos de que convivir es algo difícil y

Según Fernández, la interculturalidad tiene que ver con la capacidad de reconocer las diferencias, promoviendo una actitud de respeto hacia las diversas culturas y remitiendo a un conjunto de principios como la aceptación de alteridad, la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, la construcción de relaciones dialógicas y el fomento de la comunicación (Bermúdez y Fandiño; s/f: 115-116).

Siguiendo el alcance vinculatorio del concepto de interculturalidad, Bermúdez y Fandiño mencionan que “Reyes (2011) afirma que la interculturalidad es comprendida como reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura” (s/f: 115).

La interculturalidad implica acción: el discurso sobre la interculturalidad no es interculturalidad. Debe dejar de ser un enunciado, puesto que aunque exista en los programas y planes educativos, en la realidad no ha podido tener una aplicabilidad efectiva, pues en el sistema educativo —en el aula— prevalecen viejas prácticas y concepciones integracionistas (Comunidad Andina; 2006).

De tal manera que únicamente podremos hablar de una relación intercultural, en la medida en que los esfuerzos por diseñar estrategias para el aprendizaje del español fomenten, de igual manera, la continuidad del maya.

1.5 La interculturalidad en la educación

La interculturalidad toma sentido como eje fundamental en el aprendizaje del español y mantenimiento del maya en las comunidades de La Noria e X-Hazil Primero, en la medida en que los cursos comunitarios de CONAFE son capaces no sólo de enseñar, sino también de dar significado a lo que enseñan, en este caso, al uso de los dos idiomas. En este ejercicio, el enfoque intercultural nos permite reflexionar sobre cómo se está enseñando el español y qué se está haciendo con la lengua materna de los estudiantes (Consortio Intercultural; 2007).

que exige esfuerzo y aprendizaje. En definitiva, *convivencia dinámica y enriquecedora mucho más allá de la mera coexistencia de no agredirse y soportarse.*” (Proyecto Q’anil; 2000: 38).

En relación a lo anterior, Zimmermann (2005) menciona que establecer la interculturalidad únicamente como concepto político y ético no es suficiente para obtener los cambios esperados. Para ello se necesita, dice, repensarlo en contextos específicos. Para el caso concreto del sector educativo es necesario entonces pensar y adoptar el concepto de interculturalidad al ámbito escolar.

La interculturalidad como propuesta educativa, según Abdallah, presupone de entrada “relación, interacción e intercambio de dos o más elementos [culturales en el campo de la educación]” (Escarbajal; 2010: 37). Esto implica ser consciente de las limitantes de vincular únicamente el proceso educativo al aula escolar. Frente a esto, Escarbajal propone utilizar el ámbito extraescolar “como campo de actuación a través de la educación social” (2010: 37). Y es en el campo extraescolar donde algunos líderes educativos han construido estrategias para la enseñanza del español, intentando explicar un proceso local utilizando el español.

La educación intercultural se ha convertido en una necesidad a partir de aceptar que vivimos en un país pluricultural. Se da una ruptura cultural. De tal manera que implica aceptar que no existe una única línea de perfeccionamiento, es decir, no es posible enseñar de la misma manera y con los mismos contenidos a grupos con tradiciones culturales distintas (Besalú; 2002).

También se ha dicho que para que la interculturalidad en el ámbito educativo pueda darse es necesaria, según Banks, la construcción de un *proyecto sociopolítico*, pues de otra manera no se podrían acabar “con las diversas formas de exclusión social” (Escarbajal; 2002: 39). Por eso, lo que Escarbajal llama *programa intercultural* debe “abarcar la totalidad del quehacer humano, desde lo social a lo económico y desde lo individual a lo político” (2002: 40). Sin embargo, en realidad la *ausencia de voluntad política* y el *etnocentrismo de los contenidos de enseñanza* son todavía obstáculos que frenan dicho proyecto. Para contrarrestar esto es necesaria la construcción de valores morales interculturales: formar personas interculturales. Podemos afirmar que la interculturalidad en la comunidad y en el campo educativo no se agota en la enseñanza del español y mantenimiento del maya, sino que es necesario trabajar en las políticas públicas educativas y sobre todo en la construcción de valores morales interculturales mediante el diálogo entre la institución educativa y las comunidades indígenas, puesto que, como afirma Escarbajal (2002), el concepto de interculturalidad es dialógico e implica poner en el centro de la discusión al ser humano.

La perspectiva intercultural permite preguntarse: ¿Qué tipo de educación se está dando en las comunidades indígenas? ¿A qué tradición cultural pertenece? ¿En qué medida respeta la tradición cultural de la comunidad (o región)? También da la posibilidad de buscar espacios para reflexionar este tipo de cuestiones; permite que los líderes educativos reflexionen sobre qué educación recibieron y qué educación están dando, sobre las consecuencias de tener como lengua materna una lengua indígena en el contexto educativo actual y sobre la forma en que abordan la enseñanza del español.

Poner en práctica la interculturalidad, en el contexto educativo y respecto a la enseñanza del español, implica, para los profesores, tomar consciencia de cómo perciben la enseñanza en el aula y qué acciones están llevando a cabo en dicho proceso. Puesto que la mayoría de ellos son maya hablantes, también deben reflexionar y ser conscientes de sus biografías personales. En base a ello pueden redefinir sus acciones, para que nuevas experiencias permitan continuar ese diálogo y esa reflexión biográfica que termina en acción (Consortio Intercultural; 2009).

A sabiendas de que el eje determinante de lo intercultural es la cultura, como ya lo hemos discutido, el enfoque intercultural nos permite entender aquello que las comunidades indígenas ya tienen claro: *¡no pretendo perder mi lengua materna, pero el contexto me obliga a aprender español!*

Abordar el aprendizaje del español desde una perspectiva intercultural implica reconocer la inclinación del *otro* por continuar hablando maya. Basta con estar un día en el salón de clases para cerciorarse de esto, pero solo en la medida en que reconozcamos ese elemento como parte del “hogar”⁹ de los estudiantes, podrán desarrollarse programas que respondan a políticas educativas interculturales. Además, las estrategias de enseñanza, implican contemplar la autoafirmación, mejor dicho, seguir afirmando su inclinación hacia el uso del maya (Consortio Intercultural; 2000:78).

La imposición de instituciones culturales distintas a las propias no es nada nuevo, ha ocurrido por varios siglos, y en ese proceso la gente ha adoptado de manera deliberada ciertas prácticas e instrumentos de otras culturas. Seguramente todos los mayas vieron las ventajas del

⁹ Entendido hogar como identidad cultural

hacha de metal traída por el español frente a las suyas. El problema surge cuando prácticas y valores culturalmente externos se imponen a través del poder, del miedo.

Reconozco que el proyecto de investigación sustentado en parte por este marco teórico representa una parcialización de la realidad, la realidad educativa y concretamente la enseñanza del español y continuidad del maya. Este proyecto puede ser el inicio de futuras investigaciones holísticas que integren las dimensiones económica y política, sin las cuales convertirnos en seres interculturales, como posibilidad de ejercer un cambio consensuado y en igualdad de condiciones, resultaría quizás una tarea ilusoria. Me refiero a que esta investigación tiene muchas limitantes y en la medida en que sean reconocidas y resueltas se podrán realizar proyectos de mayor impacto social.

Capítulo 2: Análisis del contexto del proyecto

Para abordar las propuestas de este proyecto es necesario realizar una contextualización de las dos comunidades donde se realizó la investigación de campo. A continuación, encontraremos las características generales de La Noria y X-Hazil Primero.

Algunos aspectos naturales

El tipo de bosque que albergan estas comunidades es conocido como bosque tropical y es compartido por la parte central del estado de Campeche y los límites de Yucatán y Quintana Roo. Respecto a su fauna, en este tipo de selvas habitan animales como tigrillos, jaguares, ocelotes, tejones, osos hormigueros, tapires, tepezcuintles, jabalíes, venados, armadillos, faisanes, zopilotes, serpientes de cascabel, entre muchos otros. Su flora está compuesta de árboles como cedro, tzalám, ciricote, ceiba, jabín, chakaj, chicozapote, ramón, saramuyo y otros más (Careaga; 1990: 24).

Esta región del municipio de Felipe Carrillo Puerto, al igual que todo el estado, forma parte de la llamada “losa de Yucatán”, plataforma compuesta de rocas sedimentarias en cuya superficie encontramos depósitos de agua como lagunas y cenotes. Una de las lagunas más conocidas entre los pueblos cercanos a La Noria es la “Laguna Azul” que está ubicada en la comunidad de Señor. Además, en la superficie podemos encontrar sartenejas, rocas que almacenan agua de lluvia debido a las cavidades que presentan.

2.1 La comunidad de La Noria: contexto de la investigación

En este segundo capítulo encontraremos una descripción general de la comunidad de La Noria para contextualizar la investigación. Se presentan datos como ubicación, origen de la comunidad, características naturales, servicios educativos y otros, migración local y regional, organización

social y política. La descripción está compuesta a partir del trabajo de campo y entrevistas realizadas en La Noria en los meses de julio-agosto de 2014 y julio-agosto de 2015.

Se ubica esta comunidad en el municipio de Felipe Carrillo Puerto, a 114 kilómetros de la cabecera municipal. Para llegar a la entrada del pueblo es necesario, luego de pasar por Tepich, desviarse hacia San Ramón y recorrer diez kilómetros: está a mano izquierda de la carretera, y aún deben transitarse cuatro kilómetros más sobre un camino de herradura. Al norte colinda con los ejidos de Tixcacal Cupul y Dzitex, pertenecientes a Yucatán; al sur, con Tihosuco, San ramón y Francisco May; al este, con Francisco I. Madero, Yalchen y Tac-chivo; al oeste, con Tihosuco¹⁰.



Figura 1. Ubicación de la comunidad de La Noria

Fuente: www.inegi.gob.mx

¹⁰ Según el archivo general agrario, expediente no. 42/1915. Registro Agrario Nacional. Pág. 117

2.1.1 En busca de un estilo de vida: los orígenes de un nuevo hogar

Los primeros informes de esta localidad encontrados en el INEGI (2010) datan del año 1960, registrando únicamente la presencia de 12 personas. Estos datos concuerdan con lo que el delegado Camilo comenta:

Yo nací aquí en La Noria en 1966, pero mis dos hermanos mayores nacieron en el municipio de Chichimilá. Don Luis Reyes, el mayor de todos, nació en 1960; y Don Cándido, el segundo hijo, nació también en Chichimilá en 1964 (Camilo, La Noria, comunicación personal, 10 de agosto, 2014).

Los habitantes de La Noria dicen que llegaron de una ranchería llamada *Yots 'ts 'ono 'ot*¹¹, ubicada en el municipio de Chichimilá, Yucatán, en busca de tierras para cultivar debido a la escasez de éstas en su pueblo natal. En Tepich existía la oportunidad de contar con cierta porción de tierra para trabajar, lo que ofrecía la posibilidad de seguir reproduciendo un estilo de vida que se caracterizaba por mantener una relación muy estrecha con la tierra.

La educación recibida —como refiere Don Julio—era relacionada con el estilo de vida, es decir, radicaba en construir los conocimientos necesarios para subsistir en el lugar; se trataba de aprender, entre muchas cosas, a hacer milpa, reconocer los distintos árboles y sus usos, la construcción de casas y la puesta en práctica de valores que permitieran la vida en grupo.

Don Cándido recuerda a los mayores diciendo que antes de llegar a lo que hoy se conoce como La Noria, ellos estuvieron viviendo dos kilómetros antes en un lugar que denominaron *Chan Ch'e'en*. Sin embargo, al poco tiempo se pasaron a donde hoy es el pueblo. Respecto al nombre, no se sabe acertadamente por qué se originó, pero se dice que fue a raíz de un texto encontrado en la pared de la barda que rodeaba al pozo, el cual estaba muy bien construido: estaba cubierto por un techo de madera, sin embargo este se cayó durante un incendio tiempo antes de que la gente se pasara a vivir al lugar. En un inicio únicamente se conocía como “Noria” y fue a partir de 1990 que cambió su nombre a “La Noria”. Durante su primera década, 1960, dicha comunidad era considerada únicamente como una conglomeración de personas: así permaneció hasta 1992¹² cuando pasó a ser una subdelegación del pueblo de Tepich.

¹¹ parece ser que fue abandonada ya que desaparece de los registros del INEGI a partir de 1960.

¹² Información recibida del ayuntamiento de Felipe Carrillo Puerto.

Don Julián Poot, el miembro más anciano de la comunidad, recuerda:

[...] este lugar estaba muy pequeño, no había nada cuando llegamos. ¿Ves las ceibas que están al lado atrás de la escuela? Pues nosotros la sembramos, ¡yo las sembré! Para ir a Tepich, lo tenías que hacer en caballo o caminando, no había camino como ahora, la bicicleta no pasaba. Íbamos a este pueblo a vender un poco del maíz cosechado, de esta manera podíamos traer las cosas que necesitábamos: jabón, aceite, velas, clavos, principalmente.

Yo creo que mi papá decidió venir hasta acá por las tierras, además Tepich era puro monte, no estaba como ahora, no había carreteras, eran sólo veredas. Recuerdo que tú podías cazar atrás de la iglesia católica pues era monte y nada más.

Mi padre trajo a su esposa y a nosotros, pero también venía con uno de sus hermanos, el cual al poco tiempo se salió de la comunidad y se fue a Tepich, nosotros nos quedamos en La Noria, nos gustaba. Éramos tres hermanos y una hermana. Luego de morir mi padre, únicamente quedamos dos hermanos, mi otro hermanito y hermanita se salieron. Eso ocasionó, pues, que el pueblo no creciera tan rápido como debería.

Mi padre tenía vacas, 35 en total. Recuerdo que andaban sueltas, no había corrales como ahora. Bueno, sí teníamos un corral, pero únicamente era para encerrarlas. Cuando ellas iban a comer, pues las soltábamos para que anduvieran. Andaban entre el monte durante el día y por la tarde llegaban al corral nuevamente. Pero eso no duró demasiado, una peste que se desató por aquellos años acabo con todo. Nos quedamos sin nada.” (La Noria, comunicación personal, 28 de julio 2014).

El padre de Don Julián decidió —a pesar de perder el ganado que traía consigo— permanecer en este nuevo asentamiento. Los niños y jóvenes que fueron traídos por sus padres a la comunidad de La Noria hoy son adultos y ancianos que consideran esta localidad como su hogar.

2.1.2 La Noria en la actualidad: características generales

Servicios básicos

Los servicios públicos presentes en la comunidad se reducen al sector educativo. Encontramos los programas de pre-escolar, primaria y secundaria comunitaria, todos pertenecientes al CONAFE. Más adelante hablaremos de manera amplia sobre los inicios y el desarrollo de la educación en La Noria.

Respecto al servicio de electricidad, hasta el año 2010 la comunidad permaneció sin acceso. A partir de entonces se instalaron celdas solares en cada casa, proyecto cuya gestión llevó más de cuatro años con las autoridades municipales de turno. Las celdas captan la energía solar, que se acumula en una batería especial. Mayormente cada casa cuenta con un panel solar con el cual da electricidad a sus aparatos electrónicos, aunque en la mayoría de casas únicamente la utilizan para los focos, la grabadora y cargar los celulares. Solo hay un señor que cuenta con una lavadora, la cual hace funcionar con la energía generada por el panel solar. Debido a que se cuenta con energía limitada, los focos son apagados cuando su luz no es necesaria y los equipos de sonidos son prendidos en horas específicas. Por otro lado, también existe un beneficio económico que algunos miembros de la comunidad han expresado:

Ahora ya no tenemos que comprar demasiadas velas. Antes, esto de la compra era de cada semana. Si se gastaban antes, teníamos que pedir prestadas a algún familiar. Los que tenemos grabadoras teníamos que comprar baterías cada mes. Tenían que ser chicas y tenerlas tocando menos tiempo del de ahora. Hoy todo esto ya no pasa, tenemos luz, radio, y varias cosas más; además, no nos cuesta, bueno, únicamente tenemos que cuidar las celdas solares. (Madre de familia, La Noria, 11 de agosto, 2014)

Respecto al servicio de agua entubada, la comunidad está esperando que la Comisión de Agua Potable y Alcantarillado (CAPA) concluya la instalación de una bomba de agua en el pozo. El proyecto se trató de concretar desde 2010, sin embargo no se logró. Los habitantes refieren que la bomba se quemó y que la CAPA no ha querido instalar otra. El abastecimiento de agua sigue realizándose de manera tradicional: las mujeres llegan al pozo a sacar agua con ayuda de una polea,

soga y un recipiente de hule. Al llegar al pozo, la muchacha o señora coloca sus cubetas a su costado, sumerge el hule en el fondo del pozo y luego es jalado a la superficie a través de una soga que corre por una polea. Esta actividad pertenece al género femenino, regularmente la ejercen niñas mayores de 10 años. El tiempo que pasan acarreado agua depende del tamaño de la familia y del número de mujeres que participen.

El teléfono celular es una de las últimas tecnologías y medios de comunicación introducidos a la comunidad. Esto a raíz de la instalación de una antena de señal telefónica colocada en el pueblo de Tepich hace aproximadamente dos años. El servicio es utilizado por todos los habitantes del pueblo, pero quienes traen los teléfonos son las personas más jóvenes de cada familia. Aunque la señal no es lo suficientemente estable, este servicio se percibe como un beneficio por la gente, ya que pueden dar y recibir noticias y mensajes sin necesidad de salir de su comunidad, por ejemplo: actualmente cuando una persona necesita ir a Tepich, puede mandar un mensaje al chofer de una moto-taxi para que vaya a buscarla. Anteriormente, cuando no existía este tipo de comunicación, las personas tenían que salir caminando hasta la carretera principal y esperar a que un carro se detuviera y las llevara.

Hablando de tradiciones religiosas, los habitantes son seguidores de la Santa Cruz. La iglesia católica del pueblo tiene la misma estructura de una casa maya tradicional¹³ y está hecha de los mismos materiales: forma circular, con una base de piedra, paredes de madera (bajareque) y techo de huano. Además, se encuentra en lo que es considerado como el centro de la comunidad. Dentro hay un altar con varias cruces, que son los santos del pueblo. La cruz viste un hipil, traje típico de la mujer maya. Este santo es utilizado en las distintas ceremonias elaboradas por los habitantes de la localidad. Por ejemplo, en el *jets meek*, ritual que se practica a los niños a los cuatro meses y a las niñas a los tres meses, la cruz (el santo) es llevada a la casa donde se realizará el ritual y colocada en la mesa central. De igual manera, el tres de mayo, día de la fiesta del pueblo, es el día más importante para el santo, ya que es cuando se le depositan ofrendas y se piden buenas cosechas y tranquilidad para las familias. Anteriormente, radicaba una familia que se denominaba protestante pentecostal, sin embargo, salió de La Noria para establecerse en Tepich.

¹³ Al menos en la zona centro de Quintana Roo

Inicios y situación actual de la educación

Respecto al servicio educativo, inicia sus labores en la comunidad aproximadamente a mediados de la década de los 70's del siglo pasado. Se ha llegado a esta conclusión a partir de las distintas historias narradas por los habitantes de más edad en la comunidad. Don Camilo recuerda que estudió primaria en su niñez. Don Luis, que ahora tiene 55 años, recuerda que de joven fue a la escuela en este pueblo, más no está seguro de si se trataba de CONAFE o de algún otro programa impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Recuerda que los niños eran aproximadamente 40 y los habitantes del pueblo eran casi 100 “[...] más poco a poco la gente fue saliéndose” (Comunicación personal, La Noria, 15 de agosto, 2015). El registro más antiguo que tienen los padres de la presencia del CONAFE en la comunidad se remonta al año de 1996; es un reconocimiento que se extendió a Don Luis Reyes por haber participado en una junta de presidentes de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) en la ciudad de México. Este documento acompañado de un gafete representativo del encuentro, y los recuerdos de una postal y una flautade Tuxpan, estaban muy envueltos en varias bolsas de nailon y colgados en su pared. Este acontecimiento es bien recordado por Don Luis Reyes y su hermano Don Cándido; cómo olvidar el viaje en avión, ver las ciudades desde lo alto, ver la inmensidad de los volcanes, y el paseo por Tuxpan, Veracruz.

Don Julián, miembro con más edad entre los habitantes, recuerda que uno de los primeros maestros que llegaron a La Noria, mucho antes de la década de los 80, se llamaba “Gamboa”, quien venía de Cantunilkin, municipio de Lázaro Cárdenas:

Llegó a vivir a la comunidad y aprendió todos los oficios del campo: iba a la milpa, sembraba frijol, maíz, calabaza, ibes, makal, camote, de todo lo que se da en la milpa. El maestro tenía su propia casa y terreno, en el cual criaba marranos, pavos y gallinas. Todo esto era posible ya que había traído a su esposa. Pobre maestra, recuerdo cómo le pegaba el maestro (Comunicación personal, La Noria, 06 de agosto, 2014).

Actualmente, en la localidad se encuentran activos los tres programas de educación básica impartidos por el CONAFE: pre-escolar indígena, primaria indígena y secundaria comunitaria. Las

aulas de preescolar y primaria se encuentran en el centro del pueblo; la de secundaria se encuentra a las afueras de la localidad, a 100 metros de distancia.

Hasta el año 2006 en la comunidad únicamente se impartían preescolar y primaria. CONAFE estaba a cargo de preescolar y la SEP a través de su programa de educación indígena impartía la educación primaria. En el año 2007, se cierra el programa de preescolar indígena y se implemente el programa de Secundaria Comunitaria, todavía a cargo de CONAFE. Para el año 2012 la comunidad exige la apertura del programa de preescolar indígena, debido al aumento del número de niños en edad de ingresar, pero al no haber aula disponible para impartir los cursos se toma la decisión de utilizar el mismo salón para impartir preescolar y secundaria: el maestro de preescolar daría clases por la mañana y al retirar a sus alumnos el maestro de secundaria ingresaría al aula. Esta fue la dinámica hasta que se construyó el aula exclusiva para secundaria, cuatro meses después. Ese mismo año 2012, a causa del número reducido de estudiantes de primaria indígena(diez) la SEP retira su servicio educativo y lo canaliza a CONAFE.

A partir de 2012 CONAFE ya tenía bajo su responsabilidad la impartición de los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Esto ocasiona que se dinamicen las relaciones entre escuela y comunidad. Así, una peculiaridad de las figuras educativas que imparten los cursos comunitarios es la permanencia en comunidad. En 2012 se contaba con tres instructores (preescolar indígena, primaria indígena y secundaria mestiza) radicando durante los cinco días hábiles de cada semana. Cosa distinta sucedía dos años atrás cuando únicamente permanecía un instructor en comunidad.

Para el ciclo escolar 2013-2014 se anexa una figura educativa más, el Asesor Pedagógico Itinerante (API). Su función principal es asesorar a los niños con mayores dificultades de aprendizaje en el programa de primaria indígena o mestiza en las comunidades que lo requieran. La Noria y Cancabcheen, un pueblo vecino, contaban con un asesor encargado de ubicar y dar asesoría a los niños con menor aprovechamiento escolar. Quince días asesoraba en un pueblo y quince días en el otro. Para este periodo escolar, eran cuatro las figuras educativas que radicaban en la misma comunidad y tenían funciones bien específicas: coadyuvar en el aprendizaje escolar de los niños de La Noria.

Este mismo año, 2014, se agrega un instructor más. Su lugar de trabajo estaba en la escuela del pueblo de Cancabcheen, el cual está a cuatro kilómetros de La Noria caminando a través de la selva por una vereda, pero debido a que no logró un buen acuerdo con los habitantes decidió viajar todos los días de Cancabcheen a La Noria. Logró al fin establecer lazos afectivos y de amistad con una familia, la cual le dio hospedaje y comida.

Para entonces, los instructores radicando e interactuando en La Noria eran el equivalente al 10.63% de su población total. Este aumento en el número de instructores es significativo en tanto reconfigura las relaciones comunicativas al interior de la comunidad. Los cinco eran personas bilingües en distinto grado: cuatro eran bilingües activos, es decir, capaces de utilizar maya o español con la misma facilidad; el otro, era bilingüe pasivo, es decir, hablaba español y entendía maya, mas no era capaz de hablarlo. La presencia de los instructores se entiende como significativa en la medida que reforzaba el aprendizaje del español en los estudiantes de los distintos niveles educativos.

Luego de haber mostrado a grandes rasgos el proceso histórico que da sentido a la situación educativa actual en La Noria, pasemos a describir como es la atención educativa de CONAFE a las poblaciones indígenas. La Modalidad de Atención Educativa a la Población Indígena (MAEPI) contempla una serie de recomendaciones que los instructores deben tomar en cuenta a la hora de implementar las clases y relacionarse con la comunidad. Al empezar el ciclo realizan un diagnóstico lingüístico mediante el cual evalúan el grado de bilingüismo de los estudiantes y la comunidad, la intención es conocer “cómo hablan y cómo se comunican los alumnos en las dos lenguas” (Consejo Nacional de Fomento Educativo; 2006: 5) para determinar las características del proceso de enseñanza de las dos lenguas. Aunque en la práctica se favorece la enseñanza del español.

Durante el ciclo escolar los líderes educativos deben realizar un diario de campo, instrumento que les permite reconocer los aspectos más significativos de la comunidad. Sin embargo, esto no se lleva a cabo del todo. Los instructores no suelen escribir los acontecimientos relevantes del día ocurridos en la localidad o en el salón de clases.

Por otro lado, el Programa de Educación Preescolar se imparte en lengua materna y tiene como finalidad que los niños: “Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su

lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas” (Consejo Nacional de Fomento Educativo; 2010: 20).

Cabe mencionar que el modelo educativo empleado por CONAFE a nivel básico es un modelo basado en competencias, entendidas como “un conjunto de capacidades que incluyen conocimiento, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (CONAFE; 2010: 7).

Las modalidades de educación preescolar, primaria y comunitaria son tres: rural, indígena y migrante. Estas estrategias educativas son acordes, más que a las necesidades, a las características de los grupos. El modelo de escuelas secundarias es multigrado, lo que significa que en un mismo salón toman clases alumnos de distintos grados. El modelo de escuelas primarias es multinivel, ya que los niños de distintos niveles comparten la misma aula.

A pesar de la reducción del porcentaje de hablantes de la lengua indígena en el municipio de Felipe Carrillo Puerto (INEGI; 2010), de un 78.13% a un 64.55% entre 1990 y 2010, en La Noria no ha disminuido el porcentaje de hablantes de maya, se sigue manteniendo el 100%. Sin embargo, sí se ha registrado una disminución de la población que radica permanentemente en el pueblo. De 61 personas registradas en el 2010 únicamente 47 permanecen en la localidad. La disminución no afecta la vitalidad del maya, pues los que han salido se han establecido en comunidades cercanas que cuentan con más servicios y oportunidades de trabajo.

El bilingüismo social alcanzado por los estudiantes de los cursos comunitarios se considera como insuficiente por parte de los padres y por los propios alumnos, sin embargo, esto no detiene los proyectos personales de algunos alumnos: así, dos jóvenes están fuera de la comunidad, uno es instructor de CONAFE y otra estudia bachillerato en la localidad de Chumpom. Esto les brinda espacios para ampliar el dominio del español.

Una manera de ver la manifestación del bilingüismo al interior de la comunidad es la propuesta de Weiss, quien distingue que el bilingüismo puede ser activo o pasivo; activo es cuando las dos lenguas se hablan y pasivo cuando una de ellas solo se “recibe o entiende” (Bermúdez y Fadiño; s/f: 101). Este enfoque es capaz de describir la manera en que se desarrolla el bilingüismo

en la comunidad, donde los estudiantes entienden mucho más de lo pueden expresar en la segunda lengua y prefieren seguir utilizando el maya para comunicarse con sus compañeros y profesores; mientras el profesor habla y explica en español, los alumnos responden en maya la mayoría de las veces.

La preferencia del maya en la comunicación diaria se observa en la mayoría de los espacios sociales. En el hogar, la milpa, la escuela, el pozo, la cancha deportiva, la fiesta; con el tío, la tía, la prima, el abuelo, etc., la lengua maya mantiene su vitalidad.

Lo que se observa en la escuela en relación al uso del maya y del español debe interpretarse como consecuencia, en cierta medida, de la manera en que dichos idiomas interactúan en los espacios privados y públicos de la comunidad. Aunque esto se verá a más profundidad en un capítulo posterior, presentamos seguidamente algunas características generales de la situación del bilingüismo en la comunidad. En primer lugar, la lengua maya no es únicamente lengua materna de los estudiantes, sino también de sus hermanos, padres y abuelos. Por otro lado, el nivel de bilingüismo logrado por la mayoría de los padres lo consideran incompleto, visto desde una perspectiva individual, de ahí que la mayoría de los padres de familia utilicen el maya casi como el único medio de comunicación.

Movilidad local y regional

El cambio de residencia de los habitantes de La Noria es causado por distintos motivos: el ser hombre o mujer determinan, en primera instancia, la naturaleza de la movilidad. La mujer cambia de lugar respondiendo a una costumbre de matrilocal¹⁴. Los varones, por otro lado, tienden a cambiar de residencia por cuestiones económicas. Aunque también el cambio de residencia puede obedecer en determinado momento a la necesidad de acceder a una mejor educación o evitar problemas familiares, entre otros motivos.

Cuando las mujeres jóvenes migran, como mencionamos arriba, suelen establecer su lugar de residencia en el pueblo del esposo. De tal manera que mujeres que originalmente vivieron en

¹⁴ Las mujeres, al casarse, suelen ir a vivir al pueblo del marido.

La Noria ahora radican en pueblos de la misma zona como Tepich, San Felipe o Cancabcheen; otras, en ciudades como Tulum, Cancún, y Peto (Yucatán).

La causa principal del cambio de residencia de los varones jóvenes ha sido la búsqueda de empleo. Aquellos que han salido del pueblo en busca de mejores fuentes de empleo afirman haber trabajado en la zona turística o en lacabecera municipal. Algunos todavía lo hacen; otros ya regresaron. El sector turístico ha sido el destino de los últimos tres jóvenes que salieron de La Noria. Juan, un joven de 22 años, quien creció en La Noria y decidió irse a vivir al pueblo de Tepich en el año 2012, tiene dos años trabajando en el hotel “Palladium” ubicado en la carretera Chetumal-Puerto Juárez, kilómetro 256. Respecto al porqué decidió buscar trabajo en la zona turística, él comenta:

Yo terminando la secundaria me puse a trabajar. Entré a un hotel. Allá me quedo durante quince días. A veces tardo más, un mes, en regresar a mi casa. Me fui porque aquí no hay trabajo (Tepich) y mucho menos en La Noria, y a mí me gusta el dinero. Esta casa que está enfrente es mía, yo la estoy construyendo. No me he casado, aunque ya tengo mi novia. No quiero, no en este momento; quizá en unos dos años, que tal que a mi chava no le gusta que me vaya lejos, por eso mejor termino mi casa de una vez. Así cualquier cosa ya tengo mi casa (Tepich, comunicación personal, 02 de julio, 2014).

Del mismo modo que Juan, Luis y Sebastián, sus hermanos menores, quienes también vivieron en La Noria hasta que egresaron del programa de secundaria mestiza, están trabajando en hoteles de la Riviera Maya. Estos tres jóvenes tienen sus hogares establecidos en Tepich, aunque pasen la mayor parte del tiempo fuera. Debido a que el tiempo de traslado a sus lugares de trabajo se prolonga más de dos horas, Juan y Luis decidieron rentar por separado en los lugares de destino, pues trabajan en distintos hoteles. Por otro lado, Sebastián viaja todos los días, esto es posible debido a que el hotel envía un autobús que pasa diariamente levantando gente en distintos pueblos: Tepich, San Ramón, Chunpom, Chun Ya, etc.

Estos tres jóvenes tienen clara cuál es la finalidad de trabajar fuera. Ellos pretenden ganar dinero más no cambiar su lugar de residencia. Esto se aprecia en la inversión que realizan con el dinero que ganan: Los tres han construido sus casas en el pueblo de Tepich, lugar donde también

han formado sus familias: Luis y Sebastián tienen un hijo cada quien; Juan, por su parte, pretende casarse hasta que junte más dinero.

Movimientos migratorios entre los años 2010-2014

En el año 2010 la comunidad contaba con 61 habitantes radicando, el INEGI contempla 71 para el mismo año, sin embargo, al momento de hacer el censo 2010 posiblemente se hayan nombrado a los demás que no radicaban en el pueblo, pero que habían salido de allí. La tabla de abajo nos muestra que el número de personas que cambian de residencia es mayor a la suma del número de personas que regresan más los bebés nacidos en el pueblo.

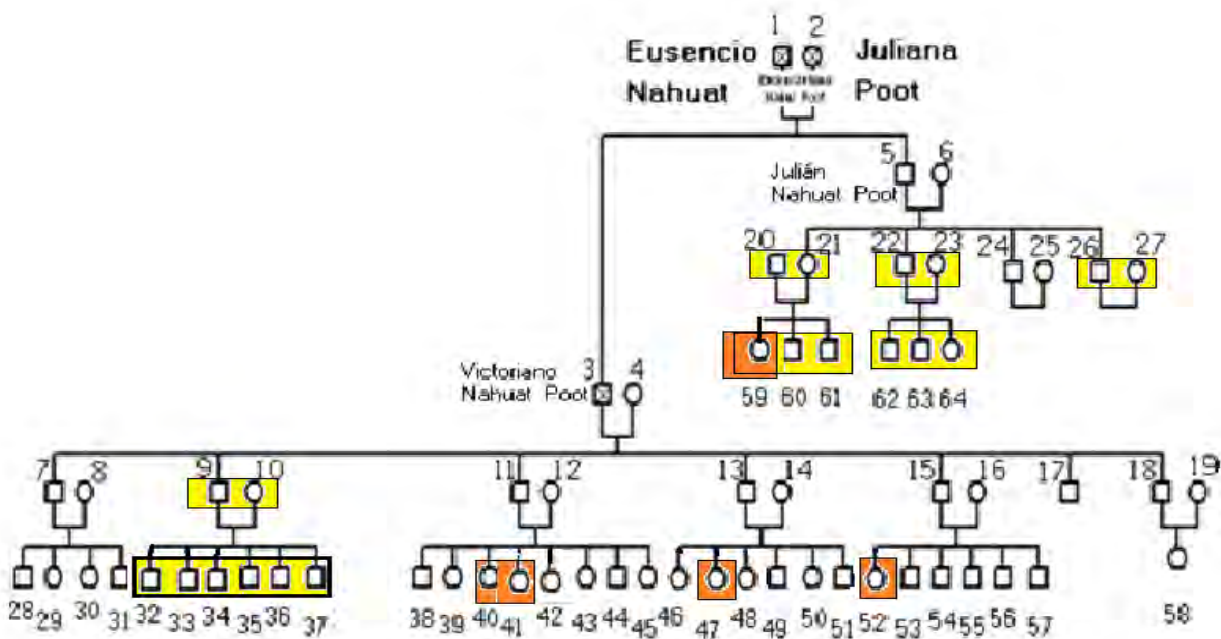


Figura 2. Árbol genealógico de los habitantes de La Noria. El color amarillo representa a las (19) personas que salieron de la comunidad por cuestiones de trabajo y, el naranja, a las (5) mujeres que salieron al contraer matrimonio, entre 2009 y 2014.

El hecho de que las mujeres saliesen de la comunidad al casarse no atentaba contra la desaparición del establecimiento humano, pues los varones al casarse traían a sus esposas a vivir al pueblo, manteniéndose, de esta manera, un equilibrio. La figura 2 nos muestra que la

disminución drástica del número de pobladores está determinada principalmente por la cantidad de personas que migran por cuestiones diferentes al matrimonio.

De tal manera que no podemos obviar las consecuencias que el fenómeno migratorio ha ocasionado al interior de la comunidad: ha aumentado el interés por salir en la mayoría de los jóvenes e incluso de familias enteras. Esta necesidad de salir, de cierta manera, es causa de la necesidad que los padres tienen para que sus hijos aprendan español.

El hecho de salir de la comunidad no representa el desplazamiento de la lengua maya. Este desplazamiento de la lengua maya se da cuando las familias determinan vivir en lugares culturalmente distintos al de origen. Por ejemplo, Don Jorge, quien vivió su infancia en la comunidad de Cancabcheen, pero que en su juventud decidió salir a Tepich y posteriormente ir a trabajar a Cancún, narra lo siguiente:

Quando llegué a Cancún, no sabía español, allí lo aprendí. Trabajé 25 años de albañil. Allí me casé y tuve cuatro hijos. Crecieron y aprendieron maya, pero sus hijos ya no. Mis hijos ya no regresaron a Tepich, se acostumbraron a Cancún, bueno, es que allí crecieron. Hace algunos años yo preferí regresar a Tepich, ellos ya no quisieron, yo sí (J.C.C., La Noria, comunicación personal, 26 de julio, 2014).

Hasta hoy la mayoría de personas que han cambiado de residencia entre los años 2010 y 2014 se han establecido en localidades de la zona: Tepich, San Felipe, Chun Ya, principalmente. Estos lugares comparten una infinidad de rasgos culturales, entre los que destaca la lengua maya como principal medio de comunicación. De ahí que la migración local-local no atenta contra la vitalidad de la lengua. No obstante, en estos espacios, existen fuerzas que sí la debilitan, como son: la migración a espacios urbanos, instituciones de gobierno como la escuela y centros de salud que desalientan el uso del maya al establecer el español como lengua dominante en la interacción cotidiana.

La migración local-local permite que las personas que han salido de La Noria sigan manteniendo contacto con el pueblo. Dicho vínculo, a pesar de no ser tan fuerte, se sigue manteniendo; aunque para ello algunos factores intervienen: como el hecho de tener hijos estudiando en la comunidad a pesar de no radicar en ella, seguir trabajando la tierra, tener hermanos

o padres todavía radicando en el pueblo, o viajar constantemente para limpiar el terreno y la casa deshabitada.

Es importante recalcar que a pesar de que la gente sale, también hay gente que regresa. En verano de 2014 encontramos dos jóvenes que decidieron volver luego de estar ausentes durante más de cuatro años: El primero, un varón que había estado ausente desde el año 2008, decide regresar junto con su esposa e hija. La otra, una muchacha que en el mismo año se casa y se traslada al pueblo del marido, regresa a La Noria con su esposo e hija.

Otros factores que intervienen en la decisión de cambiar de residencia

Si bien es cierto que la búsqueda de fuentes de empleo ha sido determinante para tomar la decisión de migrar, las personas también suelen articular a la falta de empleo otras cuestiones que consideran necesario cambiar, como: la calidad de la educación o conflictos internos. Que los hijos reciban una educación de calidad también ha sido uno de los motivos que algunos padres de familia han expresado como determinantes para que decidieran trasladarse a Tepich, por ejemplo. Así, Don Julio y otro cuñado suyo, creen que los maestros que impartían clases en La Noria no ponían el empeño suficiente como para que sus hijos obtuvieran ciertos conocimientos como leer y escribir o fueran capaces de continuar sus estudios.

La ausencia del servicio de preescolar comunitario hasta el año 2011 ocasionó que una familia se trasladara al pueblo de Tepich ya que su hija ese mismo año entraría a pre-escolar. Este servicio se había suspendido debido al descenso en la matrícula, siendo hasta mediados de 2011 que se reestablece. A pesar de esto, la madre decidió que su niña terminara el preescolar en Tepich. En agosto de 2014, la madre inscribió a su hija en la primaria comunitaria de La Noria.

¿Cuál fue la causa del regreso de la niña a estudiar la primaria en La Noria además de los factores económicos? Uno de los más importantes es aumentar la matrícula escolar. Hay que tomar en cuenta que para el ciclo escolar 2014-2015 únicamente quedarían dos niños estudiando la primaria, pero con la integración de esta niña y la permanencia de dos niños más —a última hora sus padres decidieron que no pasaran al siguiente grado— suman cinco. Los padres consideraron que a estos niños, los que fueron reprobados, les hacía falta aprender más para que no tuvieran dificultades escolares en la escuela secundaria.

Las fiestas de las comunidades

Por otro lado, la festividad, como mencionamos en la tesis de licenciatura (Castillo; 2012), es un elemento que permite un “turismo” entre comunidades. Las fiestas de Tepich (del 13 al 22 de marzo) y de San Ramón, suelen ser las más concurridas por los habitantes de La Noria. Las causas pueden ser muchas, pero los habitantes más grandes, como Don Julio, establecen principalmente dos: la distancia y la costumbre. Dichos pueblos suelen tener la misma distancia de La Noria, 14 km aproximadamente y además son dos de los más grandes de la zona: Tepich con 2,111 habitantes y San Ramón con 482 habitantes (INEGI; 2010).

Por el lado de la costumbre, Don Luis recuerda que desde su juventud la gente asiste a las fiestas de dichos pueblos. En el caso de la asistencia a festividades de pueblos más lejanos, la variable ‘parentesco’ suele presentarse y determinar si la gente acude a tal o cual fiesta. Por ejemplo, el pueblo de San Felipe Berriozábal suele ser visitado por una familia de La Noria, a raíz del cambio de residencia de una de las muchachas que contrajo matrimonio con un joven de allí. La unión matrimonial, pues, es un motivo que permite la movilidad hacia otros pueblos y la interacción con distintas personas, conocidas o extrañas. Las últimas ceremonias de unión matrimonial se han llevado a cabo en otros pueblos. Pueden ser en el pueblo del novio, en Tepich o en Tixcacal Guardia, lugar donde persiste la Iglesia tradicional maya¹⁵.

2.1.3 La organización social

Para el censo 2010, el INEGI registra la existencia de 71 personas viviendo en la localidad, sin embargo, para esta misma fecha se realizó una investigación durante seis meses en la cual únicamente se registraron 61 personas. Pero para el año 2014, únicamente se registran 47 personas

¹⁵ La iglesia maya es “el lugar sagrado de los indígenas mayas en donde practican su religión, llevan a cabo sus ceremonias tradicionales y sus diversas expresiones culturales”, según la Ley de Derechos, Cultura y Organización Indígena del Estado de Quintana Roo, art. 4. Está compuesta por un sistema de cargos compuesto por distintos nombramientos, entre ellos: General, Patrón de la cruz, *h-men*, comandante, capitán, sargento, teniente, cabo, soldado, cada figura de estas es responsable de tareas específicas, como organizar la fiesta patronal cada año. Una descripción detallada de las funciones de la iglesia maya la encontramos en: Ek Ek, E. A. (2011). *Tixcacal Guardia: la dinámica del poder local en un espacio religioso*. Tesis de licenciatura no publicada. UQROO. Chetumal, México.

viviendo permanentemente en el pueblo. A pesar de que estas personas ya no están radicando en La Noria, hay que tener cuidado al considerarlas externas ya que se ha documentado su regreso temporal o meses después de su partida.

Lazos familiares

La familia como una de las principales formas de organización social se mantiene vigente en la comunidad de La Noria, siendo un aspecto fundamental en la construcción de lo que se entiende por “comunidad indígena”. Maya Lorena establece que:

La comunidad indígena contemporánea puede definirse como: una dimensión de la organización social actual en la cual sus integrantes vinculados por relaciones primarias –como el parentesco– generan lazos de cohesión, organización e identidad en torno de su pertenencia a un territorio y a un origen común (Pérez; 2005: 94).

De ahí que muchos de los ritos identitarios más importantes para la comunidad involucren a familiares; por ejemplo, los padrinos del ritual llamado *jeets' méek'* son seleccionados entre la parentela. Esta estructura familiar también ha servido como base para la creación de nuevas formas de organizarse, como las cooperativas apícolas cuya función es comercializar la miel.

Los lazos familiares suelen establecer relaciones de cooperación interna, la cual se expresa en resolver problemas que requieren de mayor energía de la que un solo individuo puede desplegar. Estas actividades pueden ser en beneficio de todos los habitantes como reparar el acceso a la comunidad luego del tiempo de lluvias o dar mantenimiento a los terrenos de la escuela. Otro tipo de relación grupal que mantiene la familiaridad como elemento unificador es la cacería; regularmente suelen realizarse las batidas¹⁶ entre familiares. Frecuentemente, quien cazó con éxito suele mandar una porción pequeña de comida preparada a otras familias.

¹⁶ *Batida*. Se refiere a la acción de ir de caza en grupo. Regularmente, los integrantes se ponen de acuerdo días antes. La intención es que quienes vayan se organicen y se distribuyan en el lugar acordado para cazar de tal manera que la presa tenga menos posibilidades de escapar.

Los lazos familiares suelen estar presentes en las distintas actividades económicas que se dan al interior de la comunidad. Por ejemplo, las personas se ponen de acuerdo a propósito de la producción y comercialización de miel: inicio de recolección, elegir comprador, trasladar la miel y buscar apoyos de gobierno para el aumento de su productividad.

A pesar de existir cierto grado de cooperación comunitaria, los conflictos surgen en la cotidianidad. Esto se debe tomar en cuenta para no caer en el riesgo de idealizar las comunidades considerándolas homogéneas al interior. La armonía entre los habitantes está en constante negociación. El hecho de ser una comunidad pequeña no impide que se den relaciones de poder. El ser hermano mayor, subdelegado, organizador de la fiesta del pueblo, gozar de una mejor posición económica, por ejemplo, se puede interpretar como manifestación de posiciones de poder que pueden llegar a establecer el rumbo de la comunidad. Las decisiones tomadas por alguna autoridad institucionalizada en la comunidad no siempre son aceptadas y compartidas por los demás miembros. Quienes enfrentan estas situaciones pueden llegar a discusiones verbales más no a la agresión física. Cuando una familia se siente muy excluida al interior de la comunidad opta por abandonarla.

Ejido y derecho a la tierra

La localidad de La Noria está ubicada dentro de los terrenos del ejido de Tepich, lugar donde inicia la llamada guerra de castas en el año de 1847 con el levantamiento en armas de Cecilio Chi ante los atropellos que los grandes terratenientes infringían a los indígenas mayas¹⁷.

Hasta 1935, Tepich pertenecía al municipio de Tixcacalcupul Yucatán¹⁸. Este mismo año, un 13 de septiembre, fue dotado de ejido con 1,344 h. de terrenos baldíos propiedad de la nación, beneficiando a un total de 56 personas, a pesar de haberse enlistado 215. En 1992 se les concedió la ampliación por un total de 31,886 h. de terrenos nacionales. Desde el 2007, según el padrón de

¹⁷ Más información sobre la guerra de castas en: Reed, Nelson (1987). *La guerra de castas de Yucatán*. México: Era. Y en Rodríguez Piña, Javier (1990). *Guerra de castas: la venta de indios mayas a cuba, 1848-1861*. México: CONACULTA.

¹⁸ Este dato del Registro Agrario Nacional (RAN) se contradice con los del INEGI. Este último menciona que en 1935 el pueblo de Tepich pertenecía al municipio de Chichimilá, Yucatán; sin embargo, usamos los datos del RAN.

ejidatarios, Tepich cuenta con 647 personas legalmente reconocidas como ejidatarios, entre las cuales se encuentran algunos habitantes de La Noria¹⁹.

Las primeras tres familias que llegaron a La Noria, en los años 60's —como hemos mencionado arriba— tuvieron que llegar primeramente al ejido de Tepich, el cual contaba con 465 habitantes. Don Julio, miembro más anciano de La Noria, comenta que se les asignó terrenos para trabajar y que luego se les reconoció como ejidatarios. Al pasar los años, quienes ahora son personas adultas en La Noria solicitaron que se les reconociese como ejidatarios y que se les proporcionaran tierras para trabajar. En 1995 ya aparecían registradas siete personas de La Noria con derecho a tierra y reconocidos por la asamblea como ejidatarios. Este número de personas no ha aumentado hasta el 2015. Algunos jóvenes están esperando que la junta reconozca el derecho a tierra que poseen por ser hijos de ejidatarios: tres de ellos viven en la comunidad y dos se encuentran laborando en el sector turístico en el municipio de Tulum.

Los habitantes de La Noria, al ser ejidatarios, se han visto beneficiados con los diferentes programas de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), principalmente por la aportación económica que reciben del Programa de Apoyos Directos al Campo (PROCAMPO) destinado a los productores de cultivos lícitos como el maíz. Por otro lado, también comparten responsabilidades, eso significa que tienen que participar en los deslindes del ejido, fajinas que se presenten dentro del pueblo, asistir a las juntas realizadas cada dos meses y votar en las elecciones realizadas cada tres años para el cambio de comisariado.

Ratificación de la autoridad municipal

En cuanto a su administración interna, el municipio de Felipe Carrillo Puerto cuenta con dos alcaldías, Tihosuco y Chunjujub; cinco delegaciones: Señor, Tepich, Noh Bej, X-Hazil Sur, X-Pichil; y 80 subdelegaciones en las demás comunidades. Entre estas últimas, se encuentra la comunidad de La Noria, la cual es una sub-delegación de la delegación de Tepich. Aunque tiene este rango debido a que no cuenta con la población suficiente para establecer una delegación, al interior de la comunidad la persona elegida como *sub-delegado* es conocida como *delegado*.

¹⁹ Según el archivo general agrario, expediente no. 42/1915. Registro Agrario Nacional. Pág. 117

La Noria es conocida como subdelegación desde 1992 contando con el mismo representante hasta la fecha, Don Camilo Nahuat. Hasta 2014 esta persona llevaba 22 años en el puesto, siendo cada periodo de tres años re-elegido en el puesto por los mismos habitantes de la comunidad. Es decir, por sus propios hermanos, primos y tíos, los cuales consideran que ha realizado un trabajo aceptable. cada mes tiene que asistir a las reuniones llevadas a cabo en el palacio municipal para dar informe de las actividades realizadas, así como para recibir información que debe llevar a la comunidad; regularmente se trata de programas del gobierno municipal, estatal o federal como Oportunidades y Empleo Temporal.

2.2 La comunidad de X-Hazil Primero: contexto de la investigación

La comunidad de X-Hazil, al igual que La Noria, tiene características naturales similares. Esto se debe a que son relativamente cercanas: apenas 27 km. las separan. Comparten el mismo tipo de fauna, flora, y suelo.

Para llegar a X-Hazil Primero saliendo de Chetumal es necesario tomar la ruta Carrillo-Tulum y desviarse a la izquierda en la entrada de Chunpom. Atravesamos los pueblos de Chunpom, Chunyá, y Kankabts'o'not. La entrada se encuentra a mano derecha a cinco km. de Kankabts'o'not. El pueblo se encuentra a tres km. de la carretera federal.



Figura 3. Ubicación de la comunidad de X-Hazil Primero. Fuente:

http://www.sct.gob.mx/fileadmin/_migrated/content_uploads/QROO.pdf

2.2.1 En busca de la armonía: los orígenes de un nuevo hogar

X-Hazil Primero tiene aproximadamente 25 años de antigüedad, supuestamente los primeros habitantes se establecieron en 1990. Fue formado por personas provenientes del poblado llamado X-Hazil Norte, el cual se encuentra a 5 km de distancia aproximadamente. Los pobladores de X-Hazil Primero se limitan a decir que decidieron quitarse de aquel pueblo a causa de problemas con personas del mismo pueblo. Los primeros en llegar fueron los señores Isófono y Don Jorge, junto a sus padres y hermanos. En los primeros días llegaron a realizar la milpa y posteriormente, cuando ya había cosecha de maíz, fueron llegando otros familiares.

Don Isófono recuerda cómo eran los primeros días: “Puro trabajo en la milpa. Aquí enfrente, lo que ahora es el centro, antes era pura milpa y algunas partes monte. El camino para salir del pueblo era solamente una vereda, no pasaba carro, pura bicicleta” (I.M.T., X-Hazil Primero, comunicación personal, 14 de marzo, 2015).

El INEGI menciona que para el año 2010 había 43 personas radicando en la comunidad. En el censo realizado por nosotros en 2015²⁰ fueron registradas 44 personas formadas por tres familias, siendo la más extensa de apellido Cab. Únicamente una familia ha salido de la comunidad a radicar en otra, y aunque sigue dando mantenimiento a su cultivo de pitahaya, no fue contemplada en este último censo, el cual solamente consideró a las personas que mantenían una permanencia constante en el pueblo.

2.2.2 X-Hazil Primero en la actualidad: características generales

Servicios básicos

La localidad cuenta con un sub-delegado encargado de la representación del pueblo ante la cabecera municipal en Felipe Carrillo Puerto. De igual forma tiene como función gestionar proyectos para beneficio de los habitantes.

La red de electricidad fue implementada hace aproximadamente ocho años, alrededor de 2007. Antes, dice la gente, únicamente se alumbraban con velas y lámparas, el pueblo se llenaba de oscuridad caída la noche. Ahora hay lámparas encendidas por las noches que dejan ver la figura del pueblo.

El agua entubada fue puesta hace apenas dos años, en 2013. Cuando no estaba la red de agua doméstica la gente solía ir a buscarla hasta un cenote ubicado a unos 200 metros de distancia del pueblo.

Educación básica

Respecto a la educación, cuenta con los servicios educativos brindados por CONAFE: preescolar indígena y primaria indígena (los cuales comparten aula), así como secundaria indígena. Dos

²⁰ Según el censo levantado a mano por el autor en julio de 2015, en razón del presente proyecto de investigación.

instructores permanecen en la comunidad durante la semana. Además, se encuentra un Asesor Pedagógico Itinerante (API), cuya función es apoyar a los estudiantes calificados con bajo aprovechamiento escolar. Para el ciclo escolar 2015-2016 tres jóvenes estudian tele-bachillerato en el pueblo de Chun Yá, ubicado a 12 kilómetros de distancia de X-Hazil Primero.

Economía de la comunidad

X-Hazil, a diferencia de La Noria, no basa su economía en la miel sino en la siembra de pitahaya. Todos los habitantes cuentan con un sembradío de pitahaya. Por otro lado, al igual que en La Noria, los habitantes siembran sus milpas para sustento de las familias.

Migración interna

Debido a que la comunidad es relativamente joven –25 años de antigüedad— únicamente se ha registrado la migración de una familia. El joven con más edad en la comunidad tiene 17 años y aún se encuentra estudiando. Notamos que entre padres de familia y alumnos prevalece la idea de salir a trabajar a la zona turística del estado de Quintana Roo.

2.2.3 La organización social

Los habitantes de X-Hazil Primero son una comunidad que conserva el trabajo colectivo como una de sus características sociales principales. Este rasgo es común de los pueblos originarios. El propio origen de esta localidad es un ejemplo del trabajo colectivo.

La institución principal que determina las relaciones entre los habitantes de la localidad es la familia y la comunalidad. Un 70 % de los habitantes son parientes, por lo que constantemente se encuentran interactuando y realizando actividades en común: comidas, fiestas, trabajo. Por otro lado, el hecho de vivir y compartir características culturales, sociales y económicas, también permite una relación constante entre los habitantes. Estar en constante diálogo ha permitido a los habitantes desarrollarse económicamente a través de producción de pitahaya, por ejemplo.

La autoridad y representante del municipio al interior de la localidad es el subdelegado. Al cual los habitantes se dirigen para solicitar algún apoyo o coordinarse para gestionar algún proyecto, principalmente económico o de beneficio social.

En cuestiones de uso y tenencia de la tierra, los habitantes de X-Hazil Primero pertenecen al ejido de X-Hazil Norte. Y cada determinado tiempo asisten a las reuniones ejidales en la localidad de X-Hazil Norte para participar en la toma de decisiones y a informarse sobre los avances en proyectos encabezados por la comisaría, principalmente relacionados con actividades agrícolas.

2.3 La importancia de la región cultural para el estudio

El hecho de tener el trabajo en casa no significa mucho en términos de vitalidad de una lengua si esta no trasciende las fronteras de la comunidad. X-Hazil y La Noria se encuentran en una zona que puede considerarse culturalmente homogénea en términos lingüísticos. No es que todos los pueblos sean iguales, sino que en todos los pueblos cercanos y no tan cercanos la lengua maya predomina en las conversaciones. De esta manera un agricultor que sale a vender su pitahaya o miel no necesita tanto del español para lograr su objetivo.

Podríamos decir que la concentración de mayaparlantes en localidades vecinas, a su vez interconectadas por lazos familiares, económicos, históricos, etc., permite que la lengua mantenga su vitalidad al utilizarse en la mayoría de actividades y espacios sociales.

Los siguientes pueblos son los que podemos considerar como miembros de una región cultural con los cuales la gente de X-Hazil Primero y La Noria mantienen contacto: Tepich, San Ramón, Chun Ya, Chunpom, Felipe Berriozábal, San Hipólito, Señor, Tihosuco.

La red de relaciones establecida por miembros de estas comunidades se convierte en una fortaleza para la lengua maya. Mientras el maya sea utilizado en estas comunidades como el principal código de comunicación, se deben encaminar políticas públicas para su continuidad.

Otra de las fortalezas de X-Hazil y La Noria es la poca *presión externa*. Al ser comunidades pequeñas no existen demasiadas instituciones externas que ejerzan presión al interior de la

comunidad. Estas se reducen a la institución educativa, sin embargo, su función es negociada y reconfigurada por los estudiantes y las características internas de la comunidad.

La presión externa es experimentada por los habitantes de X-Hazil y La Noria cuando desean establecerse fuera de la región, es decir, en espacios donde no predomina la lengua maya.

La diferencia generacional respecto a la necesidad de hablar español radica en que son los adultos quienes tienen presente lo necesario que resulta hablar español en estos tiempos. Dicha necesidad está apuntalada por las experiencias de vida y laborales en escenarios externos. Por el contrario, los jóvenes, a pesar del deseo de aprender español, se sienten más a gusto comunicándose en maya incluso con los profesores encargados de la enseñanza del español.

Una de las variables, y fortalezas, que determina la continuidad del maya es la *independencia económica*. La siembra de pitahaya está generalizada a todas las familias. La cantidad de plantas sembradas varía muy poco, regularmente consiste en un cuarto de hectárea. La libertad que otorga el cultivo de pitahaya radica en que todos tienen y todos siembran en lo suyo. Ningún señor trabaja para otros. De esta manera, cada persona establece sus horarios laborales de salida y de entrada. Lo más importante respecto a la lengua es que no es necesario sustituirla en el espacio laboral: las personas pueden y se comunican en maya en todo momento. El trabajo está dentro del pueblo y no es necesario el uso de otro idioma para ganarse el “pan de cada día”.

Una debilidad para que los estudiantes aprendan el español en la comunidad es el *escaso número de hablantes bilingües*. Intentar hablar español en un lugar donde predomina el uso del maya es un reto para los estudiantes de los cursos comunitarios de CONAFE. Aunque esto se puede entender como una fortaleza para la vitalidad de la lengua materna. Según lo observado en el trabajo de campo, no solamente se trata de la vitalidad de una lengua, sino también de la calidad de vida alcanzada por las personas. De poco sirve que una lengua predomine, si sus hablantes viven en condiciones desfavorables. Mas aquí tenemos un problema que hemos arrastrado siempre: ¿será que ser bilingüe siempre se traduce en mejores condiciones de vida?²¹.

A pesar de los esfuerzos de la educación escolar por enseñar el español, podemos encontrar resistencia al uso de éste en las comunidades pequeñas. Existen casos donde la competencia en

²¹ La intención no es discutir el tema, basta dejarlo como pregunta de futuras investigaciones.

español es poca, o así lo consideran los propios hablantes. Esto ocasiona que el único medio para darse a entender sea el maya. Y al no contar con la opción de una segunda lengua, la lengua materna se refuerza y vitaliza. Por ejemplo, algunas señoras en el hogar educan a sus hijos en lengua maya y dejan que la escuela eduque en español. La presencia de hablantes monolingües ocasiona que la socialización primaria de los niños se imparta en lengua maya; por lo que los niños menores de seis años son monolingües en maya.

Guadalupe utiliza el español cuando habla conmigo. Pero al llegar a la comunidad suele intercalar los idiomas. Con las madres de familia usa el maya, ya que sabe que ellas tienen poco dominio del español. Además, ellas suelen iniciar sus diálogos en maya, por lo que eso conlleva que la instructora corresponda en el mismo idioma. Anteriormente, ella no solía tener al maya como lengua predilecta, sin embargo, las condiciones lingüísticas de esta comunidad obligan a la maestra a aventurarse (expresarse) en la lengua maya. Dice que en su casa se burlan de ella, pues está aprendiendo a hablar el maya como la gente de este pueblo (Líder Educativo, comunicación personal, 28 de junio, 2014).

Capítulo 3: Factores que influyen en el aprendizaje del español y la continuidad del maya

3.1 Discurso de los padres de familia

Los padres de familia tienen claro que es necesario enviar a sus hijos a la escuela. Saben que tienen que aprender, pero en la mayoría de los casos desconocen los contenidos escolares. “Envié a mis hijos a la escuela para que aprendan todo”, dice una señora de Cancabtsnot, comunidad vecina de La Noria. Una experiencia clara se dio en la comunidad de X-Hazil, el diálogo transcurrió de la siguiente manera:

- | | |
|---|---|
| - Bix ta wilaj le meyaj tu beeto'ob le aj-kansajo'bo' | - ¿Cómo vio el trabajo que hicieron los maestros? |
| - Jats'uts | - Bonito |
| - Ba'axtéen jats'uts | - ¿Por qué bonito? |
| - Tuméen uts u kamko'ob | - Porque aprendieron |
| - Ba'ax tu kanko'ob | - ¿Qué aprendieron? |
| - -xook | - Sus lecciones |
| - Ba'ax xook u kamko'ob | - ¿Qué lecciones aprendieron? |

Podemos notar que la señora no conoce los contenidos escolares, parece lo más lógico, ya que quien pasa las horas en la escuela es el niño y no la madre. Por otro lado, deja ver la falta de

diálogo entre comunidad e institución educativa respecto a una educación pertinente y contextualizada.

Algo que está claro en los padres de familia es que el aprendizaje del español sólo se puede dar en la escuela (o al menos es el escenario principal). Esto queda demostrado en la mayoría de las entrevistas: los padres de familia reconocieron que la escuela es el lugar idóneo para que los niños y jóvenes aprendan español. Sin embargo, también reconocen que los niños y jóvenes tienen dificultades para aprenderlo: “Son muy penosos, por eso no aprenden español”. Cuando se les cuestiona por qué son penosos se quedan sin respuesta y aseguran no saberlo.

Por otro lado, los padres de familia consideran que mientras mayor sea el grado de estudio más serán las oportunidades de trabajo. "A veces los que terminan de estudiar su bachillerato, pues entran a trabajar en un hotel. Cuando tienen base, pues sacan algo de dinero. Si siguen estudiando pues les va mejor” (Padre de Familia, comunicación personal, La Noria, 06 de agosto, 2015).

Relacionan estudio con trabajo asalariado. Creen que el estudio mejorará las oportunidades de encontrar trabajo fuera de la comunidad. Esto es de suma importancia, pues está una idea implícita: estudiar no se comprende para fortalecer el estilo de vida propio, sino para insertarse en otro estilo de vida, el cual es contractual.

Las personas creen que el español ayudará en gran manera a sus hijos para comunicarse con personas que no hablen maya. Así lo demuestra lo sucedido en una reunión de padres de familia y los comentarios del tutor Luis Enrique:

Yo creo que debe enseñárseles en maya y español. Cuando les enseñas solamente en español llega un momento en que ellos se quedan con cara de ¿qué dices? ¿qué pasa? Los señores consideran que todo es fácil en la vida si hablas español. Doña Bernarda hablaba español. Don camilo quiere que los alumnos aprendan español. Algunos quieren salir a trabajar afuera (L. E., La Noria, comunicación personal, 14 de julio, 2014).

A pesar de que los habitantes son hablantes de maya y de que dicha lengua se reproduce en todos los espacios de la comunidad, ellos consideran que si en la escuela únicamente se habla

español no perjudica el proceso de enseñanza-aprendizaje del maya al interior de la localidad. Esta postura surge a raíz de las experiencias que han tenido con algunos instructores pasados.

Mis hijos no han aprendido español, el instructor pasado como sabía maya, prefería dar sus clases en maya. Eso pasa cuando vienen instructores que hablan maya, ellos con tal de que los niños les entiendan usan el maya para dar sus clases (Padre de familia, X-Hazil Primero, comunicación personal, 14 de julio, 2014).

Esta necesidad se traduce en comentarios que los padres de familia realizan a los instructores, por ejemplo:

Empecé a realizar traducciones maya-español y español-maya con los niños, pero los padres de familia le preguntaron al maestro que si eso era parte de su programación. Le dijeron que él debería enseñar español y no maya.

En Saskabchen el presidente de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) quería que el maestro hablara todo el tiempo en español. (S.M.S., La Noria, líder educativo, comunicación personal, 04 de julio, 2014).

Hay que entender que este tipo de acciones no están sustentadas únicamente en la necesidad de la comunidad, sino también en los contenidos escolares y funciones establecidas oficialmente para los instructores. Veamos: la comunidad tiene la necesidad de aprender español, pero también necesita observar que el instructor esté impartiendo los contenidos establecidos en el programa. A pesar de que los padres de familia no conocen de manera detallada los contenidos escolares, saben que la enseñanza del maya no viene en el programa escolar. Tomando en cuenta lo anterior, en la medida en que los cambios—nuevos contenidos relativos al desarrollo del bilingüismo en sus distintas capacidades— sean aterrizados e incluidos en los programas educativos, la comunidad será también capaz de velar y vigilar su cumplimiento.

Otros padres consideran que el español no es únicamente para comunicarte cuando sales de comunidad, sino también para hablar con gente externa que ingresa al pueblo sin saber nada de maya. El caso más cercano es el de los trabajadores de la carretera y el ingeniero que supervisa los proyectos para reutilizar el agua. Los señores que se encuentran construyendo la carretera no hablan maya, vienen del sur del estado donde predomina el uso del castellano. Quien más tiene que interactuar con estas personas es el delegado del pueblo y para ello tiene que utilizar el

español. Su español no es fluido, pero es suficiente para darse a entender. Con el ingeniero que se encuentra supervisando la construcción de los lavaderos es distinto: con él tienen que interactuar más personas, aproximadamente unas cinco por cada hogar. Esta persona habla español, viene del centro del país por lo tanto no tiene dominio del maya. Las personas, niños, jóvenes y adultos, que quieren comunicarse con él, tienen que hacerlo en español.

Respecto a la enseñanza dentro del aula, la mayoría de las personas piensan que debería prevalecer la enseñanza de las dos lenguas, maya y español, según señalan los padres de familia en las entrevistas.

Si sabe maya es mejor, porque más rápido va enseñar a los niños. Un rato habla maya y otro rato habla español. Así como Canté (líder educativo) que dio clases. Los niños avanzaron un poco, pues como él sabe maya y español sí puede estar frente a un grupo (Padre de familia, San Hipólito, comunicación personal, 06 de agosto, 2015).

Sin embargo, cuando se les ha preguntado qué piensan sobre un maestro que no hable maya la respuesta suele ser la siguiente:

Pues mucho mejor, pues los niños más rápido van a aprender español y los alumnos, ellos mismos, van a enseñarle maya al maestro. El maestro Manuel que vino aquí no sabía hablar maya, pero cuando se fue ya medio lo hablaba. (Padre de familia, X-Hazil, comunicación personal, 28 de julio 2015).

Como se puede apreciar, estos dos posicionamientos, si el líder educativo habla maya o no habla maya, son tolerados por los padres de familia, quienes en cualquiera de estas opciones ven la posibilidad de que sus hijos aprendan español. Uno de estos dos tipos de líderes tiene que ocupar las instalaciones educativas del CONAFE en la comunidad y llegará a convertirse en aquel a quien los padres de familia confían la enseñanza del español a sus hijos.

Nosotros no podemos enseñarle, son los maestros que vienen los que deben enseñar. Esa es la dificultad, que nosotros no sabemos muy bien el español y pues no podemos enseñarles a nuestros hijos. Necesitan preguntarle al maestro cómo se dicen las cosas (Padre de familia, X-Hazil 1, comunicación personal, 28 de Julio, 2015).

Los habitantes de X-Hazil y La Noria tienen claro que en los pueblos y ciudades de alrededor la lengua maya va perdiendo espacios, y eso se vuelve en un factor de motivación para que inviertan en la educación de sus hijos. “Nosotros no podemos encontrarlo porque no fuimos a la escuela y también porque no sabemos mucho español. Si ellos aprenden, pues nos van a ayudar” (Padre de familia, X-Hazil, comunicación personal, 28 de julio, 2015).

Se ha observado que los padres de familia miden el aprendizaje de sus hijos según la capacidad para entender y hablar español. Cuando manifiestan que un niño no aprendió nada en cierto ciclo escolar, se están refiriendo a dos cosas: a que no sabe sumar, restar, multiplicar ni dividir y, sobre todo, a que no lee ni entiende español.

Los padres de familia consideran, como se mencionó anteriormente, que enseñar español es una de las funciones fundamentales de la escuela. En la medida en que los alumnos desarrollen sus capacidades lingüísticas en español, la educación será considerada exitosa, según la comunidad. No obstante, este enfoque tiende a minimizar otros aprendizajes que no tienen nada que ver con la apropiación de una segunda lengua, como el desarrollo de las habilidades de pensamiento y los valores que se pueden impartir en la propia lengua materna.

Como mencionamos anteriormente, la lengua maya es considerada como un elemento propio y el español como un elemento ajeno, externo. Los propios habitantes de la comunidad ejercen presión para la continuidad de la lengua maya siempre y cuando permanezcan en la comunidad. Un alumno de secundaria explica cómo su madre, considerada bilingüe, dejó de hablarle en español cuando él todavía era un niño no mayor de cuatro años:

Quando yo era un niño mi mamá me empezó a hablar en español, pero un día que llegó mi tío a la casa y me dijo “ko’oten jaanal”. Yo no le respondí hasta que mi madre dijo “vente a comer”. Ahí fue cuando mi tío le dijo a mi madre que si a mí no me enseñaban maya, cuando creciera no lo iba a entender. Desde entonces mi madre empezó a hablarme en maya. (Estudiante de Secundaria, La Noria, comunicación personal, 28 de julio, 2015)

La demanda de la enseñanza y el aprendizaje del español por parte de los padres de familia se justifica en la necesidad de laborar en la zona turística del estado. Los padres de familia cuando

hablan de la adultez de sus hijos y el lugar posible donde pueden estar en un futuro, se refieren a Tulum, Cancún o Playa, es decir, la actual zona turística del estado de Quintana Roo.

Por otro lado, cuando los padres de familia responden a la pregunta ¿por qué considera que sus hijos deben aprender español? suelen contestar de las siguientes maneras:

- “Pensamos que deben aprender español porque cuando salgan o a donde vayan necesitan español.”
- “Es importante que aprendan español porque cuando salgan del pueblo y si saben español, pues sí pueden responder a las personas.”

Los padres de familia son conscientes de la poca oferta laboral que sus hijos pueden encontrar en sus comunidades de origen y pueblos vecinos. Han aprendido que para sobrevivir y encontrar trabajo remunerado están obligados a mirar más allá de su región y aprender la lengua predominante: el español.

3.2 Experiencia de los instructores del Conafe

Los líderes educativos son los encargados de educar en las comunidades donde CONAFE imparte sus servicios educativos. En el caso de La Noria e X-Hazil Primero, consideran que los alumnos obtienen un bajo rendimiento escolar principalmente a causa de la lengua, es decir, del conocimiento básico que tienen del español. El relato siguiente es de un líder educativo que vivió y fue apoyo para el maestro de secundaria en la comunidad de La Noria²². A diferencia de otros líderes educativos, él sí entendía maya, sin embargo no lo hablaba. Es conveniente aclarar que cuando un líder educativo no habla ni entiende maya e imparte clases en una comunidad donde la lengua principal es el maya, entonces la experiencia es totalmente distinta ya que existe una diferencia entre quienes hablan maya y quienes no.

Líder –A mí me había llamado la atención el maya. Muchos de los que entramos no sabíamos hablar la maya. Al momento que me asignaron, la comunidad fue una mestiza, El Martirio. Yo intenté pedir mi cambio a una comunidad indígena, porque

²² Es importante incluirlo ya que experiencias como la de él se han dado en otras comunidades, incluso en X-Hazil Primero.

me gustaría hablar el maya. Mis papás son mayahablantes, lástima que no me enseñaron a hablar maya.

Me dieron el cambio. Me cambiaron a Pedro Moreno. Solamente entré una semana. Después me mandaron una semana a un pueblo que se llamaba Mariano Matamoros, pero no me aceptaron porque ya íbamos a ser muchos líderes y habría problemas para la alimentación. Al momento de llegar a La Noria me sentí como el frijolito en el arroz. Todos me miraban y no hablaban conmigo.

Me llevó mi capacitadora a Cancabchen²³ y más me sorprendí porque caminamos por una brecha bajo el monte. Al momento de llegar allá mi impresión fue que... Me estaban llamando los niños, pero no sabía cómo responderles en maya. Les contestaba en español, pero ellos no lo entendían. Cuando me presentó mi capacitadora, en ese entonces era Lisa, la gente se quedó así [sorprendida]. Como que se preguntaban “¿será que pueda?, no habla la maya”. Mientras, hice la semana... llegó miércoles... La verdad, no te voy a mentir, sí me desanimé, no buscaba cómo, al momento de dar mis clases me desesperaba porque los niños no me entendían. Yo estoy hablando, pero veo que no me entienden, veo que se quedan como pensando “¿qué dijo?” Pasaron los meses y en el mes de diciembre nos reunimos en Tihosuco con Francisco, Gregorio y Sergio, yo ahí sí estaba bien desanimado. No buscaba la manera. Gregorio sí me apoyaba, pero uno siente la necesidad de comunicarse, no me gustaba depender de mi API. Ellos supieron que me iba a dar de baja. Ellos me motivaron, me dijeron “ya hiciste la mitad del ciclo, puedes terminarlo todo” me dijeron. Pues para mi sorpresa sí seguí, les tomé la palabra.

Para mi sorpresa, regresando de vacaciones, en el mes de enero, los niños sí le fueron agarrando al español. Unos niños que me ayudaron bastante... fueron Angélica y Carlos, ellos traducían a los demás. Ellos sí te entendían el español. Pero

²³ Cancabcheen es una localidad ubicada a 4 kilómetros de La Noria. Está dentro de las tierras del ejido de Tepich. Para llegar a ella desde La Noria, es necesario caminar por una vereda bajo la selva. Está formada por 27 personas hablantes de lengua maya. Según el INEGI 2010 (<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>) cinco personas son bilingües en maya y español. Sin embargo, en julio de 2014, durante una práctica de campo, se comprobó que el 100% de los habitantes de esta localidad utilizan el maya en la interacción cotidiana.

los demás todo el tiempo estaban en Cancabchen, no salían. “Lo que ya expliqué explíquenselo a los demás [decía a los que sí entendían español]. Lo que yo explico en español explíquenlo en maya a sus compañeros.”

J.C.- ¿Y ellas por qué sí entendían?

Líder. - Ellos siempre salían a Tepich, cada vez que su papá mata un venado lo trae a Tepich. De ahí empecé a trabajar bien y todo, pero cinco niños dejaron de ir a la escuela. Cada fecha de aplicación de examen ellos se iban. Aunque yo les avisara, no se presentaban. Resulta que estos niños no fueron como tres meses y los dieron de baja. Estos niños que te comento cuando se fueron a San Francisco no hablaban el español, pero cuando regresaron ya dominaban el español. Cuando regresaron vinieron conmigo y me platicaban en español. No solamente yo me quedé sorprendido, también los padres de familia y los demás. Por una parte, les ayudó, empezaron a hablar el español, pero los dieron de baja. A pesar de eso, los niños con los que me quedé en primaria sentí que trabajé mejor con ellos, sentí que eran los que más le echaban ganas, eran los que más querían aprender. Es como les digo a los papás: “Cuando llegué acá [a Cancabchen] ningún niño sabía leer, yo no hablaba la maya, sí me topé con pared –siempre lo he dicho— pero a pesar de esto mis alumnos aprendieron a leer”. Tenía cinco en primaria y ocho en preescolar. De esos cinco, cuatro aprendieron a leer y uno terminó silabeando. Al momento de terminar el año los padres me pidieron que hiciera otro año, pero yo ya había pedido la comunidad de La Noria.

J.C.- ¿Los padres de familia qué te decían de que sólo hablabas en español?

Líder. - Pues al principio lo veían raro, incluso me burlaban. Yo sí lo entendía, pero no lo hablaba. Es como les decía: todo tiene su proceso. ¿Qué pasaría si estuvieran en mi lugar? Sí lo puedo aprender, pero no de la noche a la mañana. Todo tiene su proceso. Pienso igual, pues, les sirvió mucho a ellos porque a ellos siempre les decía: “Si tratan de hablar en español yo también voy a tratar de hablar en maya.” Y pues esos niños que te menciono, Carlos y su hermanita, por ejemplo, no conocían cómo se dice *guayaba* ni *jicama* en español. En maya lo entendían. Todo el tiempo

llevaba mi celular y les mostraba mis fotos de Morelos, de mi familia, de Carrillo Puerto, porque ellos me lo pedían. Hacíamos las diferencias de una ciudad y un pueblo. Siempre nos poníamos a comparar las cosas.

J.C.- ¿Te causó algún problema el hecho de no hablarlo?

Líder. - Tenía dos alumnos que de plano no te entendían el español. Mientras tu estas dejando tarea y te vas con ellos de plano no te entendían, sólo se quedan viendo. Otra cosa que me pasó con los padres de familia, al momento de hacer la junta sólo estoy hablando y hablando. Cuando preguntaba que qué piensan al respecto no te dicen nada, sólo se están riendo. Ni sabía si lo entendían o sólo no querían comentar.

Pues gracias a la ayuda del API... El me ayudó bastante. Era como mi traductor... Cuando yo explico algo en español él se los dice en maya; y cuando los niños me dicen algo, él me decía esto y esto. Pero es como siempre manifestaban los papás... Es como te digo, al momento que yo llegué como que se quedaron con la pregunta “¿será que va a poder?” Con el tiempo me llegaron a decir que es muy bueno que me mandaron porque sus hijos iban a aprender a leer más rápido por el hecho del español. Siempre se quejaban porque los libros no están en maya, todo está en español.

J.C. - ¿Qué decían del maestro anterior?

Líder. - Se quejaban mucho. Ellos querían que sus hijos leyeran, siempre me lo manifestaban. Siempre me decían que el maestro pasado no enseñaba bien a pesar de que hablaba maya, que no trabajó bien, que no aprendieron a leer sus niños. Siempre me hacía esa pregunta, ¿si el maestro que vino el año pasado hablaba maya, yo que solo hablo español y mis alumnos ya están aprendiendo? ¿Qué pasó el otro año? Era la pregunta que se hacían ellos. Siempre le decían a Gregorio que ya se veían los cambios conmigo a pesar de que yo no hablaba maya. Siempre me decían “no les hables maya, háblales sólo en español.” Se iban a parar a las ventanas a ver que dé mi clase. Está padre que me fueran a ver, me motivaba. Al momento que yo veía que un padre de familia está parado afuera lo invitaba a pasar, pero no pasaba.

Lo que siempre hacía cuando había un padre parado en la ventana era lectura coral, todos juntos, siempre hacía eso. La verdad me funcionó mucho.

Solo una madre de familia habla español, doña Alicia. Doña Adriana te entiende, pero la verdad nunca escuché que lo hablara. Doña Olga de plano no te lo entendía. De hecho, muchas veces tuve dificultades con ella, al momento de explicarle cómo estaban los alumnos, sus hijos, qué avances ya tienen; pues su hija se lo explicaba, todo lo que yo decía ella se lo decía a su mamá en maya. Hay una que lo habla y lo entiende, es de San Francisco, sus hijos fueron los que se dieron de baja y se fueron a vivir a San Francisco y ahora sí entienden español. No estudiaron, es que siempre ha habido esa problemática, no tienen acta de nacimiento. Yo los quería apoyar metiéndolos a *Oportunidades*²⁴ pero no se puede por las actas que no tienen. De los 13 niños que están en Cabcabchen solo tres no tienen acta.

J.C.- Eso no afectaba, es decir, ¿no te faltaban mucho?

Líder. - Pues sí, muchas veces manifestaban que no tenían nada que perder, no tenían Oportunidades. Aunque les pongas falta no les perjudicaba. Ese fue el principal motivo de que salieran mucho. Porque a la hora de hablar en sus casas siempre me decían eso: “No tenemos Oportunidades. Si le vas a poner falta, ponlo, no nos afecta en nada.”

J.C.- ¿Permitías que se expresaran en maya?

Líder. - Siempre les dije que se expresaran en maya o en español, aunque no les salga muy bien. Así como yo estoy aprendiendo la maya ellos igual podían hacer el intento de hablar español. La mayor parte fue en maya. Antes de empezar las clases una lectura entre todos. Sacábamos los personajes, el lugar donde se desarrollaba la historia...

J.C. - ¿Hubo algún niño que nunca escuchaste hablar español?

²⁴ Programa del gobierno federal mexicano que opera en todo el país a través de sus 32 Delegaciones Estatales y 232 Unidades de Atención Regional. Tiene como objetivo combatir la pobreza y promover la movilidad social. Más información en <https://www.prospera.gob.mx>

Líder. - Si, Martín, el de plano nunca escuché que hablara en español, ni una palabra. Cuando terminaban las clases traían ciruelas y las empezábamos a comer. Algunas palabras decían en maya, otras en español, combinaban el maya con el español.

J.C.- ¿Fuiste notando el cambio en el aprendizaje del español?

Líder. - Es como te digo, los primeros tres meses no noté esos cambios. A partir de enero ya noté ese cambio de que sí me estaban entendiendo.

Luego termina mi ciclo y pues al momento de realizar mi convivio muchos padres me dijeron que realizara un segundo año en comunidad. Estoy muy contento. Es padre que te digan los niños: “Tú me enseñaste a leer.” Un día antes hice que me escribieran lo que les gustó del año. Da la casualidad que los cuatro niños me pusieron que aprendieron a leer, fue lo que más les gustó.

J.C. - Luego te quitas de Cancabchen.

Líder. - Sí, entro a los cursos para hacer un segundo año. Luego de tres semanas nos mandan a comunidad y ahí me asignan La Noria.

J.C. - Cuando estabas en Cabcabchen recuerdo que viajabas mucho ¿cómo fue esa experiencia?

Líder. - Pues la verdad fue muy cansado el hecho de que te despiertas temprano, te alistas, caminas tres kilómetros y medio, llegues y que la comunidad, según tienen acordado que te brindan alimentación, pero como ellos son de escasos recursos. Llegas con hambre. Yo daba clases de ocho [de la mañana] a 4 de la tarde. Yo quería que los niños aprendieran. Me quedaba asesorando a los niños. Ya a las cuatro me regresaba a La Noria. Casi un año estaba así. Llegó un momento en que dije ya estoy muy cansado, imagínate caminar bajo el monte. Siempre me daba miedo encontrarme una víbora o un animal. En La Noria me decían que había hasta jaguares. Me encontré serpientes, eso sí. La primera vez que maté una serpiente me tardé media hora. Maté varias. Pues sí es muy cansado, pero no fue una limitante. A veces con todo y lluvia me iba, con el sereno, llegas mojado, me llevaba otra ropa

para cambiarme. Era constante eso, por las mañanas... el frío... regresaba a veces con hambre.

J.C. - ¿Le cambiarías algo al programa que impartiste?

Líder. - Pues algo que sí me hubiese gustado, con referente a la educación de los niños, es que CONAFE me hubiera mandado un apoyo. Yo atendía a 13 niños y es mucho trabajo. Siempre lo manifesté en Carrillo, al coordinador y todo. Siempre me decían que no porque la matrícula es baja. Siempre pedí apoyo con preescolar y nunca me los dieron.

J.C. - ¿Te alcanzaba el tiempo para impartir todas tus materias?

Líder. - La verdad el tiempo no alcanzaba. Según al día tenemos que ver tres materias, pero yo me enfocaba a español y matemáticas. Creo que hacía cuatro horas con español y dos horas con matemáticas porque los temas de ciencias naturales y ciencias sociales mayormente hablan del entorno, revolución, etc... hay cosas que ellos no saben. Es como digo una vez que empiecen a leer ya pueden agarrar los libros de historia y empezar a conocer. La verdad, como yo tenía un grupo multigrado de primero a quinto y preescolar, el tiempo no me daba.

J.C. - ¿Qué te pedían los padres cuando hablaban de educación?

Líder. - Siempre me pedían que... “Quiero que mis hijos aprendan a leer libros, que aprendan lo básico de matemáticas, porque hay veces si salimos a comprar a Tepich – dicen – entre nosotros nos apoyamos, ellos nos dicen, a veces ellos sacan cuentas, como nosotros no hablamos español ellos a veces nos traducen un poco de lo que ya saben”. Su petición de ellos siempre era que sus hijos aprendieran a leer, que a sus hijos solo les hable en español.

J.C. - ¿Cuándo se referían a leer a qué idioma se referían?

Líder. - Era a español. Referente a mí a veces me decían que yo intentara platicar con ellos para que aprenda la maya. “Te entendemos, –decían— no es fácil aprender la maya”. Tanto me pedían a mí que hiciera el intento de aprender maya como a los niños les decían que ayuden al maestro, que no me burlaran, porque a veces lo

hacían. “Pónganse en su lugar –decían los padres a sus hijos– ¿ustedes hablan español?” “¡No!” –contestaban los niños– “Pues entiéndanlo, él no habla la maya, es lo mismo.”

Muchas veces me preguntaban...me mostraban el metate, pero ellos no lo conocían como se dice en español. A base de señas les decía esto se llama tal. Me gusto que a veces que mataban venado ellos me llamaban para que tomara las fotos. Me decían “muéstraselos a tus familiares”. Como yo compartía mis fotos, ellos también me compartían las suyas.

J.C. - ¿Existía resistencia de los alumnos para expresarte en español frente al grupo?

Líder. - Al principio sí había. Ya después se fueron dando cuenta de que hablar el español es muy importante. Siempre me decían que aquí siempre veían letreros en español. “Si se van a la ciudad nunca van a ver letreros en maya”, les decía. Vean la importancia de entender el español: que no lo hablen, pero que lo entiendan. No tan fácil te van a venir a engañar. Al momento de pasar a explicar, como dices, los niños dicen “no puedo”. Es como les digo, “si no lo puedes decir en español, aunque sea inténtalo y ya lo terminas diciendo en maya”.

Hubo algo que sí me gustó, el tema de la entrevista. Lo dieron en español, todo, pero mediante la práctica. Estuvimos practicando y así lo empezaron a hacer. Parece que tengo el video. Ellos iban a entrevistar a un campesino. Inclusive los niños de La Noria estaban allí cuando lo hicieron. Hasta ellos me dijeron “qué les hiciste”. Fue un tema que estaba en el manual, pero quise que lo hicieran actuado. Primero que lo practiquen con ellos y que luego lo apliquen con sus abuelos. A mí me sirvió bastante porque las preguntas en español me las tradujeron en maya y a mí se me quedaron. Hasta se disfrazaron y todo.

J.C. - Respecto a la enseñanza del español ¿te hubiese gustado que haya algo más para complementar esa enseñanza?

Líder. - Eh...pues... la verdad, así como apliqué ese tema. Me hubiese gustado que mis clases hubiesen sido así: todos participaron, hablaron en español. Que así

les echaran ganas a los días de clases. Lástima que ese tema fue al finalizar el ciclo escolar. Se reflejó el trabajo que hice: los niños terminaron hablando un poco de español. Ya sabían lo básico. Yo igual ya había aprendido mucho de ellos.

J.C. - Que los niños vayan dominando cada vez más el español es un objetivo de los padres ¿podríamos decir?

Líder. - Sí, es como siempre dijeron: “Si un niño está hablando español es un niño que va a leer.” Y así fue. Inclusive cuando me hablaban a comer... escucho que los niños están hablando en español así entre ellos: “no agarres esto, es mío”; “tráeme el vaso”, “trae el balón”. Frases así. A veces mezclaban maya y español y lo están escuchando los padres y se ponían a reír. Lo veían contentos, reflejaba que sus hijos ya habían aprendido algo.

En el quehacer del líder educativo la enseñanza del español es prioritaria ya que los padres y alumnos son quienes le dicen al profesor que hable español, que no les hable maya, para que aprendan más rápido el castellano. El caso de Santiago es interesante porque durante el tiempo que estuvo en La Noria solamente hablaba español con los niños y jóvenes, a petición de estos. Él tenía una ventaja: entendía muy bien el maya.

Audomaro y sus hermanos me manifiestan: “Aprendimos español gracias a tí”. Eso porque estuve un año con ellos, comía en su casa y dormía. Todo el tiempo me la pasaba en La Noria, hacía el mes en la comunidad, no iba a Morelos. Los presionaban también por sus papás: “Aprendan español, aprendan qué está diciendo el maestro”. Y pues les empezó a gustar, los fines de semana me escribían oraciones en maya y yo se los ponía en español y se les iba quedando. Ahí sí noté el cambio, pues, como te digo, la mayor parte del tiempo me la pasaba allá. Siento que aprendieron más rápido que en Cancabchen, pero porque allá no me quedaba el resto del día, solamente eran las horas de clases y dos horas más. (Líder Educativo, La Noria, comunicación personal, 4 de marzo, 2015).

El siguiente texto es una entrevista realizada a un líder educativo de X-Hazil Primero y a una líder de La Noria (agosto de 2015). Veamos en palabras de los instructores cómo ha sido el

aprendizaje y enseñanza del castellano y cuáles han sido los principales retos que encuentran en comunidad.

J.C.- ¿Cuales son algunas de las dificultades que han encontrado en comunidad para implementar el programa de primaria?

Líder, La Noria. - El lenguaje. Por ejemplo, los libros, cualquier texto te viene en español y los niños si se los explicas en maya sí te lo entienden, pero una vez que se los expliques en español ya no.

J.C. - Entonces tenemos un problema de comunicación...

Líder, La Noria. - ¿A ti no te ha pasado eso? [pregunta a su compañero]

Líder, X-Hazil. - Si, hay un problema de comunicación y como comenta mi compañera ése es el problema porque en los libros y en los ejercicios que realizan los niños las palabras son muy técnicas y como estamos trabajando en comunidades pues los niños hablan la lengua maya, su lengua materna y al momento de comunicarnos con ellos en español, de la forma como se escribe en los libros, ellos no entienden y nosotros tenemos que comunicarnos en la lengua materna. Eso es una dificultad para la enseñanza hacia ellos.

Líder, La Noria. - De igual manera sigue siendo un problema: nosotros siempre lo vamos a explicar en maya ¿y cuando lo van a aprender en español? Si [ellos] van a tener toda su vida textos en español.

Líder, X-Hazil. - Sí, porque hasta en las evaluaciones parciales vienen muchas palabras técnicas y vienen preguntas muy cerradas y muy congruentes que para los alumnos son preguntas que no entienden, más lo van descifrando poco a poco. Hay alumnos que entienden poco el español.

Líder, La Noria. -Por ejemplo, a nosotros nos regañan porque los niños están tan bajos en sus exámenes. Pero la culpa no es de nosotros. ¿Por qué? Por qué los textos vienen en español y los niños solo entienden en maya.

J.C. - Eso sería algo que detiene el proceso de aprendizaje de los niños. ¿Si los textos viniesen en maya, el aprendizaje viniese más rápido?

Líder, La Noria. - Si se enseñara todo en maya, si los libros viniesen en maya, entonces los niños sí lo aprenderían.

Líder, X-Hazil. - Pero también hay una dificultad en el sentido de que vengan en maya, pues en comunidad algunos sí nos hablan en español, saben hablar la maya, pero no la saben escribir ¿cómo la van a leer? La van a ir descifrando como ellos la conocen.

J.C. - Entonces nos enfrascamos en la alfabetización. Se les alfabetiza en español. ¿Si alfabetizaremos en maya crees que el proceso de alfabetización sería más rápido?

Líder, La Noria. - Sería más fácil como dices.

Líder, X-Hazil. - Es un cambio que tiene que venir desde arriba. Hay veces que a nosotros se nos dice “¿por qué sus alumnos salen bajos en calificaciones o por qué tus alumnos...?” Cuando nos vienen a visitar por capacitadores y dicen “¿por qué tus alumnos no realizan las actividades cuando yo se las marco?” Porque algunos que vienen a visitarnos no saben la maya. Mientras se comunican con los alumnos en español, los alumnos no le entienden.

J.C. - Tenemos dificultades.

Líder, La Noria. - Ahora en cuanto a las pequeñas comunidades en que trabajamos pues sí.

Líder, X-Hazil. - Sí, porque a nosotros se nos dice que la lengua no debe ser algo que se te dificulte o pueda ser causa de que tus alumnos bajen. Se nos dice a nosotros como maestros, como líderes. Pero nosotros quienes trabajamos con ellos nos damos cuenta que realmente es la lengua que causa que los alumnos salgan bajos en calificación; porque si los alumnos entendieran el español, hablaran el español, en los exámenes vendrían muy bien.

J.C. - Digamos que hay dificultades de los alumnos para aprender español, eso ocasiona que salgan bajos, bajo rendimiento y poca comprensión. Por ejemplo, ¿qué influye en que los alumnos desarrollen pocas habilidades en español?

Líder, La Noria. - Que los papás no hablan el español. En casa, por ejemplo, desde que amanece hasta que anochece les hablan en lenguaje maya. Por ejemplo, los papás nos exigen que les hablemos en español a sus hijos. Nosotros hablamos español en el aula, pero fuera del aula los alumnos... es más hasta dentro del aula, nos hablan en maya. Cuando ellos ya no pueden explicarnos lo que entienden nos lo dicen en maya y nosotros: ¿en qué se lo explicamos? Aquí viene un problema, aunque nosotros intentemos explicárselos en español ellos no lo entienden; por eso a tenemos que explicárselos en maya también.

J.C. - Ustedes, que han identificado que todas esas dificultades vienen por el uso de la lengua, ¿creen que sería más conveniente que se cambiara el modelo educativo o que se diseñaran estrategias para la enseñanza del español?

Líder, La Noria. - Que se diseñara una estrategia para la enseñanza del español porque en la vida cotidiana una vez que salgan fuera del pueblo su mundo por completo también va a cambiar, un cambio drástico, porque allí afuera todo mundo habla español, la mayoría. Si nosotros solo lo estamos preparándolos en maya no van a poder aplicar lo que ya aprendieron.

J.C. - ¿Los contenidos vienen pre-diseñados o ustedes los diseñan?

Líder, X-Hazil. - El material que nos dan viene diseñado. Pero si nosotros nos visualizamos trabajando ese material con los alumnos, ese material es bueno porque da instrucciones para alumnos ya avanzados que sepan español, porque nos dice: vas a realizar tal ejercicio con tus alumnos, tal página del libro, etc... Vamos a suponer un caso, nos dijeron vincular el manual del líder educativo comunitario, libros de la SEP con el cuadernillo y con las evaluaciones de ENLACE. Si nosotros vinculamos toda esta información, los niños van a estar muy saturados en información y nosotros lo que queremos es que el niño no se sature de mucho en información, sino buscar una estrategia para que pueda comprender los temas, no

es necesario dales tantos ejercicios o meterlo en el aula por muchas horas. Yo creo más en la frase que dice “no son las horas que dicen tu trabajo, sino la calidad que das en esas horas”. Porque, supongamos que llevamos al alumno al aula desde la mañana hasta la tarde ¿qué crees que pasará? Lo vas a haber fastidiado.

J.C. - Cuando ustedes planean ¿lo hacen de acuerdo al contenido o al nivel de los alumnos?

Líder, La Noria. - nos adaptamos al nivel de los alumnos [responde rápidamente]. No puedo trabajar nivel tres, por ejemplo, equivalentes, porcentaje Un niño que no te sabe leer, que apenas te está comprendiendo un texto ¿puedes hacer esos trabajos con él? no puedes, es difícil.

Líder, X-Hazil. - algunas veces te piden que tú realices esos trabajos, pero tú estás viendo que ese alumno está rezagado, tú no puedes obligar a un alumno viendo que no sabe leer o no comprende. Se le va a dificultar mucho; y eso es un punto muy importante que no se toma en cuenta, no se toma en cuenta el nivel que tiene el alumno. A nosotros se nos dice que tienes que adaptar la actividad a tus alumnos.

Líder, La Noria. - es que tienes que dar la clase –interrumpe a su compañero—. Puedo explicarle la clase, pero si no me entendió ¿de qué me sirve a mí? ¿de qué le sirvió a él? tengo que dar otra clase para que pueda realizar otros trabajos y pueda llegar a un avance.

Líder, X-Hazil. - para poder realizar estas actividades sería empezar con lo básico, porque es con lo que empezamos nosotros. No importa si el niño está en tercer grado, en quinto o en sexto. Porque si iniciamos y le decimos que haga una tarea de sexto grado y no sabe leer y no sabe escribir nosotros estamos dañando más al niño; y eso no lo ven, no lo comprenden.

J.C. - ¿Pero ustedes ya han manifestado esto, ya lo han hecho saber?

Líder, X-Hazil. - Sí se ha manifestado ese tema. [“Nos la pasamos peleando todo el tiempo” dice Griselda.]Pero nos dicen que no, que tienes que trabajar ese tema, no se puede quedar sin trabajar.

Líder, La Noria. - Muchos de mis compañeros, hasta yo lo digo porque lo he hecho, lo trabajo y llevo evidencias por cumplimiento porque realmente yo llevo una dinámica diferente. Yo les digo a mis compañeros, aquí en X-Hazil es muy bien porque, no todos, pero la mayoría de los niños lee, comprende y realiza sus trabajos. En La Noria no, tengo rezago educativo desde quinto año, sexto año. El único niño que hace bien su trabajo es el que no ha estado repitiendo, Cristian. Todos los que están en repetición tenían calificaciones muy altas. Cristina la mayoría del tiempo está en Tepich y allá en Tepich se habla más el español.

J.C. - Respecto a las lenguas. Yo veo que hablan maya y lo hablan bien ¿qué opinan de la presencia de un maestro bilingüe que maneje español y maya?

Líder, La Noria. - En comunidades indígenas es muy bueno porque así le alcanzo a explicar a los niños lo que no puedo explicar en español.

Yo. - ¿Tienes algún ejemplo concreto?

Líder, La Noria. - Mmm, en cuanto a mi área de trabajo, sí. Porque le digo a los niños: “Hay que interrogar o entrevistar a alguien.” Nosotros ya sabemos qué significa en español, pero los niños preguntan, “¿maestra y qué es eso?”. Y les digo vamos a ir a preguntar, vuelvo a retroceder la clase. Lo voy a explicar en español... ¿Y qué es? ¿Para qué sirve? Se los estoy explicando en maya y ya me están entendiendo.

J.C. - ¿Tú qué opinas del maestro bilingüe?

Líder, X-Hazil. - Pues yo opino que es muy importante porque al igual que dar las clases en español también darlas en maya. Por ejemplo, explicar las clases en español y también explicarlas en maya.

J.C. - ¿En qué materias te centras más?

Líder, X-Hazil. - En español y matemáticas. Porque son las dos asignaturas en que están más rezagados. En estas dos materias utilizo el español y poco la maya. Sí, porque matemáticas es más razonamiento y si se los explico en maya cuando

venga un trabajo en el examen, en el examen no te viene explicado en maya, te viene explicado en español.

J.C.- ¿Y eso cómo lo ven ustedes? ¿Qué los exámenes vengan en español?

Líder, X-Hazil. - Eeee, pues está bien. Lo que pasa es que a los niños se les dificulta aprender la lengua castellana y se les dificulta tener comprensión en ella.

Líder, La Noria. - Exacto, que comprendan el texto escrito en español, porque si tú se los explicas en maya lo niños ahorita te lo entienden. Ahorita te van a decir que explicaste, de qué trató la lectura. Pero explícaselos en español y no te lo van a entender, sólo te lo van a leer y ya.

Líder, X-Hazil. - Aquí en mi comunidad a los niños les lees una lectura en español, no te lo van a explicar en español, te lo van a explicar en su lengua materna, pero sí tienen buena comprensión lectora; pero para explicarlo o para realizar un escrito (en español) no lo saben realizar.

J.C.- ¿Cuáles son las limitantes que tiene el alumno para poder practicar?

Líder, X-Hazil. - Falta de interés de los alumnos. Algunos alumnos. Es como dicen, hay alumnos que son inteligentes y hay alumnos que de plano tienen otro ritmo de aprendizaje o a algunos realmente se les dificulta. Yo digo que un alumno cuando va a la escuela y va a jugar tiene otra forma de aprendizaje. Tal vez el alumno puede trabajar más dinámico. Implementar estrategias para que vayan aprendiendo, para que no estén sentados en la silla o estar haciendo escritos.

J.C. - ¿Existe algo que ustedes hayan implementado?

Líder, X-Hazil. - Yo realmente no me he quedado con el material que me han dado para trabajar. La asistente Blanca, la que vino a apoyar, siempre me ha dicho no te quedes solamente con el EMLEC, siempre trata de buscar en otras fuentes, como libros. Igual con nuestra compañera API, nos descargó libros para que los alumnos puedan aprender la lectura: empieza con las vocales, va con el abecedario y con las sílabas. Y no solamente son letras, también viene con imágenes. A un alumno si le das las letras les aburre y tú tienes que enseñarles las letras visualmente.

Por ejemplo, mis alumnos en el tercer nivel, yo implementé la visualización de videos y en medio de esos videos vi un tema de ecosistemas. Les di un video en la *laptop*, los ecosistemas que hay en el país, y yo llevé unos mapas y en base al video que ellos vieron pintaron el color adecuado para cada tipo de ecosistema. Y eso pues no viene en el programa. Son estrategias que busco y como no es mucho el apoyo que llega pues tenemos que buscar más estrategias. Digo: aunque me quede sin dinero es más importante la educación de los alumnos. Hay que llevar trabajos, material, actividades para realizar con los alumnos. Es como les digo, al próximo líder yo le digo que le eche ganas, busque materiales, que no se quede nada más con el ENLEC, pues estos alumnos de X-Hazil son muy rápidos en terminar sus actividades.

La participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos

Una de las actividades encaminadas al aprendizaje del español que falta fortalecer es la lectura y la participación de los padres de familia en la “vigilancia” del estudiante. Como bien lo explica un líder educativo:

Ajá, es eso, porque no tienen esa motivación y ese que los padres estén atrás de ellos. Yo en las reuniones les he dicho a los papás: “Sé que ustedes no saben leer, no saben escribir, pero con que metan presión, que los niños lean y les expliquen lo poquito que lean. Yo creo que con eso podemos avanzar”. ¿Pero quién lo hace? no lo hace ninguno de ellos. Yo llego los fines de semana. Ellos tienen viernes, sábado y domingo, pero no lo leen. Cuando yo llego el lunes pregunto quién lo leyó. Hubo uno que me engañó: “Yo lo leí maestro, lo leí tres veces” –me dice, y su libro lo dejó en la escuela–. “Tú me estás engañando, porque tu libro aquí lo tengo, no lo leíste, desde ahora ya no te creo nada. ¿Me estas engañando?” “Sí es cierto, maestro, te estoy engañando”–dijo el niño. Y eso se les queda en la mente. Ahorita pregunto, vuelvo a preguntar “¿Quién leyó?” “Yo lo leí” –me dice un niño. “¿Cuántas veces lo leíste?” “Lo leí una vez” –responde. “Entonces no lo leíste, eso fue una repasada nomás” (Líder Educativo, La Noria, comunicación personal, julio, 2015).

La materia que requiere más tiempo: español

Los Líderes educativos consideran que es difícil impartir todas las materias que vienen en el programa debido a que las características de la comunidad estudiantil no lo permiten. Se justifican principalmente en la petición de los padres, es decir, en la necesidad de aprender español y las operaciones básicas de matemáticas. Además, los líderes educativos consideran que les serán más útiles las matemáticas y el español a los alumnos que clases de química o matemáticas avanzada.

Ah, español. Sí, yo pienso así: los números a ellos sólo les sirven suma, resta, multiplicación y división. Quizá división, ¿pero raíz cuadrada? ¿Vine a comprar una raíz cuadrada de tomate? [pregunta irónicamente] ¡No existe!!! Yo busco ese objetivo. Si ellos saben sumar, restar y multiplicar, con eso me basta. Sí. Lo que más me importa es que ellos aprendan a expresar una lengua que viene siendo el español o que aprendan a leer una receta. Algo que cotidianamente... A mí lo que realmente me importa es que ellos aprendan a leer y escribir y que entiendan lo que están leyendo. De mi parte, les puedo enseñar la raíz ¿pero en su vida donde lo van a utilizar?, quizá más adelante, quizá en los estudios. Pero en la vida cotidiana no utilizas la raíz cuadrada, ecuaciones cuadráticas, etc... no utilizas fracciones o cosas así que perjudiquen a tu vida. O sea, no sabes fracciones y ya te chingaste en la vida (Líder Educativo, La Noria, julio, 2015).

El diccionario: necesidad para una mejor enseñanza del español

Los líderes educativos consideran necesario material educativo bilingüe. El tutor de verano que estuvo en La Noria mencionaba lo bastante que le hacía falta un diccionario. El diccionario puede ser utilizado tanto por aquellos que saben maya, como por los que no.

Un ex instructor de La Noria, nos comenta al respecto:

Ahorita estamos viendo tiempos verbales. Ellos no se saben los tiempos verbales, no los culpo. El contexto no es muy amplio, como el contexto español, para que ellos lo practiquen, pero si ellos tuvieran un diccionario maya-español yo creo que

serían mejor. Porque, por ejemplo, una palabra que ellos tengan en español lo van a buscar en ese [diccionario] y lo van a decir en maya. Porque tienen un diccionario maya-español español-maya. Para que ellos puedan entender una lectura me tienen que estar preguntando “*ba’ax u k’aatia’al bini*” –se fue- *bini* es “se fue”. “Él se fue”. ¿Qué significa “lo tiene”? “*yaan ti*” “*u ch’áama*”. Ellos no saben qué significa “lo tiene”. ¿Qué significa “tiene tos”? Ellos no saben qué significa “tiene tos”. “¡Ahh!”, dicen ellos. “¡*Yaan ti sasakal!*” Yo creo que si ellos tuvieran un diccionario maya-español español-maya su lectura avanzaría más. Una de las muchas cosas que pueden ayudar en su lectoescritura y comprensión lectura. Yo he estado aplicándolo y pidiendo siempre, pero nadie me hace caso.

El diccionario puede ayudar a los jóvenes a realizar traducciones de palabras complejas:

Es muy importante, porque, por ejemplo, cómo manejar las palabras técnicas en ese contexto. Por ejemplo, no saben qué significa desarrollo. Por ejemplo, en español, para nosotros quiere decir que se vaya desarrollando una persona. Yo en maya lo manejaba como “*u chóolkuba’ wiinik*”. Yo trataba de buscarle una lógica a las palabras técnicas. Por ejemplo, *u chóolkuba wiinik*, que se suelte la persona, que se deje desarrollar sin ningún problema. Es como un desarrollo, que vayas creciendo en un determinado plazo. Para ellos *u chóolkuba wiinik* es un desarrollo, quiere decir que el niño está creciendo o económicamente está prosperando. Es muy importante, yo siempre se los hacía ver. Puede ser que esté creciendo la persona, pero también puede ser que esté creciendo económicamente. Yo trataba de manejar las palabras de acuerdo al contexto. ¿Cómo adaptas una palabra a otro contexto? Es muy importante recalcar eso, de que el diccionario es muy importante y fundamental para esos casos. Si tú llevas diccionarios en Mulich’een, La Noria, X-Hazil Primero, Hazil Norte, Zukum, en todos esos poblados donde la gente es maya hablante, yo te puedo asegurar que esas personas van a aprender. Ellos mismos tendrán su propio vocabulario para que extiendan su español. En el programa que tenemos hay que luchar para que ellos aprendan a leer y aprendan a escribir. Sí, pero es muy difícil.

El uso del diccionario se vuelve en una herramienta indispensable para el líder educativo y los estudiantes en la tarea de la enseñanza y aprendizaje del español. Se obtiene más provecho de esta herramienta, en la medida que el líder es bilingüe.

Estrategias de los líderes para la enseñanza y aprendizaje del español

Los líderes educativos mencionan que necesitan investigar por su cuenta para poder educar en comunidades pequeñas. Mencionan que el material educativo que les llega es poco, por lo que tienen que utilizar los recursos existentes, como nos lo explica el siguiente instructor:

Cuando estuve en La Noria yo aplicaba eso. A los niños les gustaba escuchar música, ya sea de Brindis o de Bronco, a mí no me importaba. Simple y sencillamente yo les decía: “oye, escuchas Brindis, escuchas Bronco, pero a mí me gustaría que un día me traigas una canción que entiendas de Brindis y me expliques qué es lo que quiere decir esa canción. No me traigas 'La vaca lola' porque esa canción nomás tiene dos palabras”. Pero Brindis canta una canción de amor muy larga. Tú te das cuenta, en la comunidad a la gente le gusta Brindis, Acosta, Super Lama, Yúnior Clan. Esos grupos tienen canciones que son muy largas y tienen historias para cada uno. Yo siempre les he dicho “escuchen esa canción y escríbanme qué está diciendo”. Es parte de la estrategia para que ellos mismos empiecen a explicarte lo que ellos escuchan. Es la comprensión de una canción que a ellos les gusta y por supuesto que hay canciones que ellos escuchan. “¿Y qué significa?”—les pregunto— “No sé” —responden. “Ponte a escucharlo, si te gusta es quizá por el ritmo. Escúchalo y te va a transmitir algo” (Líder Educativo, La Noria, comunicación personal, julio, 2015).

Queda claro que los líderes de X-Hazil Primero y La Noria están obligados por el contexto educativo a esforzarse para lograr una educación eficaz y pertinente. Construir estrategias y material educativo para la enseñanza del español se vuelve una necesidad constante de los líderes educativos.

Uno de los mayores retos que tiene un maestro de secundaria en la enseñanza es el de la traducción. “¿Cómo traducirles palabras técnicas a los jóvenes?” se pregunta un líder educativo.

Están conscientes de que la única manera para que los contenidos sean comprendidos por los alumnos es explicándoselos en maya. Aquí depende del dominio que tenga de la lengua materna para poder realizar traducciones. En esta tarea, como ya hemos mencionado, es de suma importancia el diccionario, al menos así nos lo han dejado ver los líderes educativos.

La enseñanza del español requiere de estrategias didácticas, y es de lo que carecen los líderes educativos en comunidad: no tienen estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje del español. Esto ocasiona que sea el instructor quien deba crear sus propias estrategias de acuerdo al contexto y la actitud de los alumnos. Algunas de ellas habría que repensarlas, como la siguiente experiencia de un líder educativo:

Los he separado [a mis alumnos], los que saben, los que medio saben y los que no saben, discúlpame la palabra. Aquí están los que saben, son cuatro [muestra con las manos]. Los que medio saben, son seis. Los que no saben son dos. Ahorita uno me dice... “¿Si yo aprendo las oraciones en presente pasado y futuro yo paso al otro grupo?” “Sí, claro que pasas, pero también me tienes que hacer unas oraciones, no es solo pasar, después me tienes que hacer un texto en presente pasado y futuro. Una autobiografía, no te vayas muy lejos: 'qué fuiste', 'qué eres ahorita' y 'qué quieres ser'. Con eso que hagas pasas al siguiente grupo.” “¿En serio maestro?” – dice. “Sí, pasas al otro grupo” –respondo. Sí es una motivación, ellos mismos se quedan así. Al principio yo pensé que era algo discriminatorio, pero en el contexto que estoy eso no significa algo discriminatorio. Sino que en el contexto que estoy es una estrategia para que ellos sean mejores y ellos mismos tienen que luchar para ser mejores y pertenecer a los chingones, como ellos dicen. Y me ha servido. Tengo dos que de plano no saben, tengo cuatro que saben, y tengo otros cuatro que no saben conjugar los verbos. Cuando tú me haces un texto de 15 líneas y manejas presente, pasado y futuro, pasas al siguiente grupo, mientras no, te quedas en el otro grupo. Tienes que entender el texto. Tampoco les digo “Pasado es así...” sino que les doy a entender. A veces me escriben “yo me estoy”. “Con que pongas 'yo estoy' es que eres tú” –les digo. Les doy a entender todas esas cosas. Yo no pierdo el tiempo, como les digo a todos mis amigos, yo soy un buen maestro; si yo fuera un jueputa, vale madres maestro, los dejo escribir lo que quieran y yo me acuesto a

dormir [ríe] pero no, les digo, a mí me interesa que ellos aprendan. (Líder Educativo, La Noria, Conafe, 2015).

El texto anterior nos deja ver la necesidad de un líder educativo para la enseñanza del castellano; por otro lado, deja ver la ausencia de material de apoyo en la enseñanza y aprendizaje del castellano. “Es verdad, –dice un líder— nosotros deberíamos de preparar el material y buscar las estrategias de enseñanza, el problema es que no se nos orienta en ese sentido.”

Ser líder educativo bilingüe, una necesidad

Un aspecto mucho más importante que el diccionario maya-español, es el hecho de ser bilingüe. La comunicación entre maestro y alumno no debe tener como obstáculo la lengua. Respecto a esto, un líder educativo menciona lo siguiente:

Es un papel muy importante, por ejemplo, esta vez, tenía estos seis alumnos. A estos seis alumnos que yo tuve les pregunté “¿para ustedes qué es un verbo?”, y no me pudieron contestar. Y lo tengo que escribir en maya *verbo = ba'ax ku méentik juntúul wiinik wa ba'alche ti tuláaka ba'al* –cosa que hace una persona o animal en algún momento–. Apliqué mi escritura en maya. Y los niños me decían, por ejemplo, “planta, *che*”, me decían, “hazme *che*”, les decía, “*zmin beetik, min kanik beetik che*”, no pueden hacerse madera” me decían. “*Ba'ax túun a beetike*”, hazme una cosa que tú puedas hacer” les decía, “*jaanal*”, me dice. “*Bix túun a janal*”, le digo. “Agarro una tortilla y como”, respondió que agarra una tortilla y se la mete en su boca. Entonces les digo, “*Tuláaka ba'al ku beetik juntúul wiinik junp'élverbo*”²⁵. Y no le entienden a pesar de eso. “*Ka'a áalkab*, correr”. Después me dicen “lluvia”. “A ver, hazte lluvia”–le digo—“o haz lluvia”. “No lo puedo hacer –dijeron, eso solo allá arriba”. “Entonces, eso no es un verbo–les digo— Lo que tú puedes hacer es un verbo. A ver, dime¿tú qué puedes hacer con el agua que cae?”. “La puedo tirar” –respondió—. “Entonces eso es un verbo–dije— aquello

²⁵

Todas las acciones que es capaz de realizar una persona son verbos

que puedes hacer. Tirar es un verbo porque lo haces, te levantas. Yo tiro, tú tiras, él tira...”, y a pesar de eso todavía no lo entienden.

“*Je u beeytal a beetik míis, ¿puedes barrer?*”, les pregunto. “*¿Ka wóok’ot? ¿Bailas? Méente’ túun, hazlo pues*”. Y está así [hace como que está bailando]. “*Je u beyta a beetik míis, ¿puedes barrer?*”, “*Je u beeytal in beetik, sí puedo barrer*” responde. “Haz *chak*—le digo—haz rojo”. “*Bix túun in béetik chake’, ¿cómo hago rojo?*”—responde. “Entonces *chak* no es un verbo—le digo— porque todo lo que hacemos es un verbo. 'Te levantas' es un verbo. *Kin líik’il, ka líik’il, ku líik’il*. Es un verbo. *Beete’ bo’ox, haz negro*” le digo. “No puedo hacerlo”, dice. *Teen box*, “yo negro” no se puede. (Líder Educativo, X-Hazil Primero, 2015).

No solamente es importante hablar maya, sino también escribirlo, según se ha demostrado con el texto anterior, el cual nos muestra las ventajas que tiene un líder educativo capaz de hablar, entender, escribir y leer en maya.

Una de las críticas hechas al modelo educativo actual de CONAFE es que se privilegia la lengua castellana. Los libros de texto son editados en castellano, así como los exámenes son aplicados en español. Respecto a esto un líder educativo opina:

Yo creo que el maya es fundamental, al menos en mi persona. Es como enseñar inglés. La enseñanza tiene que ser constante y empezar de cero. Y no tener ese programa que tenemos, sino que debemos enseñar con maya y español. Debemos enseñar con el alfabeto del 84 e introducirlo en español. Yo creo que ellos entenderían un poco mejor el contexto, palabras y vocabulario (Líder educativo, La Noria, 2015).

El hecho de no incluir la lengua materna en la producción de conocimiento ocasiona que los niños tengan problemas de aprendizaje y obtengan un bajo rendimiento educativo.

El respeto por las actividades diarias de los alumnos

Además del respeto por la lengua, los líderes educativos respetan las actividades que los alumnos desempeñan al interior de la comunidad:

Eso de ir a la milpa siempre lo he respetado. A una persona que está en ese contexto yo no le puedo cortar esa experiencia o esas ansias de ir a la milpa. Yo siempre he pensado así. (Cuando ellos me decían) permiso maestro, voy a darle de comer a mis abejas a llevar agua, los dejaba (salir) y regresaban (por la tarde). Lo que me gustaba era que preguntaban “¿qué tarea dejaste?” “¿cómo la vamos a hacer?”. Eso es lo que te motiva, que los alumnos regresen para preguntarte qué es lo que van a hacer. A pesar de que se iban a la milpa a llevar agua, ellos mismos regresaban a preguntarte qué es lo que hay que hacer (Líder educativo, La Noria, julio, 2015).

Esto muestra la flexibilidad del profesor frente a las actividades que los mismos alumnos y habitantes de las comunidades consideran importantes; además, se reconoce el papel activo de los alumnos en el desarrollo de estas actividades.

3.3 Diagnóstico sociolingüístico en X-Hazil Primero y La Noria

Estos son los resultados del diagnóstico lingüístico realizado con los habitantes de X-Hazil Primero y La Noria, y con los alumnos de los programas de primaria y secundaria indígena atendidos por el CONAFE, durante los meses de julio-agosto de 2014 y julio 2015.

Dicho diagnóstico se realizó a través de conversaciones con los padres de familia y alumnos. El objetivo fue dar cuenta del uso de las lenguas maya y español al interior de la comunidad, así como conocer la opinión de la comunidad respecto a la enseñanza del maya y el español.

Las conversaciones con los padres de familia y demás personas se dieron de manera informal, debido a que había mucha más apertura de esta manera que mencionándoles que se trataba de una entrevista. Con los alumnos de primaria el diagnóstico consistió principalmente en observar el uso de los idiomas tanto en la escuela como en otros escenarios de la localidad (hogar, pozo y cancha de vólibol, por ser los lugares más concurridos por los alumnos).

Rol de la comunidad en la enseñanza/aprendizaje del español y en la continuidad del maya

La totalidad de las madres y los padres de familia tanto de X-Hazil Primero como de La Noria tienen como lengua materna el maya y se comunican con sus hijos en este mismo idioma. Los saludos, regaños y pláticas entabladas por padres e hijos se dan en maya. Este idioma predomina en todos los espacios de interacción al interior de la comunidad: casa, escuela, pozo, calle, iglesia, etc.

El 100% de las personas han declarado que sus sueños se dan en maya. Esto según declaró el investigador Barriga, en un seminario del programa de Maestría en Antropología Aplicada de la Universidad de Quintana Roo, es señal de la vitalidad de la lengua maya al interior de la comunidad (F. Barriga Puente, comunicación grupal, octubre de 2015).

Sin embargo, existe una diferencia entre los hombres y mujeres: los hombres suelen tener un mejor dominio del español que las mujeres. Esto se debe, como bien lo menciona Don Iséforo de X-Hazil Primero, a que han realizado trabajos fuera de su comunidad de origen.

Cuando las mujeres tienen mejor dominio que los hombres en la lengua castellana se debe a que han estudiado la primaria en comunidades de mayor tamaño. Casos como el de doña Bernarda, señora que vive en La Noria y tiene un buen dominio del español. Esto se nota cuando llegan personas de fuera que no dominan el maya. Ella es una de las que traduce maya-español y español-maya.

Una característica en la comunidad es que algunos habitantes no sustituyen su lengua materna a pesar de saber español. Según el diagnóstico lingüístico realizado con los habitantes de la comunidad, existen personas que entienden y hablan español. A estas personas las podemos dividir en dos: aquellas que consideran no tener el dominio suficiente y aquellas que consideran tenerlo, al grado de generarles confianza para transmitirlo a sus hijos. Los que consideran tener poco dominio del español no lo utilizan para comunicarse con sus hijos, sin embargo aquellos que hablan español de manera más fluida enseñan frases como órdenes y exclamaciones que los niños aprenden desde su infancia temprana.

La madre de dos alumnos de primaria tiene ciertos conocimientos de español. Ella se desempeña como interprete cuando llegan señores de otras comunidades que no hablan maya, sin embargo, no lo utiliza con sus hijos, aunque les enseña palabras que éstos no saben. Ella evalúa si

los niños han aprendido algo de español en la escuela o no. Escucha cuando leen y al ver que no leen fluidamente opina que todavía les falta por aprender.

La música es una estrategia más que los habitantes, al tiempo que disfrutan, utilizan para mejorar su capacidad para escuchar español. Este fenómeno tomó mayor importancia a raíz de la instalación de paneles solares, con los cuales los habitantes de la comunidad pueden mantener mayor tiempo conectado sus modulares sin que ello represente un gasto de dinero excesivo. Por otro lado, con la cobertura telefónica en Tepich, los jóvenes de La Noria han adoptado el uso de teléfonos y con ello la reproducción musical. Ahora llevan la música a todas partes. De igual forma, la televisión, que los niños sólo podían ver cuando se trasladaban a pueblos más grandes, está presente en varios hogares de las localidades de X-Hazil y La Noria ocasionando el acceso al castellano.

Es importante señalar que la electricidad trajo consigo la introducción de tecnologías que facilitan el acceso al conocimiento general y la adquisición de competencias lingüísticas en español: escuchar, hablar. Ahora los jóvenes tienen sus teléfonos y pasan horas escuchando música de su agrado.

Aunque los padres de familia no van a la escuela tienen cierto conocimiento del español que han venido aprendiendo mediante el contacto con la radio, la televisión y los maestros, entre otros. Actualmente, en la comunidad de La Noria se encuentra un ingeniero, quien supervisa una serie de proyectos que se están implementando en la comunidad: baños secos, lavaderos, cisternas y huertos familiares. Los baños secos ya fueron construidos, siguen los lavaderos; y, posteriormente, las cisternas y los huertos familiares. Todo parece indicar que el ingeniero permanecerá varios meses en la comunidad. Algo que me llama la atención es que no habla maya, sin embargo, esto no parece ser un obstáculo para los habitantes de localidad, más bien una oportunidad de mejorar la capacidad de comunicación en español.

Este ingeniero convive con los jóvenes de la comunidad, juega vólibol y vive en una casa de ellos. Todas las personas que intentan hablar con él, lo hacen en español: niños, muchachas, muchachos, señores y señoras. “¡Mira mi mamá!”, le gritaba un estudiante a este joven. Al parecer esto es visto como un reto y no como obstáculo. La llegada de monolingües en español incita a

los jóvenes y adultos a hablar español al interior del pueblo, es el momento en que pueden practicarlo sin salir de la comunidad.

Ayer por la tarde Don Camilo, presidente de la APEC intentaba hablarme en español. Platicamos un rato. Esto me sorprendió pues en los cinco años de conocerlo nunca había intentado hablar español conmigo. “Mañana vente a ayudar, vamos a hacer lavaderos” –Me dijo. “Claro –le contesté– mañana estaré aquí temprano” (J.C.O., La Noria, observación de campo, Julio, 2015).

Rol de la familia en la enseñanza/aprendizaje del español y en la continuidad del maya

Los padres han tolerado la manera en que se ha llevado a cabo la educación en la comunidad: toleran que el maestro no hable maya, que los libros vengan en español y que los exámenes también. Esto no significa que lo desean en gran medida, sino que es lo que llega y lo que hay. Cuando a los alumnos se les ha preguntado sobre lo que más desean aprender en la escuela, han dicho “español”, pero también cuando se les ha preguntado que si desearían que los libros de texto viniesen en maya, han dicho que sí.

Los padres de familia consideran que uno de los motivos primordiales para enviar a sus hijos a la escuela es la enseñanza del castellano. Como el castellano no es la lengua predominante en la comunidad, ni la que prefieran hablar los padres de familia, entonces resulta difícil que un niño la aprenda en el contexto familiar. Y ahí el papel de la escuela. Esta viene a ser la encargada de transmitir la segunda lengua.

Rol de la escuela en la enseñanza/aprendizaje del español y la continuidad del maya

A pesar del deseo que mantienen los padres porque sus hijos aprendan español en el aula y en horas escolares, los alumnos de primaria son fieles a su lengua materna a la hora de hablar.

La inexistencia del uso de la lengua maya en su dimensión escrita y lectora ha ocasionado que niños y jóvenes prefieran leer y escribir en español, sin embargo, cuando se les ha explicado

la ventaja de utilizar la lengua materna y el español terminan razonando que es más fácil leer y escribir en su lengua materna. Como aparece en los apuntes de campo:

El tutor comunitario preparó material didáctico para dar asesoría a Wilbert, estudiante de quinto grado de primaria. La idea consistía en alfabetizarlo en su lengua materna. Se le enseñaron las vocales en maya, realizando un ejercicio de reconocimiento. Al empezar la asesoría se le preguntó a Wilbert en qué idioma prefería aprender: “en español,” respondió. Luego realizó un ejercicio el cual consistía en describir una palabra. Describió rápidamente la palabra escrita en maya *-che’-*. Con la palabra “portafolio” tuvo dificultades, no fue capaz de dar el significado de la palabra. Luego de trabajar un rato con el uso de las vocales Wilbert concluyó que era mucho más fácil aprender a leer y escribir en maya, porque se decían más rápido las palabras, además que entendía el significado de casi todas ellas. Por otro lado, el ejercicio sólo fue posible en la medida en que el líder educativo tenía dominio de la lengua materna de Wilbert” (JCO, La Noria, observación de campo, 28 de agosto, 2015).

La clase y el uso del maya en el aprendizaje

A pesar de los esfuerzos por enseñar el español dentro del aula, la lengua maya sigue predominando. A veces se ve como un obstáculo, sin embargo, es debido a que no existe un plan para la enseñanza en lengua materna, ni para el aprendizaje y enseñanza del español. En realidad, los líderes educativos son muy conscientes de este hecho y permiten, como forma de respeto, que los alumnos se expresen en lengua materna, como explica uno de ellos:

Mira Juan, mientras lo digan en maya quiere decir que ya lo entendieron. Yo lo digo en español. Una vez que ellos lo entiendan, aunque no me lo digan en español, pero yo sé que ya le entendieron. Y con una vez es suficiente. No necesito que lo digan en español. Eso es ganancia, pues otra persona se los va a decir y lo van a entender. ¿Por qué exigir que lo digan en español? no lo van a decir, tienen vergüenza. Es como cuando vas en La Noria: ¿quién te habla en español? –nadie. Pero cuando hablas en español ellos te entienden y saben qué es lo que quieres

decir. La comunicación no es español-español o maya-maya, sino que es español-maya maya-español español-maya-inglés, mientras te entiendan. Tampoco les digo que lo digan perfecto. Cuando una persona lo entiende en español lo va entender bien. (Líder educativo, X-Hazil, comunicación personal, julio, 2015).

La clase y el uso del español en el aprendizaje

Los líderes educativos utilizan el español y el maya para impartir sus clases. Ellos creen que utilizando los dos idiomas los niños van a entender mejor los contenidos y que van a mejorar en el uso del español. La realidad es que los estudiantes únicamente han desarrollado un bilingüismo pasivo, son capaces de entender hasta cierto grado español, pero no hablarlo. El español es la lengua del profesor, no la de los alumnos. Estos últimos prefieren utilizar el maya para comunicarse con sus compañeros y maestros.

El proceso de aprendizaje a partir de los materiales escritos está determinado por el uso del español: los estudiantes serán capaces de aprender de los libros en la medida que lean y comprendan en español. Por lo que, aunque deseen aprender, lo logren a medias debido al grado de comprensión lectora desarrollado en español.

Como lo menciona un estudiante de X-Hazil Primero, *debemos aprender español para poder aprender las demás materias*. Aprender español se vuelve un reto para acceder a conocimiento generado desde cierta tradición cultural, desde la llamada cultura nacional.

Los alumnos entienden más español de lo que son capaces de expresar oralmente y de manera escrita. Esto los deja en desventaja a la hora de escribir algún texto o hacer un resumen en español. De manera que, si se les evalúa en español, dicha evaluación estará proyectando resultados e imágenes erróneas del aprendizaje generado por ellos.

Capítulo 4: Propuesta de Intervención

Mejorando las condiciones del uso del español en las comunidades de La Noria e X-Hazil Primero

4.1 Proyecto para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje del español

Este proyecto pretende contribuir a la mejora del uso del español como segunda lengua de los estudiantes de La Noria e X-Hazil Primero mediante la participación directa de la comunidad, líderes educativos y alumnos.

Algunas de las causas por las cuales los estudiantes no han mejorado sus habilidades para hablar y entender español son las siguientes:

- El contexto local no exige el uso del español
- Los alumnos practican poco español
- Las estrategias de enseñanza del español implementadas por los maestros no han sido efectivas

4.2 Beneficiarios

Tipo	Descripción	Cantidad
Directos: Estudiantes del CONAFE de las comunidades de	Alumnos de la Primaria y la Secundaria Mestiza de las comunidades de La Noria e X-Hazil Primero.	La Noria: 5 Estudiantes de Primaria indígena 7 Estudiantes de Secundaria Mestiza X-Hazil Primero:

La Noria e X-Hazil Primer		7 Estudiantes de Primaria Indígena 4 Estudiantes de Secundaria Indígena
Indirectos: Líderes educativos	Líderes educativos de los programas de Primaria Indígena Y Secundaria Mestiza	La Noria 1 líder de Primaria Indígena 1 líder de Secundaria Mestiza X-Hazil Primero 1 líder de Primaria Indígena 1 líder de Secundaria Mestiza
Indirectos: Familias y comunidad	Las familias de los estudiantes con pocos miembros bilingües en casa, así como la comunidad que no desea reemplazar su lengua materna.	La Noria: 5 familias X-Hazil 6 familias

4.3 Diagnóstico o Justificación Del Proyecto

La problemática puede ser abordada desde dos perspectivas. Los alumnos mencionan que no han desarrollado las capacidades de expresión oral en español como lo han deseado; por otro lado, los líderes educativos dicen que los alumnos tienen bajo rendimiento escolar y que dicho rendimiento tiene sus causas principalmente en dos factores: la educación multinivel²⁶ y en la comprensión del español.

Los distintos interesados en la situación están de acuerdo en que los estudiantes deben desarrollar sus capacidades de expresión oral en español. Lo que en este proceso de enseñanza y

²⁶ El programa educativo de primaria comunitaria está integrado por 3 niveles. El primero y segundo grado corresponden al primer nivel; tercero y cuarto grado, al segundo nivel; quinto y sexto grado, al tercer nivel. Esta forma de trabajar con los alumnos al interior de un aula se nombra trabajo multinivel.

aprendizaje no está tomado en cuenta es el costo; es decir, los efectos sobre la valoración y uso de la lengua maya y sobre la implementación de una educación pertinente. La intercultural, en esta tarea, se convierte en una herramienta teórica y práctica que nos permite re-pensar y re-flexionar las prácticas y discursos presentes en el proceso de enseñanza del castellano como segunda lengua en las poblaciones mayahablantes de Quintana Roo.

Las configuraciones económicas del estado de Quintana Roo experimentadas en la actual zona turística-Cancún, Playa del Carmen y Tulum, principalmente- han impactado en la economía del municipio de Felipe Carrillo Puerto y en el estilo de vida de las comunidades mayas. Ahora, los jóvenes de las comunidades de X-Hazil Primero y La Noria tienen contemplado dentro de sus proyectos de vida el trabajar en la zona turística del estado. Pero no solamente los jóvenes tienen pensado trabajar fuera, sino también los padres de familia creen que sus hijos en algún momento saldrán a buscar trabajo en otras partes (turísticas).

Una de las preguntas formulada en el planteamiento del problema, resuelta a partir de visitas a los hogares de las distintas familias del pueblo, fue ¿por qué los padres de familia desean que sus hijos aprendan español a pesar de existir cierto grado de resistencia al uso de éste por parte de los alumnos?

Te das cuenta que hablar español es muy importante, porque así puedes salir a otros lugares, ciudades, y pedir trabajo. Pero si sólo hablas maya, entonces tienes problemas: puedes trabajar únicamente en la construcción. Eso muy duro, es todo el día. Por eso es bueno ir a la escuela y aprender español. Yo mando a mis hijos para que estudien y aprendan español, yo ya estoy grande, ya no puedo, pero ellos sí (Padre de familia, X-Hazil Primero, comunicación personal, julio, 2014)

La escuela no ha sido capaz de sustituir el maya en sus más de 25 años de presencia en cada comunidad. Al menos no la educación que CONAFE imparte al interior de las comunidades. Cuando los jóvenes terminan sus estudios de secundaria no se consideran con las capacidades de expresión oral en español lo suficientemente desarrolladas. Desean continuar aprendiendo, pero el contexto local ya no les permite continuar. Recordemos que la escuela parece ser el único lugar donde los jóvenes pueden aprender español sin salir de las comunidades y sin que los padres transmitan el español en casa.

¿Cómo enseñar el español? ¿Por qué es necesario un cambio? ¿Por qué es necesario enseñar el español de otra manera? Las personas de la comunidad de La Noria han desarrollado en menor medida la capacidad de expresión en español que los habitantes de X-Hazil Primero, sin embargo, en las dos comunidades, todavía podemos ver que el español no ha desplazado el uso del maya en el hogar. Esto nos da la oportunidad de re-pensar la manera en que se está enseñando español y plantearnos nuevas estrategias. No se pretendía enseñar español para permanecer en la comunidad, sino para salir. El uso del maya en la comunidad no está en juego, debido a que este se continúa reproduciendo. Sin embargo, desde el ámbito educativo se siguen realizando prácticas que establecen una relación asimétrica entre el maya y el español. Esta asimetría se traduce, por ejemplo, en evaluar el conocimiento en el idioma español o considerar que quien mejor manejo tenga del español es un buen estudiante. El mensaje parece ser claro: ¡sí, el maya es un medio de comunicación y transmisor de cultura; sin embargo, no es considerado como generador de conocimiento. Al preguntarle a un alumno (de X-Hazil) ¿Por qué crees que es necesario que aprendas español? responde: *“Porque si aprendo español, entonces voy a entender las demás materias: geografía, cívica y ética, historia, etc...”* Una perspectiva intercultural bilingüe defiende la capacidad de las lenguas de ser portadoras de conocimientos y medios capaces de transmitirlos. Aprender español puede descansar en la intención de comunicarse con los que no saben, pero no para acceder a los conocimientos de una educación básica.

Los líderes educativos se encuentran en dilema, si centran sus esfuerzos en transmitir los conocimientos escolares entonces tienen que hacer uso del maya, pero el proceso de aprendizaje del español es más lento; y si solamente hablan español, el proceso de aprendizaje del español es más rápido, pero el aprovechamiento escolar disminuye. Y, como ellos lo han manifestado, tienen que discriminar las demás materias para dedicarse a enseñar castellano. Pero en este intento encuentran un gran reto: no cuentan con el material para dar una educación bilingüe, es decir, no tienen el suficiente material ni las estrategias didácticas para la enseñanza del castellano. Esto ocasiona que la propia clase se convierta en el método de enseñanza del español, es decir, se enseña el español mientras se imparten los contenidos escolares, convirtiendo a los estudiantes en bilingües pasivos ya que escucha y entienden un poco el español, pero responden en maya la mayoría de las veces.

La enseñanza del español dentro de la comunidad está reservada a oraciones simples, como órdenes: sube, ya me voy, que haces, ven, come, etc... Los padres no suelen enseñar español a sus hijos. Aunque existan madres capaces de realizarlo prefieren utilizar el maya en la comunicación cotidiana. Por otro lado, los que mejor hablan español están fuera. Se han ido a trabajar a la zona hotelera y en ese lugar han desarrollado sus competencias orales en español. Aunque se han convertido en bilingües coordinados no suelen estar dentro de la comunidad de La Noria o X-Hazil Primero. Esto ocasiona de nueva cuenta que los niños recién nacidos en las comunidades sigan teniendo como lengua materna el maya. En fin, tenemos pocas personas interesadas en hablar español dentro de la comunidad. Esto nos lleva de nueva cuenta a que sean los profesores, los líderes educativos, los principales en hablar en español tanto dentro del aula como fuera de ella sin que conlleve burlas por parte de los alumnos y otras personas de la comunidad. Son externos y como externos no tienen las presiones culturales de las personas internas.

Como respuesta al deseo de los alumnos de aprender español, al poco uso que de éste se hace al interior de la comunidad y a las pocas personas capaces de enseñarlo, se planteó fortalecerlo desde el ámbito escolar, tomando en cuenta el rol, relacionado al aprendizaje del español, que los padres de familia esperan que desempeñe la escuela. La propuesta para mejorar el uso del español en los estudiantes integra el fortalecimiento de las capacidades lingüísticas en ambas lenguas.

4.4 Objetivos del Proyecto

Objetivo general	Contribuir al aprendizaje y uso del español como segunda lengua
Objetivo específico	Propiciar la práctica oral del español en los alumnos Afianzar las capacidades de lectura y escritura en lengua maya, como herramientas para fortalecer el proceso de la adquisición del español como segunda lengua

4.5 Productos/Resultados

Tipo de producto	Descripción
12 estudiantes de los cursos comunitarios del CONAFE de La Noria fortalecen la dimensión oral en español	Al final del ciclo escolar 2017-2018 los estudiantes de La Noria son capaces de expresarse en español
13 estudiantes de los cursos comunitarios del CONAFE de X-Hazil Primero fortalecen la dimensión oral en español	Al final del ciclo escolar 2017-2018 los estudiantes de X-Hazil Primero son capaces de expresarse en español
Taller educativo para fortalecer la escritura y lectura en maya	Durante el ciclo escolar 2017-2018, los líderes educativos y los alumnos desarrollan un taller para desarrollar las habilidades de escritura y lectura en maya

4.6 Descripción de Las Principales Actividades

Tipo de producto	Actividades
12 estudiantes de los cursos comunitarios del CONAFE de La Noria fortalecen la dimensión oral en español 13 estudiantes de los cursos comunitarios del CONAFE de X-Hazil Primero fortalecen la dimensión oral en español	Taller entre líderes educativos, alumnos y padres de familia para: <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar estrategias de enseñanza del español tomando en cuenta el contexto comunitario • Diseñar estrategias que estimulen la práctica oral del español como segunda lengua
Talleres educativos para fortalecer la lectura y escritura en maya	Previo al taller, los líderes educativos deben de tomar un curso de escritura y lectura del

	<p>maya en la formación intensiva de líderes educativos</p> <p>Antes y Durante el taller en comunidad:</p> <p>Antes</p> <p>Líder educativo realiza junta con los padres de familia para compartir la importancia de utilizar la lengua maya para afianzar la lectura y escritura, y la utilidad de desarrollar estas capacidades para el proceso de adquisición del español como segunda lengua</p> <p>Diseño de las sesiones del taller</p> <p>Calendarización y horarios de las sesiones</p> <p>Durante</p> <p>1 semestre. Conocer la historia de la escritura de la lengua maya desde la época prehispánica hasta la actualidad. Características generales del alfabeto en lengua maya.</p> <p>2 semestre. 2 sesiones por semana. Desarrollar las habilidades de lectura y escritura en maya; y desarrollar estrategias para utilizar la escritura de la lengua maya en el aprendizaje del español.</p> <p>3 semestre. 2 sesiones por semana. Elaboración de actividades que impliquen el uso de la lengua maya en el aprendizaje del español.</p>
--	--

	<p>4 semestre. 2 sesiones por semana. Elaboración de actividades que impliquen el uso de la lengua maya en el aprendizaje del español.</p> <p>5 semestre. 2 sesiones por semana. Elaboración de actividades que impliquen el uso de la lengua maya en el aprendizaje del español.</p> <p>6 semestre. 2 sesiones por semana. Elaboración de actividades que impliquen el uso de la lengua maya en el aprendizaje del español.</p>
--	---

4.7 Presupuesto

Los recursos económicos necesarios para realizar las diferentes actividades consideradas son mínimos, ya que la idea es trabajar con las personas que ya están participando en la enseñanza y aprendizaje del español, así como percibiendo apoyo económico de alguna institución, como los líderes educativos del CONAFE que reciben un apoyo económico por sus labores educativas.

Detalles de los gastos por ítem	Costo mensual	N.º de meses	Costo total
Personal: Padres de familia y comunidad en general. Líderes educativos.	0	10	0

Materiales: Hojas blancas, lapiceros, alimentos.	200.00	10	2,000.00
--	--------	----	----------

4.8 Matriz del Marco Lógico

Resumen del complemento	Indicadores	Medios de Verificación	Factores Externos
Fin: Promover una educación intercultural y bilingüe efectiva en contextos comunitarios.	Cambios en los contenidos escolares.	Material educativo entregado a los líderes y alumnos de nivel primaria comunitaria y secundaria comunitaria.	Compromiso de las instituciones con los pueblos originarios.
Propósito: Los estudiantes de los cursos comunitarios del CONAFE en La Noria e X-Hazil Primero han mejorado en el uso del español como segunda lengua.	Los alumnos son capaces de comprender y expresarse en español.	Prueba oral de comprensión auditiva y expresión oral del español. Prueba escrita.	Deserción escolar, abstencionismo escolar.
Componentes: 1. Los alumnos escriben y leen en maya. Utilizan esas	Capacidad para leer y escribir maya.	Textos escritos por los alumnos.	Importancia respecto a saber escribir y leer maya.

<p>habilidades para mejorar en el uso del español.</p> <p>2. Los alumnos practican español de manera oral constantemente.</p>	<p>Número de horas por semana destinadas a la enseñanza y aprendizaje del español en aula.</p>	<p>Programación semanal de los líderes educativos.</p>	<p>Asistencia a la escuela.</p>
<p>Actividades</p> <p>Componente 1</p> <p>Talleres educativos para afianzar las habilidades de lectura y escritura en maya.</p> <p>Componente 2</p> <p>Taller con líderes educativos, padres de familia y alumnos para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje del español.</p>	<p>Nivel de planificación de los talleres.</p> <p>Número de estrategias diseñadas para el aprendizaje del español como L2.</p>	<p>Talleres planificados</p> <p>Manual de estrategias didácticas para el aprendizaje del español como L2.</p>	<p>Horas asignadas a los talleres.</p> <p>Horas asignadas a los talleres.</p>

Observaciones

Cabe aclarar que la propuesta de intervención se diseñó a partir de la investigación de campo realizada durante los años 2014 y 2015 en las comunidades de La Noria e X-Hazil Primero, sin embargo, se puede aplicar a todas aquellas comunidades que compartan características sociolingüistas similares a estas dos comunidades.

El aumento de los beneficiarios implica cambios en la propuesta, principalmente a nivel de organización y de presupuesto. De antemano, implica involucrar a líderes educativos del CONAFE presentes en comunidades donde la lengua maya es el principal medio de comunicación.

Si los contenidos escolares dejan de impartirse en español para impartirse en maya y la escuela siguiera sin contar con una metodología pertinente para la enseñanza del español como segunda lengua, entonces los estudiantes seguirían sin mejorar en el uso del español como segunda lengua. Esto, seguramente, no sería nada bien recibido por estas comunidades pues los padres de familia desean que sus hijos aprendan español.

Estas propuestas de trabajo comunitario están encaminadas a la implementación de una educación intercultural y bilingüe en las comunidades mayas de Quintana Roo, pero sólo con la participación activa y el compromiso del mayor número de involucrados en el “problema” será posible dicha transformación.

Conclusiones

En este apartado se muestran las conclusiones del trabajo de investigación llevado a cabo en las comunidades de La Noria e X-Hazil Primero. Está compuesto por reflexiones sacadas de la observación, entrevistas y conversaciones con los padres de familia, así como de análisis realizados con la participación de los líderes educativos. Se presentan los factores que determinan la continuidad del maya y aquellos que influyen en la enseñanza-aprendizaje del castellano.

Factores que determinan la continuidad de la lengua maya

La flexibilidad de la educación comunitaria

El modelo educativo del CONAFE, consciente de la marginación que han soportado los pueblos originarios desde la colonia hasta la actualidad, se torna flexible en su implementación; es decir, existe un diálogo entre comunidad e institución donde los objetivos de la educación no son rígidos, sino que se acoplan al contexto de las comunidades.

La existencia de un grupo de estudiantes que comparten un grado de bilingüismo similar permite que no exista la discriminación en clases. Habrá quien domine mejor el español que otro, pero no habrá quien establezca una diferencia bastante marcada en relación al uso de maya y español. De esta manera, podemos afirmar que no existen esos contrastes que posiblemente podríamos apreciar en comunidades con más población donde la escuela es el espacio de convivencia de niños con diferencias en el manejo del español.

Para concluir, una característica de las escuelas del CONAFE, ya sea en primaria o secundaria, es que el maya sigue manteniendo su vigencia como medio de comunicación de tal manera que el hecho de hablar poco o mucho español no es el parámetro utilizado para establecer calificaciones.

A pesar de que la mayoría de los estudiantes no demuestra el manejo total de las capacidades lingüísticas en maya y español (hablar, escuchar, escribir y leer); al estar escritos en castellano todos los materiales bibliográficos utilizados en el aula, y al evaluarse en castellano los conocimientos de los alumnos, éstos logran acceder al siguiente ciclo escolar correspondiente. Esto es posible debido a la flexibilidad que muestran los cursos comunitarios a la hora de implementarse.

Es preciso respetar el uso de la lengua maya en la escuela para evitar su sustitución por la lengua castellana (Francis, Norbert; 1997: 114). Sin embargo, esto conlleva un trabajo mucho mayor, algo que, como se ha dicho antes, el sistema educativo ha venido evitando: se trata de proporcionar un verdadero método de enseñanza-aprendizaje de español para el docente y los estudiantes. Solo contando con una metodología útil para la enseñanza y aprendizaje del español en contextos donde la lengua materna no sea el español, podremos decir que el maya podrá continuar estando dentro de las aulas, o más bien, que las personas de los pueblos originarios no tendrán inconveniente con que los contenidos escolares se impartan en lengua materna.

Frente a la pregunta: ¿amenaza el uso del español en el aula el arraigo de la lengua maya?, es posible concluir según lo observado que la respuesta es no. La lengua maya sigue manteniendo la totalidad de los espacios al interior de la comunidad, incluso el ámbito escolar. El uso del castellano queda relegado al profesor. Los alumnos y personas internas solo hacen uso del español cuando tienen que interactuar con personas que no hablan maya.

El valor simbólico de la lengua maya

La lengua maya continúa utilizándose dentro del aula, a pesar de que los maestros quisieran que los alumnos hablaran español en ese contexto. Esto debe entenderse como *lealtad* a la lengua. Recordemos que la lengua no solamente es un medio de comunicación e instrumento de la actividad intelectual, sino también puede ser “el símbolo visible de la pertenencia al grupo” o “el símbolo de la identidad del grupo” (Siguán y Mackey; 1986: 33). El utilizar la lengua en la totalidad de los espacios sociales la convierte en un símbolo de integración y fidelidad al grupo.

A pesar de lo anterior, cuando los estudiantes desean aprender español, ¿cómo podríamos entender que siendo el maya un símbolo de pertenencia al grupo, ellos aún deseen aprender

español? Bueno, no es posible entender el deseo de aprender otra lengua sin tener en cuenta “la función de las lenguas que habla en la sociedad a la que pertenece” (Siguán y Mackey; 1986: 37). Debemos tomar en cuenta que estos jóvenes no desean convertirse en bilingües por capricho, sino porque quieren y necesitan comunicarse con personas que hablan castellano, y así tener acceso a conocimientos que también les pertenecen o pueden integrar a sus vidas.

En la actualidad, son los pueblos originarios quienes consideran necesario aprender castellano. Los hablantes de castellano poco se preocupan por aprender maya. Cada día crece el porcentaje de hablantes de español y disminuye el porcentaje de maya hablantes, y esta es una realidad que los pueblos originarios no pueden pasar por obvia.

La influencia hispanohablante en la comunidad

La influencia de la comunidad de habla hispana al interior de las comunidades de La Noria y X-Hazil Primero está determinada principalmente por la presencia de líderes educativos del CONAFE, y este hecho se convierte en un factor que permite la continuidad y permanencia del maya. Sin embargo, uno de los efectos que produce la zona turística (Cancún, Playa del Carmen y Tulum) en estas comunidades es el aumento de la necesidad de hablar español, no para sustituir la lengua al interior de la localidad, sino para obtener mayor posibilidad de éxito en el mercado laboral externo.

Como bien lo menciona Sichra: “La escuela de la comunidad, que pone a los niños en contacto con el castellano, [...] no ha sido hasta ahora un factor suficiente para modificar los patrones de comportamiento verbal intra-grupales” (2005: 12). Los niños de primaria de La Noria, por ejemplo, se comunican en maya entre ellos y con la maestra. De hecho, la maestra ha utilizado el maya para impartir su clase. Los jóvenes de secundaria también se comunican en maya, aunque en este nivel ya existe un mayor interés por aprender español.

La región cultural

La región cultural vista como espacios que exigen el maya como medio ideal de comunicación permite que la lengua siga vigente de generación en generación. Los habitantes de X-Hazil

Primero y La Noria tienen como lengua principal el maya. Dicha lengua abarca todos los espacios de interacción social al interior: casa, escuela, cancha, vecinos, escuela, etc. Aún en los pueblos vecinos la lengua maya sigue dominando la mayoría de los espacios de reproducción social: la familia, los amigos, la tienda, casa ejidal, la milpa, el trabajo...

La cuestión es que a nivel micro-región existen pocos contextos que exigen el uso del español. Un habitante de X-Hazil Primero puede salir del hogar o viajar a un pueblo vecino y contadas veces le exigirán hablar castellano. Éste queda reservado principalmente a personal e instituciones de gobierno como la clínica, el telebachillerato y las juntas del programa “Prospera” de la SEDESOL, entre otros.

La migración local-local que los habitantes de La Noria e X-Hazil Primero practican no atenta contra la continuidad del maya. El cambio de residencia a localidades cercanas –práctica constante en las nuevas generaciones de jóvenes de X-Hazil Primero y La Noria— pone en duda la existencia o crecimiento de estas localidades en un futuro no muy lejano, pero no la continuidad del maya. Las comunidades de arribo suelen estar integradas por un porcentaje muy alto de maya hablantes.

A pesar de lo anterior, dicho traslado sí potencializa el uso del español. Se debe a que las comunidades de arribo, a pesar de contar con un alto porcentaje de maya hablantes, también cuentan con más personas bilingües que las comunidades de origen, así como con más espacios y situaciones donde el español se convierte en dominante: escuela, centro de salud, pago del programa “Oportunidades”, colegio de bachilleres, entre otros.

La permanencia del maya: resultado de una organización fuerte

A pesar del deseo por aprender español, los alumnos al terminar sus estudios de secundaria todavía no son capaces de hablarlo con fluidez. Esto se debe a que la lengua maya tiene mecanismos internos suficientemente fuertes para mantener la continuidad del maya. A diferencia del español, que a pesar de ser la lengua que promete mayores ingresos económicos a las familias, no tiene los mecanismos para su reproducción y continuidad al interior de la comunidad.

La continuidad de la lengua maya se sustenta en su uso extendido al interior tanto de estas dos comunidades —el 100% de sus habitantes habla maya— y en la micro-región, más que en la valoración de la lengua maya. Ya se ha visto que, a pesar de valorarse mucho más el español en el contexto educativo, político y económico, la lengua maya ha sobrevivido, y no gracias a su valoración en estos ámbitos sino a que todavía existen contextos donde la lengua maya se mantiene (Luykx; 1997: 1). La valoración en estos contextos está dada desde una dimensión interna, es decir, por los habitantes de las comunidades y no por la actitud de las instituciones estatales ante la lengua.

Dado que el español no tiene funciones al interior de la comunidad, tiende a caer en desuso inmediatamente cuando los líderes educativos abandonan la comunidad. Su uso se activa nuevamente con la entrada de personas monolingües en español.

El maya se mantiene al interior de las comunidades debido al dominio en la totalidad de las situaciones que se puedan generar entre los miembros de la comunidad, de igual forma cumple infinidad de funciones: aconsejar, instruir, regañar, pensar, etc.

La lengua maya mantiene su vitalidad al interior de X-Hazil Primero y La Noria debido a que no se ha registrado un cruce de funciones, es decir, no se ha visto que el español sustituya o “empiece a ocupar contextos anteriormente reservados” para la lengua maya (Luykx; 1997: 6)

Factores que influyen en la enseñanza-aprendizaje del castellano

El silenciamiento intergeneracional: una estrategia de los pueblos originarios para el aprendizaje del castellano

La estrategia que los pueblos originarios utilizan para el aprendizaje del español no ha sido de agrado para los intelectuales interesados en el rescate de la lengua y la cultura de los pueblos originarios. Esta estrategia consiste en el *silenciamiento intergeneracional*, término acuñado por Hilario Chi (2011), que quiere decir, desplazar la lengua materna para fortalecer la segunda. El mero desplazamiento de la lengua no se traduce en éxito, no obstante, hay casos que fortalecen esta postura.

Las comunidades de La Noria e X-Hazil Primero no han utilizado el silenciamiento como estrategia para “castellanizar” a los niños a pesar de contar con algunos miembros bilingües potencialmente capaces de llevar a cabo dicha labor. Entre las estrategias que estas comunidades utilizan para que los niños mejoren sus capacidades bilingües está la televisión; aunque hay que aclarar que únicamente mejora su capacidad para escuchar (entender) español y en menor medida su capacidad para hablar.

Cuando se les preguntó a cuatro padres de familia de La Noria e X-Hazil Primero qué esperan de la escuela, la primera respuesta fue “que mis hijos aprendan español”. Esto nos permite apreciar que la comunidad considera a la escuela como el espacio ideal para que sus hijos aprendan español. En la medida en que niños y jóvenes desarrollen sus capacidades de expresión oral y escrita en español, la escuela estará dando respuesta positiva a una de las exigencias de la comunidad, por lo tanto, estará cumpliendo con uno de los objetivos de la educación, que tiene que ver con promover el aprendizaje significativo.

Esta postura consciente o inconsciente de la comunidad no parece contribuir al desplazamiento de la lengua, es decir, el que la comunidad reconozca a la escuela como el espacio y la institución responsable de enseñar español, permite que la lengua maya siga siendo el medio de comunicación de la comunidad: “no hay necesidad de enseñar, no hay necesidad de que los padres enseñen español porque para eso está la escuela”. Esta decisión tiene que ver, entre muchas otras causas, con el número muy bajo de personas bilingües en la comunidad y la inexistencia de personas monolingües en español, así como con el fuerte valor identitario que representa la lengua maya al interior de la comunidad.

Los habitantes de La Noria no hablan español entre ellos porque lo consideran ajeno a su pueblo, no es la lengua que hablen sus familiares ni con la que crecieron. La comunidad se funda aproximadamente en el año de 1955 con personas provenientes del municipio de Chichimilá, Yucatán; desde entonces el maya ha sido la lengua materna para cuatro generaciones durante aproximadamente 55 años, y a la fecha no se ha integrado algún miembro cuya lengua materna sea distinta al maya. Lo mismo sucede con la comunidad de X-Hazil Primero: padres e hijos han tenido como lengua materna el maya y es medio de comunicación por excelencia.

El contacto que se ha mantenido con el español se reserva a los representantes de instituciones establecidas fuera del municipio de Carrillo y durante viajes que tengan que realizar a otros municipios o ciudades donde la lengua dominante es el español.

Las causas internas del bilingüismo en La Noria e X-Hazil Primero

Como mencionamos anteriormente, los habitantes de La Noria e X-Hazil Primero no están aprendiendo español por gusto. Entre las causas internas están las relacionadas con los cambios en los valores y prácticas culturales. Ahora los jóvenes desean realizar otras actividades, ya no las que por costumbre les correspondían antaño. La milpa ya no proporciona la satisfacción que ahora buscan los jóvenes. La siembra tradicional no proporciona la cantidad de dinero que se puede obtener de un trabajo formal, estable. A pesar de esto la lengua maya no se ha visto desplazada al interior de la comunidad.

Algunos jóvenes ya no desean hacer milpa. El trabajo en hotel les resulta sumamente fácil: ya no tienen que estar quemándose bajo el sol. Por otro parte, no todas las mujeres piensan igual dentro de la comunidad. Están aquellas que desean trabajar fuera como ayudantes de cocina, cuidando niños, etc., y aquellas que permanecen en sus hogares y esperan, como lo hicieron sus madres, casarse e ir a vivir al pueblo del marido.

El punto es que se está poniendo a discusión la capacidad de las prácticas culturales tradicionales para sostener un nuevo estilo de vida.

La influencia del exterior en el afán de aprender español

Para entender los deseos de aprender español por parte de los estudiantes no basta con considerar lo que está sucediendo al interior de la comunidad. Sabemos que adentro hay una necesidad de comunicación con las personas que llegan de fuera y que no hablan maya. Sin embargo, el aprendizaje del castellano no está determinado por tal situación: es necesario tomar en cuenta lo que está sucediendo en el contexto exterior.

La influencia externa resulta principalmente del volumen de personas que hablan castellano. Bien lo mencionamos anteriormente: el español suele dominar en los espacios urbanos. En la capital del estado de Quintana Roo predomina el español, esto ocasiona que quien tenga que realizar trámites en Chetumal debe tener un cierto dominio del castellano. En Carrillo Puerto – cabecera municipal– aumenta el número de hablantes del castellano. En 1995 el 77.75% de la población del municipio de Felipe Carrillo Puerto hablaba maya; para 2010 se redujo al 68.8%.²⁷ En los propios pueblos vecinos de La Noria está en aumento el número de hablantes del castellano, al menos así lo manifiesta el profesor de primaria de la comunidad de Tepich.

La necesidad de ser bilingües

Como bien lo menciona Edgar Sanga, el bilingüismo individual o social no es ninguna casualidad, sino se da como resultado de evitar discriminación, “exclusiones sociales, económicas y políticas” (2006: 27). Tal es el caso de los habitantes de La Noria. Se pretende ser bilingüe para poder tener las mismas oportunidades que un hispanohablante para acceder a un trabajo, seguir estudiando, etc.

Queda claro que la superioridad demográfica se plantea como un gran obstáculo a vencer. Queda claro que la mayoría de personas del estado de Quintana Roo no tienen la misma necesidad de hablar maya, que los hablantes de maya de aprender español. Los superan en número. Y la realidad es que mientras disminuya el número de hablantes de maya y aumente el de hablantes de español, más será la necesidad de ser bilingüe para los maya hablantes.

La tecnología en el aprendizaje del español

La comunidad ha experimentado algunos cambios en el uso de la tecnología. Para el año 2009 no contaban con corriente eléctrica. Actualmente cuentan con paneles solares con los cuales electrifican los hogares. El uso de la energía eléctrica trajo consigo que las familias puedan

27

<http://sc.inegi.org.mx/sistemas/cobdem/resultados.jsp?w=98&Backidhecho=198&Backconstem=197&constembd=199>

disfrutar de la radio ampliamente. Antes de contar con los paneles, hacían funcionar sus radios a través de baterías, lo cual implicaba un gasto fuerte por el elevado costo de las pilas. Ahora la totalidad de las familias cuenta al menos con un pequeño radio: esto ocasiona que las familias pasen más horas escuchando la radio y por ende aprendiendo más español.

Otro de los adelantos tecnológicos que viene a fomentar el uso del castellano es la señal telefónica. Con la construcción y puesta en funcionamiento de una antena para mandar señal a teléfonos celulares, se fomenta en la comunidad de La Noria la música, y también la comunicación con gente del exterior. Anteriormente los jóvenes no tenían teléfonos celulares y esto significaba que para comunicarse con alguna persona fuera del pueblo tenían que salir o esperar a que ésta llegara a la comunidad. A partir de 2010 los jóvenes de la comunidad tienen teléfonos y se comunican principalmente con los líderes educativos que prestan sus servicios en la comunidad. Esta tecnología ofrece un espacio para que los jóvenes practiquen su español. Por otro lado, el celular ha ocasionado que los jóvenes lleven la música a todas partes y la escuchen por tiempos más prolongados.

La insuficiencia del discurso oficial sobre la lengua maya

Ni el discurso oficial sobre la salvaguarda de las lenguas de los pueblos originarios ni la valoración positiva de éstas en las leyes y discursos políticos “[...] aseguran que una lengua perdure” (Luykx; 1997: 2). El discurso de las instituciones educativas no garantiza la continuidad de la lengua maya. Es la puesta en práctica de dicha lengua, respaldada por una valoración positiva, la que garantiza la continuidad y permanencia del maya.

El modelo educativo del CONAFE se sustenta desde un enfoque intercultural. De hecho, muchas de las relaciones establecidas entre alumnos, padres de familia y profesores son resultado del diálogo. Sin embargo, en relación al respeto de la lengua maya todavía queda una deuda por saldar: educar en la lengua materna.

Es verdad que existe un respeto hacia la lengua materna: los profesores en ocasiones enseñan en lengua materna, preferentemente cuando luego de explicar en español los niños no entienden; y también conversan con los niños en lengua materna. Pero los libros educativos y los exámenes vienen en castellano y esto obliga al líder educativo a usar el castellano para enseñar.

Esto no debería ser de esta manera: el castellano debería ser utilizado para acrecentar las competencias comunicativas de los niños y no para desarrollar contenidos escolares.

Desde una perspectiva intercultural, la enseñanza del español en las escuelas de La Noria e X-Hazil Primero, no debería considerarse como una imposición del sistema educativo nacional, sino más bien, como la respuesta a un diálogo entre comunidad y escuela que busque la resolución de problemas comunitarios. Pero la realidad es otra: el español se impone como lengua oficial de la educación, y esto se aprecia —como mencionamos antes— en libros de textos y exámenes en español, ausencia de material educativo en lengua indígena, maestros monolingües en español, inexistencia de un método para la enseñanza del español escrito en maya, entre otros.

Bibliografía

Albó, Javier (1974). *El futuro de los idiomas oprimidos*. La Paz, Centro de Investigación y Promoción del Campesino.

Albó, Xavier (1999). *Iguales, aunque Diferentes*. La Paz, CIPCA.

Baker, Colin (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, Ediciones Cátedra S. A.

Bello Domínguez, Juan (s/f). *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México*. Recuperado de:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf

Bermúdez Jiménez, Jenny y Fandiño Parra, Yamith José (s/f). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. Recuperado de:

<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1982/1848>

Besalú Costa, Xavier (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Síntesis.

Bueno, Gustavo (s/f). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=VVvfsiNreSs>

Castillo Olivera, J. (2012). *Escuela y contexto sociocultural: las fronteras entre la escuela y la comunidad en La Noria, Q. Roo*. Tesis de licenciatura no publicada. Chetumal, UQROO.

Careaga Viliesid, Lorena (comp.) (1990). *Quintana Roo: textos de su historia*. México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Choque Ticona, Nolasco (2003) *BILINGÜISMO*. La Paz, Consejo Educativo Aymara C. E. A.
Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2011). *Acciones de Gobierno para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas: Informe 2011*. México, CDI.

Comunidad andina (2006). *Enseñanza de Integración en los Países Andinos*. Recuperado de: http://www.comunidadandina.org/public/libro_ensenanza.pdf

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2006). *El diagnóstico Lingüístico*. México, El autor.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). *Educación Preescolar Comunitaria: La Intervención educativa en el medio rural, indígenas y contextos migrantes*. México, El autor.

Consortio Intercultural (2007). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt Sobre el concepto de interculturalidad*. México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

Consortio Intercultural (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivización: reflexiones de Raúl Fornet*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2013). *La CGEIB*. Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (1996). *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena*. Santiago de Chile, Editorial Pillán.

Cortés Vargas, Daniel et al (n.d.). Observatorio ciudadano de la educación indígena en México: inconsistencias y retos. *Observatorio ciudadano*. Recuperado de:

http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate15_EducacionIndigena_3.html

Dirección General de Educación Indígena (n.d.) *Educación básica Indígena: gestión con resultados*. Recuperado de:

<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/mensajedir/EduBasicaIndigena.pdf>

Eagleton, Terry (2001). *La idea de cultura: Una mirada política sobre los conflictos sociales*. España: Ediciones Paidós Ibérica.

Ek, E. A. (2011). *Tixcacal Guardia: la dinámica del poder local en un espacio religioso*. Tesis de licenciatura no publicada. Chetumal, UQROO.

Escarbajal Frutos, Andrés (2002). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid, Narcea, S. A. Ediciones.

- Esquirol, Josep M (2005). *Uno mismo y los otros: de las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Barcelona, Herder Editorial, S. L.
- Fasold, Ralph (1996). *La Sociolingüística de la Sociedad: Introducción a la Sociolingüística*. Madrid, Visor Libros.
- Francis, Norbert (1997). *Malintzin. Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala (México)*. Quito, Abya-Yala.
- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. España, Gedisa.
- Geertz, Clifford (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Giménez, Carlos (2010). *El interculturalismo: Propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*. Gipuzkoa, Zarautz, Observatorio Vasco de Inmigración.
- Grimson, Alejandro (s/f). *Cultura, identidad: dos nociones distintas*. Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/16eRt4lSLjrYkod_13MF9WHVdrt4dgtT5405KZlak61Y/edit
- Hernández, Lilian y García Tinoco, Miguel (05 de mayo 2011). “Profesores ven difícil enseñar a niños indígenas”. *Excelsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/2011/05/01/nacional/733350>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Censo 2010. <http://www.inegi.org.mx>
- Joshua Fishman (1995). *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra S. A.
- Luykx, Aurolyn (1993). *¿Es posible el Bilingüismo No-Diglóxico?: La Diferenciación Funcional de Códigos y el Futuro de las Lenguas Minoritarias*. Cochabamba, El autor.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2010). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Granada, Editorial de la Universidad de Granada.
- Ministerio de educación (2006). *Castellano como segunda lengua 1*. Perú. El autor.

Oliva Mendoza, Carlos (2009). *El artificio de la cultura*. México: UNAM.

Pérez Ruiz, Maya Lorena (2005). “La comunidad indígena contemporánea.” En M. Lisbona Guillén (coord.). *La comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo* (pp. 87-100). México, El colegio de Michoacán, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Proyecto Q’anil (2000). *Guía sobre interculturalidad: Primera parte. Fundamentos Conceptuales*. Guatemala, Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo.

Rebolledo Recéndiz, Nicanor (s/f). *La formación de profesores indígenas bilingües en México*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/075/075004.pdf>

Robertos Jiménez, Julio (2008). “Un maya en la Costa Turquesa, la multiculturalidad como forma de vida urbana.” En: Robertos Jiménez, J.; Canul Góngora, E. y Buenrostro Alba, M. (coords). *Los mayas contemporáneos* (pp. 155-172). México, Plaza y Valdés, Universidad de Quintana Roo.

Salazar, L; (2006). *Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*. Laurus, 12() 45-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109904>.

Sanga Calamullo, Edgar (2006). *Lo que se dice y hace de la educación bilingüe intercultural en una comunidad aimara en transición en el departamento de Puno-Perú*. (Tesis de maestría inédita). PROEIB Andes, Bolivia.

Sichra, Inge (2005). *El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas*. Bolivia, El autor.

Siguán, Miguel y Mackey, William (1986). *Educación y bilingüismo*. España, Santillana, S. A.

Subcomponente Educación Secundaria a Distancia-PEAR (2006). *Castellano. Como Segunda Lengua*. Bolivia, Ministerio de Educación.

Teodoro Ramírez, Mario (1996). “Muchas culturas: Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural”. En U. Klesing-Rempel (Comp.). *Lo propio y lo ajeno: Interculturalidad y sociedad multicultural* (pp. 19-47). México, Plaza y Valdés.

Vinagre Laranjeira, Margarita (2005). *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternación de lenguas*. Madrid, España: Arco/libros.

Walqui, Aida y Galdames Viviana (s/f). *Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua*. s/l., El autor.

Zimmermann, Klaus (2005). *Interculturalidad pedagógica en contextos transculturales*. Recuperado de: <http://www.wsp-kultur.uni-bremen.de/doc/Interculturalidad%20pedag%F3gica%20y%20transcult%20Barcelona.pdf>

Zuñiga, Madeleine; Sánchez, Liliana y Zacharías, Daniela (2000). *Demanda y necesidad de educación bilingüe: Lenguas indígenas y castellano en el sur andino*. Lima, PLANCAD-GTZ-KFW.