

COLT
MAR. 1998

GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATAN
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MERIDA

“LA CONCIENTIZACION DEL NIÑO INDIGENA
Y LA REVALORIZACION DE SU CULTURA”



Nicodemo Falcón Novelo

TESINA PRESENTADA EN LA MODALIDAD DE RECUPERACION
DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL PARA OBTENER
EL TITULO DE:

LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA
PARA EL MEDIO INDIGENA

MERIDA, YUCATAN, MEXICO 1998



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARIA DE
EDUCACION



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mérida, Yuc., 20 de julio de 1998.

C. PROFR. (A) NICODEMO FALCON NOVELO.
PRESENTE.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

LA CONCIENTIZACION DEL NIÑO INDIGENA Y LA
REVALORIZACION DE SU CULTURA

Opción TESINA (Recuperación de la Experiencia Profesional) propuesta del C. Profr. (a) Alberto Ramón Cruz Poot asesor del trabajo, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se Dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su Examen Profesional.

ATENTAMENTE

MTRO. FREDDY JAVIER ESPADAS SOSA.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION

FJES/LRFEC/mega



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARIA DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 31-A
MERIDA

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	
LAS PRIMERAS IMPRESIONES SOBRE MI TRABAJO EN LA COMUNIDAD	3
A) MI PRIMERA EXPERIENCIA DOCENTE	4
B) EL INFORME SOBRE EL CONTEXTO DE MI COMUNIDAD	7
CAPITULO II	
LOS SABERES DE LA COMUNIDAD Y SU RELACIÓN CON LOS SABERES ESCOLARES	14
A) EL CONTENIDO FORMAL Y SU RELACIÓN CON EL CONTENIDO INDÍGENA	15
B) LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL NIÑO: UNA FORMA DE EDUCACIÓN NO FORMAL DESDEÑADA POR LA ESCUELA	19
C) REVALORIZACIÓN DE LA LENGUA INDÍGENA Y EL ENTORNO SOCIOCULTURAL DEL NIÑO	24
CAPÍTULO III	
LA CONCIENTIZACIÓN COMO ELEMENTO DE LIBERACIÓN	29
A) LA IMPORTANCIA DE LA CONCIENCIA EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD	30
B) QUE SUCEDE AL ENSEÑAR O APRENDER A SER MÁS CONCIENTES DE LO PROPIO	36
CAPITULO IV	
LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO DOCENTE EN EL PROCESO DE CONCIENTIZACIÓN	42
A) SOBRE EL ROL DEL MAESTRO	43
REFLEXIONES FINALES	49
A MANERA DE SUGERENCIAS	51

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	55

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo principal narrar y analizar algunas experiencias de mi trabajo docente en el pueblo de Chikindzonót, una comunidad indígena en donde solamente se habla la lengua maya como idioma único.

Una de las observaciones principales que hago durante todo el desarrollo del trabajo es sobre la relación escuela-comunidad que actualmente es ignorada en la gran mayoría de las comunidades indígenas trayendo como consecuencia un distanciamiento aún más profundo del que por siempre a caracterizado al trabajo que se realiza en la escuela frente a los hábitos y valores del grupo étnico en cuestión.

Este documento está dividido en cuatro capítulos. El primer capítulo consta de dos temas, en el primero narro mi primera impresión al llegar a mi comunidad por primera vez y las dificultades que enfrenté con mis alumnos en mi primer ciclo de trabajo; en el segundo tema proporciono una información detallada sobre el contexto de mi comunidad, mencionando las características físicas y sociales que condicionan las relaciones de mi escuela con la comunidad, entre ellos mismos y con las comunidades cercanas; hago mención también de algunas tradiciones y costumbres más arraigadas.

El segundo capítulo está dividido en tres temas, en el primero señalo la desvinculación que existe entre los contenidos que imparte la escuela y los contenidos que poseen los niños de esta comunidad, y que a consecuencia de estas actitudes que adopta la escuela para la transmisión de los contenidos, se traducirán a lo largo de la vida escolar del educando en una paulatina desvalorización de sus elementos culturales y por ende su verdadera identidad cultural. En el segundo tema de este capítulo trato de demostrar la validez de los conocimientos que el niño de esta comunidad a adquirido en la familia y su entorno, y su relación con las áreas de conocimiento que se trabajan en la escuela. En el tercer tema resalto la necesidad de utilizar la lengua materna de los niños como medio de enseñanza, para así acceder a la comprensión plena de los contenidos impartidos, con la posibilidad de adquirir una segunda lengua (L2) tomando como eje la primera (L1).

El tercer capítulo está dividido en dos temas, en el primero resalto la necesidad de inducir a los niños a un proceso de concientización sobre la validez y autenticidad de sus valores indígenas, tendiente éste a lograr la revalorización de los mismos y ayudar de esta

forma a definir y fortalecer su identidad étnica. En el segundo tema señalo las nuevas actitudes de respeto, orgullo y compromiso que deben adquirir aquellos individuos que logran emerger al proceso de concientización; pero también alerto sobre los obstáculos que las clases que detentan el poder anteponen a cualquier proceso de esta envergadura, tendiente a despertar la conciencia de las clases oprimidas.

El cuarto capítulo contiene sólo un tema, en el cual invito a mis compañeros maestros a un análisis crítico de la responsabilidad que hemos tenido en el distanciamiento del niño con sus valores indígenas. Replanteo las antiguas concepciones que sobre el trabajo docente han prevalecido hasta ahora y exhorto a los compañeros a reorientar su trabajo a través de la perspectiva de la didáctica crítica y el aprendizaje grupal.

Al término de este capítulo vierto algunas reflexiones finales sobre los temas y sugiero algunas actividades grupales para fortalecer los valores indígenas de los niños. Seguidamente presento las referencias bibliográficas que utilicé a lo largo del trabajo y los anexos sobre la ubicación geográfica de mi comunidad y de la escuela.

Es importante señalar que en cada tema de cada capítulo presento algunas experiencias reales que me tocó vivir con mis alumnos en diferentes momentos de mi trabajo docente dentro del aula y en la vida cotidiana de mi comunidad. Considero que son elementos muy valiosos para mejorar mi práctica docente y fortalecer cada tema desarrollado es este trabajo.

CAPITULO I

**LAS PRIMERAS IMPRESIONES SOBRE MI TRABAJO
EN LA COMUNIDAD**

A) MI PRIMERA EXPERIENCIA DOCENTE

Mi nombre es Nicodemo Falcón Novelo, desde hace algunos años trabajo en el pueblo de Chikindzonót, municipio de mismo nombre en el estado de Yucatán nunca me imaginé trabajar como educador en alguna escuela pues mis aspiraciones eran diferentes, aunque siempre ví en la escuela el instrumento milagroso para escapar de la miseria que siempre persigue a las clases bajas, en las cuales yo me forme como hombre y como ser humano.

Después de haber concluido la educación media superior ingrese en la carrera de ingeniería química en el Instituto Tecnológico de Mérida, desafortunadamente mis posibilidades económicas eran insuficientes y pronto me vi en la necesidad de abandonar mi carrera y buscar alguna fuente de ingreso.

El tiempo fue pasando, llevando consigo mis aspiraciones futuras. En cierta ocasión mientras platicaba con algunas personas, me propusieron presentar un examen para tal vez, poder trabajar como maestro bilingüe en el medio indígena. Pensando que nada perdía con probar suerte, toda vez que el idioma no representaba ningun obstáculo puesto que en Tekax, lugar de donde provengo aprendí a hablar la lengua maya con mis compañeros de juegos que provenían de lugares mas apartados y mis padres también lo hablaban, conteste que si me gustaría presentar ese examen.

Después de aprobar el examen y tomar durante seis meses el curso de inducción a la docencia en el centro de integracion # 12 de Balantún, Tinúm, Yucatán fui adscrito a la escuela primaria de Chikindzonót. En ese entonces solo había una carretera pavimentada que llegaba al pueblo por la ruta de Chankón y un camión de pasajeros que salía de Valladolid a las 10:30 de la mañana. Existía sin embargo, un camino blanco que comunicaba con el pueblo de Ekpedz.

Fue por ese camino que llegamos al anochecer del ocho de octubre de 1991, el supervisor de la zona, un compañero de nombre Abelardo Canché que laboraría en una comunidad cercana, y yo.

Primero acompañamos al compañero Abelardo a su comunidad puesto que como era una escuela de nueva creación era necesario que el supervisor realizara una asamblea para llenar un acta constitutiva y formar la sociedad de los padres de familia. Llegamos como a las 6 de la tarde a la comunidad de Chucteil y esa noche dormimos en la casita de paja que le

servía de escuela a la comunidad.

Muy temprano nos llevaron de vuelta a Chikindzonót en el camión del comisario municipal que era el único que se atrevía a transitar con su vehículo por ese camino.

Cuando llegamos al pueblo me presentaron al director de la escuela de nombre Carlos Uc y me asignaron al primer grado grupo "A".

La primera vez que estuve frente al grupo, me invadió una inseguridad sobre como enseñar los contenidos y programas nacionales a niños hablantes al 100% de una lengua indígena (la maya), sentí que el curso de inducción no me sería de gran utilidad en ese momento.

Ante esto, como la gran mayoría de los maestros de nuevo ingreso, recurrí a los métodos de como me acordaba que fui enseñando "el silábico". Poco a poco fui tomando mas confianza en mí mismo y tratar de ganarme la de mis alumnos; lo cual fuí logrando mediante juegos, rondas, cantos grupales, etc...

Además tenía de mi parte el hecho de que todos venían por vez primera a la escuela primaria, por lo que la inseguridad y el posterior acoplamiento fue de ambos lados.

Para fortalecer mas la unión del grupo, una vez por semana salíamos al campo deportivo que se encuentra en el centro de la localidad, durante estas salidas aprovechaba para organizar ejercicios sencillos de relajamiento y realizar juegos en los que pudieran participar indistintamente niños y niñas.

Es aquí donde se evidenció uno de los valores mas arraigados en esta comunidad, ya que las niñas no querían participar con los niños y yó sentí que de esta manera no lograría la meta de integrarlos como grupo escolar.

El problema se agrando cuando les sugerí que portasen para estas actividades un short y una camiseta. Definitivamente el rechazo fue rotundo por parte de los niños y niñas.

Fue a base de paciencia y pláticas informales en donde les platicaba algunas formas de vida de otros lugares, señalando constantemente que no era malo en que las niñas y los niños convivieran mutuamente, sentí que fuimos derrivando esa creencia tan arraigada, aunque fuera de la escuela se volvía a marcar las diferencias entre ambos sexos.

Me preocupaba sin embargo, el no poder avanzar en otras áreas con la prestancia que había fijado, puesto que constantemente tenía que repetir una y otra vez las instrucciones o explicaciones en la lengua materna de los niños.

Al término del ciclo escolar sentí que no avancé nada en cuanto a los planes y

programas, puesto que de 24 niños solamente 8 leían y escribían bien, 10 deletreaban pero no escribían bien y 6 solamente conocían una que otra letra y no eran entendible su escritura.

Por otra parte fue evidente un cambio de actitud en los alumnos, pues de aquellos niños temerosos en los primeros días, con reservas a comunicarse entre ellos mismos, ya se veían niños más sociales incluso hacían bromas entre ellos, formaban equipos mixtos en el descanso para jugar baloncesto, portaban el short y la camisa con más confianza. Definitivamente la pasividad ya no era una de sus virtudes. Todo esto me consolaba un poco pero aún así, sentía que mi primer ciclo de trabajo como docente fué decepcionante y que era necesario seguir preparándome para el trabajo en este medio y buscar o diseñar una metodología diferente a la sugerida en los libros para lograr un mejor aprovechamiento escolar.

B) EL INFORME SOBRE EL CONTEXTO DE MI COMUNIDAD

a) ESTUDIO REGIONAL

Chikindzonót es el municipio # 22 del estado de Yucatán. Está ubicado al sureste del mismo, colinda por el norte con el municipio de Cuncunul; por el sur con el municipio de Peto; por el este con los municipios de Tekom, Tixcacalcupul y el vecino estado de Quintana Roo; y por el oeste con el municipio de Yaxcabá. Tiene un área de 720 km² aproximadamente.

b) RELIEVE

Al igual que la mayor parte de la península, el suelo de esta región está formado en su mayor parte por rocas calizas que en algunas partes forman lomas muy bajas y pequeñas planicies.

Como carece de montañas las lluvias no son muy abundantes y además se filtran rápidamente debido a la permeabilidad del suelo lo que hace aún más difícil su recolección y su total aprovechamiento.

Todo el territorio de este municipio está cubierto por una espesa selva en la que se han logrado desarrollar especies de árboles muy apreciados para la industria como el cedro y el chacá.

Su flora tan abundante ha permitido el desarrollo de especies animales que caracterizan a la península tales como: el venado cola blanca (nojoch keéj), el venadito rojo (yuc), el jabaji (kitam), el tepezcuintle (tzuub), el tigrillo (chakik'al), la zorra (k'ulu'), el puerco espín (k'ix pay och), el pijiji (nom), la chachalaca (bach), la codorniz (bech'), la torcaza (sak bakal), conejos (t'uul), etc...

Aunque este municipio posee considerables bancos para materiales de construcción, la mayor parte de su población se dedica a la agricultura de temporal, actividad por demás ingrata y dificultosa, ya que solo permiten siembra los lugares en donde la selva ha formado suelo apropiado para que las plantas puedan vivir.

Al igual que en la mayor parte del estado el clima tropical lluvioso es el que predomina en esa región. Se presentan dos estaciones una lluviosa y una seca; las lluvias comienzan en Mayo y terminan en Octubre aunque, las temperaturas se mantienen constantes durante casi todo el año.

c) MARCO HISTÓRICO

Fue en la época de la colonia cuando se fundó este pueblo como consecuencia de una emigración de los indígenas ante el avance de los españoles. Lo llamaron así por el cenote que les sirvió de base para su asentamiento y por que su peregrinación fue de oriente a poniente. Perteneció a la provincia de Choch hua, entre las provincias Cupul y Cocom.

Durante las primeras semanas de la rebelión indígena de 1847 Chikindzonót fue uno de los primeros pueblos que cayeron en manos de los insurrectos.

Sitio estratégico es asediado a fines de ese año desde Ichmul hasta Tihosuco, que ya estaban en poder de los caudillos Pat y Chí.

La caída de Chikindzonót fue inminente y por consiguiente su desocupación por parte de quienes no entendían o no simpatizaron con el movimiento de los indígenas mayas.

Fue hasta en el año 1927 a 1928 cuando se inició la afluencia de los nuevos colonos venidos de diversos puntos del oriente y del sur del estado. Es uno de los muchos pueblos que atraviesan por momentos de mucha carencia y su aislamiento legendario lo convirtió hasta hace algunos cuantos años en el único municipio del estado que no tenía enlace con los demás por carretera pavimentada.

d) POBLACIÓN

El 100 % de la población de Chikindzonót, que es de 5,327 habitantes aproximadamente (contando hasta sus comisarías) es mestiza. El núcleo primitivo de esta población estuvo formado por indígenas mayas provenientes de las provincias Cocom y Cupul y por los conquistadores españoles.

El grueso de la población se encuentra en la cabecera municipal y en la comisarías más importantes, entre las que podemos mencionar: Ichmul, Chan Chichimilá, Chucteil y Chan Santa María.

Los bajos ingresos per cápita que perciben hacen que no existan clases sociales, aunque sí una organización laboral que enmarca algunas diferencias en lo que se refiere únicamente al rol que se desempeña.

Absolutamente toda la población es de religión católica. La lengua predominante es la Maya. La forma de tenencia de la tierra es ejidal y eligen a sus autoridades por medio del voto popular.

e) COMUNICACIONES

Entre los medios de comunicación más significativos con los que cuenta este municipio podemos mencionar: las carreteras, la radio de banda civil y el teléfono rural.

Las carreteras rurales más importantes son las que comunican con la ciudad de Valladolid y la Villa de Peto. Para ir a Valladolid se utilizan dos rutas: la de Ekpedz y la de Chankom, mientras que para Peto se utiliza únicamente la de Ichmul.

f) SERVICIOS

La electricidad y el agua potable son servicios con los que cuenta la población; se cuenta también con una clínica perteneciente a la Secretaría de Salubridad y Asistencia; además de servicios educativos tales como:

- Una escuela Primaria bilingüe
- Un centro de educación Preescolar indígena
- Una escuela Secundaria estatal
- Un módulo del colegio de Bachilleres
- Un centro de Educación para adultos

g) COMERCIO

Chikindzonót pertenece a la zona maicera, por lo que la base de su economía es eminentemente agrícola. La comercialización de sus productos está regida por el intermediarismo: los productores venden al comerciante local en pequeña escala y éste a su

vez lo comercializa en los centros urbanos más cercanos, siendo Valladolid el más importante.

Venden: maíz, frijol, semilla de calabaza, miel, achiyote, y algunas artesanías como el huipil bordado.

Compran: telas, zapatos, abarrotos, frutas, etc.

h) TRADICIONES Y COSTUMBRES

Al igual que la mayoría de las comunidades indígenas, Chikindzonót conserva las suyas. Para el cultivo del maíz se utiliza por tradición, el sistema de roza tumba y quema.

Cuando se va a efectuar la siembra se realiza la ceremonia del “jet’s luum”, que consiste en pedir permiso mediante rezos ancestrales en los que se invocan a los dueños de la tierra, para utilizar la misma en beneficio propio y de la familia.

Cuando la época de secas se prolonga demasiado, se efectúa la ceremonia del “ch’aa chak” la cual además de servir para conservar las tradiciones indígenas, tiene como fin principal para el campesino, el de solicitar la benevolencia de los dioses de la lluvia para que hagan llover sobre las milpas y la cosecha sea generosa.

Cuando se logra la abundancia se realiza también la ceremonia del “hua ji col” para dar gracias por los favores recibidos por parte de los dioses de la tierra y del agua.

En este pueblo es una costumbre que cuando la temporada agrícola ha sido buena, hacer una fiesta popular, lo cual ocurre en los meses de Abril o Mayo. Los patronos del pueblo son: la virgen de la Candelaria y San Isidro Labrador.

Cuando las festividades son dedicadas a la virgen de la Candelaria se realizan en el mes de Abril y cuando es en honor de San Isidro Labrador se realiza en Mayo. Cada año se le dedica a alguno de los patronos, de manera alternada.

Si por alguna desgracia natural el ciclo agrícola no fue provechoso, ese año no habrá fiesta.

Las festividades duran 5 días durante los cuales se realizan actividades profanas y religiosas, como son: misas, rosarios, procesiones, novenas, corridas de toros y bailes populares.

Otra de las costumbres de este pueblo que también viene al caso mencionar, es la ceremonia del “jet’mek”, que consiste en abrirle las patitas al bebé y sentarlo sobre la caderas

del que en adelante será su “jet uum” padrino.

Si es niño su “jet’uum” será un varón; el cual, después de acomodarse al niño en la caderas, dará trece vueltas en dirección de la manecillas del reloj y trece más en sentido contrario, al rededor de una mesa sobre la cual habrán puesto previamente pinole y pan dulce.

Mientras se van dando las vueltas, el “jets’uum” le irá poniendo en la boca del niño lo que hay en la mesa; de tras de ellos vendrán caminando algunos niños que llevarán en las manos un machete, un hacha, y un libro, que simbolizan lo que como varón le tocará realizar al niño en su vida laboral futura.

Si el bebé es niña su “jets’uum” será una mujer; el procedimiento es similar, con la diferencia de que las vueltas alrededor de la mesa se empezarán en sentido contrario a las manecillas del reloj y serán niñas las que vayan siguiendo a la “jets’uum” cargando entre sus manos una muñeca, un libro, una olla, y un bordado, que simbolizan los trabajos que como mujer le corresponderán en el futuro.

Al término de la ceremonia se repartirán entre los asistentes lo que haya sobrado en la mesa, además de semillas de calabaza grande (toop’) y si es voluntad del nuevo padrino o madrina, se reparten refrescos.

i) CONTEXTO ESCOLAR

El estudio geográfico de Chikindzonót permite entrever el aislamiento en que se encuentra, su atraso económico y su gran necesidad de desarrollo. Ante estas necesidades, los centros educativos del municipio: preescolar, primaria, y secundaria, han redoblado sus esfuerzos con un mismo afán, el de revertir los fenómenos de ausentismo, deserción y reprobación escolar.

Estos fenómenos son alimentados por la necesidad económica de cada familia que se ven en la necesidad de utilizar la ayuda hasta del estudiante más pequeño durante la siembra o la cosecha.

Así mismo no hay fuentes de trabajo que posibiliten un ingreso adicional, dándose el fenómeno de la emigración, que puede ser temporal o definitiva. A fines de 1994, Pascuala, mi alumna de 6° grado se ausentó a la ciudad de Cancún, Quintana Roo durante 5 meses, para según su padre, cuidar un niño y poder ganarse algunos pesos. Cuando retornó al pueblo ya no

quiso regresar en la escuela, perdiendo así el ciclo escolar.

Estas situaciones han contribuido para situar al pueblo con un promedio escolar de apenas tercer grado de primaria.

El edificio escolar de la escuela primaria se encuentra ubicado a lado norte de la población; cuenta con 17 aulas tipo CAPFCE de las cuales 16 funcionan como aulas de clase y una como dirección. Se dispone también de dos sanitarios para varones y mujeres respectivamente.

Durante el presente ciclo escolar (97-98) se instaló el equipo necesario para el sistema denominado EDUSAT.

La plantilla escolar está compuesta por 420 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 3 primeros, 3 segundo, 2 terceros, 2 cuartos, 2 quintos, y 2 sextos.

He observado que los índices de reprobación y deserción son más altos en la primaria que en los otros centro educativos. Las causa que lo originan se pueden considerar de dos tipos: pedagógicas y económicas. Las económicas escapan del control de la escuela, no así las pedagógicas.

Mis años de observación y experiencia escolar en esta comunidad me permiten señalar algunas de las causas que considero más importantes en los fenómenos de deserción y reprobación: el lenguaje, los contenidos abordados y la metodología utilizada.

Desde el primero hasta el último grado se va dando una disparidad lingüística tripartita: docentes-alumnos-contenidos.

Siendo el niño de esta comunidad hablante al 100 % de la lengua maya, el docente se ve en la “necesidad” de utilizar esa misma lengua para entablar una comunicación más óptima con el alumno.

Este sistema de comunicación es fundamental, porque según Ramón Hernández, se trata de que el niño aprenda y desarrolle su propia lengua, porque cuando se usa el idioma materno para explicar el significado de las palabras o las expresiones, éstas van adquiriendo contenido y significancia (Hernández ⁽¹⁾ 1988).

(1) Vid. “La educación indígena” en: LN.I 40 años. México 1988, p. 269.

Sin embargo, como consecuencia de la gran mayoría de las palabras y los contenidos a utilizarse no tienen (o el docente las desconoce) traducciones sinónimas de la lengua materna del niño, poco a poco el maestro se ve envuelto en la necesidad de utilizar únicamente la lengua española en el aula.

Por su parte el niño no deja de utilizar su lengua materna dentro del aula, y cuando algunos maestros llegan a considerar este hecho común como un obstáculo para su trabajo ocurre lo que Cumins señala “se castiga a los niños por hablar su idioma primario en la escuela y se les hace sentir vergüenza de su propio idioma y cultura”.⁽²⁾

En nuestro estado y en especial en el subsistema indígena esta práctica de represión no está tan arraigada, pero si se dan algunos casos aislados principalmente en el primer ciclo de educación primaria y muy en especial por maestros que no hablan la lengua maya.

Ante esto el entendimiento de los contenidos se va empantanando conforme el niño y el docente avanzan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El bajo rendimiento académico de muchos niños bilingües no es causado por el bilingüismo sino por los esfuerzos de la escuela por eliminar el bilingüismo. Consecutivamente el español va desplazando a segundo término el maya de tal suerte que durante los ciclos siguientes el alumno siente la necesidad de castellanizarse o marginarse (Cumins,⁽³⁾ 1987).

A los niños se les hace sentir que es necesario rechazar la cultura de su casa para poder integrarse a la cultura mayoritaria y frecuentemente les es imposible identificarse totalmente con ninguno, de los dos grupos culturales (Cumins,⁽⁴⁾ 1987); marcando así el principio de su desvalorización como indígena.

(2) Jim. Cumins, “Conservando la Lengua Madre en los niños que hablan un idioma predominante: algunos conceptos erróneos” en: Colección Pedagógica Universitaria, N° 15, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, 1987, p. 133

3) *Ibid.* p.135.

4) *Id.* p.135

CAPITULO II

**LOS SABERES DE LA COMUNIDAD Y SU RELACIÓN
CON LOS SABERES ESCOLARES**

A) EL CONTENIDO FORMAL Y SU RELACIÓN CON EL CONTENIDO INDÍGENA

Diversos autores han hablado insistentemente en sus trabajos sobre la desvinculación existente entre el contenido formal y los contenidos indígenas (Bonfil, ⁽⁵⁾ 1988, Conde, 1986).

Estas divergencias han sido señaladas en no pocos casos como las causas fundamentales de una paulatina desvalorización cultural, en la medida en que el contraste entre la cultura transmitida en la escuela y de la comunidad indígena se hace más profundo.

Contrario al que muchos piensan, el problema lingüístico señalado como la causa fundamental, es únicamente la punta de un icemberg pedagógico y socio cultural extraordinariamente complejo y en permanente estado crítico. En esta comunidad no es bien visto en que las niñas mayores convivan mucho tiempo con los niños también mayores, esta costumbre se ve reflejada en mi trabajo docente en el momento de formar equipos de trabajo o de estudio.

Cuando es para estudiar algunos temas de las asignaturas, tanto niños como niñas prefieren formar equipos homogéneos. Si yo los formo en equipos mixtos, se juntan a regañadientes, pero durante el trabajo, no se dirigen la palabra los varones con las mujeres. Cuando formo equipos mixtos para hacer la limpieza al final de clases las niñas prefieren barrer, mientras que los varones mueven las sillas para facilitarles el trabajo a las mujeres.

Existe una gran diferencia entre las formas de socialización que instrumentan la familia y el entorno comunitario inmediato y las que instrumenta la escuela, una institución extraña a las tradiciones de la vida indígena.

(5) Guillermo Bonfil Batalla "la teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos" en: Papeles de la Casa Chata. Año 2, N° 3, México 1987. y María Luisa Acevedo Conde. "El anciano indígena" en: Ensayos Sobre Ciclos de Vida, INAH, México 1986.

Se evidencia un distanciamiento entre el conocimiento cotidiano escolar y el conocimiento occidentalizado y pretendidamente único. Esto hace que el tránsito de la familia a la escuela el niño indígena es instado a abandonar su espacio de socialización cultural natural para entrar en un proceso de educación escolar donde su cultura, su lengua, y sus valores son relegados a segundo plano.

En los medios educativos hay cada vez mayor “conciencia” sobre la gravedad de las consecuencias pedagógicas y culturales entre la vida cotidiana familiar y la vida en las escuelas.

El hecho de enfrentar dos estilos culturales, los proporcionados por la familia y la comunidad y los que impone la escuela, crea un transición dolorosa e impactante para el alumno, lo cual se manifiesta en un bajo rendimiento, ausentismo y deserción ⁽⁶⁾.

La imposición cultural que se verifica a través de la acción escolar, no se limita únicamente a los contenidos educativos, si no que también ejerce influencia a las pautas, hábitos, valores y representaciones que se dan en la escuela fuera del aula.

En cierta ocasión, mientras algunos niños jugaban a la escuelita, pude observar que el niño que hacía el papel del maestro, constantemente agredía a las demás con una varita, siempre diciéndoles _ Yó soy el maestro y me tienen que obedecer.

Así, la escuela, desconoce en gran parte los elementos que conforman la cultura del pueblo y por otra parte cuando introducen temáticas relativas a éstas, tiende a desbaratarlo o desvalorizarlo.

En esta comunidad, cuando se piensa en casarse, primeramente se hace el “K’uu”, ceremonia que consiste en presentarse ante el padre de la elegida, llevándole presentes tales como: jabón, azúcar, café, refrescos, cervezas, aguardiente, etc...con el fin de obtener su autorización para la boda.

(6) Vid. “La cultura continuidad y discontinuidad” en: Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena, en: Cultura y Educación, Antología, SEP./DGEI, México 1990, p.22-25.

Cuando escucho a los maestros platicar con los muchachos mas grandes sobre este tema, ellos (los maestros) les comentan, de que es una costumbre inútil y de que es una pérdida de tiempo y dinero, de que es mejor escaparse con la novia para evitar mas gastos.

✧ El desconocimiento de estos saberes conocimientos cotidianos ahonda la brecha entre los contenidos formales y las preocupaciones, necesidades e intereses de los sujetos involucrados en una relación educativa.

✧ Es válido señalar tambien que, aún que la escuela desconozca o ignore los saberes cotidianos, estos si se manifiestan en las relaciones escolares cotidianas, pero existe una gran tendencia a relegarlos, marginándolos y desvalorizándolos del ámbito escolar.

Cuando impartí el cuarto grado en 1992 tuve la osadía de prohibirles a mis alumnos hablar la lengua maya en mis clases de español. Únicamente era permitido el idioma español y aquel que no obedeciera recibiría un castigo.

No obstante la amenaza, y aunque en voz baja, los niños continuaron comunicándose en su lengua materna y cuando les hacía preguntas relativas al tema que se estaba trabajando, simplemente nadie respondía.

Estas situaciones de legitimación por marginación son los que a la larga coronan el éxito o el fracaso escolar; ya que aquellos sectores que encuentran una expresión mas considerada a su vida cotidiana en los contenidos y en la dinámica escolar tendrán obviamente mas posibilidades de hacer frente a los requerimientos escolares. Por el contrario aquellos sectores cuya realidad es permanentemente ignorada no encontrarán elementos que les permita encontrarles significancia a los contenidos escolares.

* La importancia de reconocer y tomar en cuenta los contenidos y estilos culturales del niño e incorporarlos a la práctica docente en el aula, contribuiría a hacer compatible los estilos culturales propios de la escuela (ajustarse a las reglas, seguir instrucciones, sentarse quietos, pararse en fila, sujetarse a un horario, cuando y como participar en una labor) con los estilos culturales que han adquirido los educandos en su vida social (7) *

La escuela presenta una visión única, válida y universal del conocimiento y para su legitimación desarrolla una serie de prácticas cuya aplicación recae directamente en el docente como contribuyente esencial de estas prácticas de legitimación.

(7) Ibidem. P. 22 y 55

Este tipo de relación escolar que concibe al docente como transmisor del conocimiento y el alumno como mera fuente del almacenamiento de saberes, impide tener en cuenta las experiencias, necesidades o intereses que surgen de la realidad cotidiana que viven tanto los alumnos como los profesores. No existe una construcción activa de conocimientos, ya que en un currículo, rígido en donde ni al maestro tiene espacios para incorporar sus vivencias, tampoco el alumno se siente estimulado para recrear contenidos que están desvinculados con su mundo vital y cotidiano.

Lo más grave sin embargo, es el conflicto de identidad que se genera dentro de cada individuo afectado por las relaciones escolares, que no acaban aún que el alumno abandone o termine su enseñanza.

Es común ver que en esta comunidad, como cuando los adolescentes se van a trabajar a Cancún, regresan vistiendo a la usanza “ gringa ” (pantalones bombachos, tenis voluminosos, anteojos negros, aretitos, etc...) pero hablando la lengua maya como es costumbre.

Como dice Acevedo Conde (1986), el problema reside en que el niño indígena es sometido no solo a un proceso de endoculturación que le proporciona los elementos de la cultura del grupo en el que se nace y lo dota de un cuerpo de valores determinados, sino también en un proceso de aculturación durante el cual los valores y orientaciones de su cultura entran en conflicto con los de la cultura impuesta obligándolo a adoptar una de ellas como superior sobre la otra ⁽⁸⁾.

✧ En estas condiciones, los niños indígenas habrán de optar entre apearse decididamente a su cultura y defender su tradición sobre encima de todo, o renegar de ella y tratar de olvidar a quello que lo identifica como indio, un ser inferior.

Puede luchar largamente en su interior para elegir su camino futuro y sufrir a causa de esta lucha prolongada trastornos de identidad.

Lo ideal sería que al convertirse en un ser maduro conservara y respetara su cultura, y, aun así, participar en la sociedad nacional y adoptar de ella o de otras culturas los elementos que considerara de utilidad para alcanzar una existencia plena, pero para ello no solo se necesita la concientización de los indígenas sino también la de los mestizos quienes tendrían que acabar con el sentido de superioridad social que heredaron de los españoles.

(8) María Luisa Acevedo Conde Op. Cit.p.67

B) LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL NIÑO: UNA FORMA DE EDUCACIÓN NO FORMAL DESDEÑADA POR LA ESCUELA.

Desde que el niño indígena nace empieza su proceso de aprendizaje. Dicho proceso no se interrumpe aun cuando el niño transita por la escuela primaria. La escuela envuelve al alumno dentro de un proceso de educación formal que no considera válidos ni significativos los procesos de educación informales, por medio de los cuales el niño se apropia de los conocimientos indígenas.

La exclusión que hace la escuela con los saberes indígenas según Julio de la Fuente, es debido al arraigo que tienen en el maestro las siguientes nociones o ideas:

- A) El niño y la comunidad indígena no poseen cultura alguna sino a lo más, costumbres y creencias negativas o atrasadas.
- B) Somos nosotros los no indígenas los únicos poseedores de cultura y no solo eso sino de una cultura superior.
- C) Esta cultura nuestra debe sustituir total y rápidamente las costumbres y creencias de los aborígenes.
- D) Los niños indígenas y los no indígenas son absolutamente iguales, y;
- E) Consecuentemente las formas como educamos a nuestros niños son igualmente apropiadas para educar a los niños indígenas.

En síntesis la finalidad última de la educación indígena es que la sociedad indígena deje de ser indígena y se integre a la sociedad nacional (de la Fuente, 1977) ⁽⁹⁾.

(9) Julio De la Fuente. "La escuela primaria y las necesidades indígenas" en: Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad, México, INI, 1977 p. 130.

Esta discrepancia existente entre los saberes indígenas y los saberes escolares compromete el alcance y la eficiencia del trabajo escolar. A la luz de esta desvinculación la educación que imparte la escuela se convierte en una práctica de dominación e imposición, determinando la imposibilidad de establecer cambios de acuerdo y favor de los requerimientos, necesidades y deseos propios de las comunidades.

Julio de la fuente recalca “la educación más importante es la que se adquiere en la casa, en la calle, el trabajo y si en ella hay una distinción importante es la que determina la distribución de funciones entre los miembros de la comunidad según el sexo. En cualquier caso, esa educación se imparte en la vida y para la vida; más concretamente, para la vida en la comunidad local, en la comunidad regional y como preparación para la vida posterior.”⁽¹⁰⁾

En la comunidad donde laboro, el niño aprende fuera de la escuela, a través del medio físico, los familiares, tanto cercanos como lejanos y en general por todos los miembros de la comunidad. Generalmente es la madre la primera educadora, aunque se diferencia también, que los hombres eduquen a los niños y las mujeres a las niñas. Cuando un niño es reprendido se considera positivo por la familia si la reprimenda viene de algún pariente directo y se considera una intromisión si proviene de algún alemento ajeno a la familia.

Aquí, los niños aprenden por sí mismos el significado de los agentes naturales o culturales. La abeja que le pica cuando la pisa descalzo a la orilla del pozo o al bichito que al entrar a sus ojos acarreado por el viento le produce ardor le enseña a evitar tocar o pisar la primera y a cerrar los ojos cuando le afecta el segundo.

En esta comunidad es común ver a los niños tomando del pecho de sus madres hasta los cuatro o cinco años. Aquí cuando un niño hace alguna pregunta, rara vez es satisfecha su curiosidad, por lo cual es más común que aprenda observando, viendo como se construyen las casas, como se cosecha, se siembra, se compra en las tiendas, se costura la ropa por las mujeres, se borda, etc... más tarde por imitación propia en algunos casos inducidos por el padre o la madre los va practicando. El niño o la niña pondrá todo su empeño en sacar adelante las tareas encomendadas, ya que otra de las costumbres de este pueblo es el castigo a los hijos cuando estos cometen errores.

(10) *Ibidem* p. 130-155

En lo que se refiere a las diferencias del sexo, este es tema tabú y sería hasta que la niña tenga su primera menstruación cuando se le diga lo que debe y lo que no debe hacer en esta situación.

En cierta ocasión, Norma, una niña de quinto grado, de repente comenzó a llorar quedamente y no quería decir el motivo. Varias niñas la rodearon y una de ellas se acercó a mí diciendo - Norma tun k'oo jaa ni, maestro -(maestro, Norma está menstruando). Como para la niña aquello fue inesperado, se asustó mucho y había empezado a llorar, además el susto fue mayor porque se había manchado. Ante esto sus compañeras pidieron que se le llevara a su casa, a lo cual accedí y rodeándola para evitar lo más posible la mirada curiosa de los demás alumnos, la acompañaron a su casa.

* Esta educación que los niños van adquiriendo durante la infancia les servirá en su vida adulta para que, en el caso de los varones, logren trabajar la tierra al igual que sus padres, cuiden bien a los animales, comercialicen sus productos y preparen también para posiblemente ocupar los cargos públicos negado a las mujeres. En el caso de las mujeres para que sepan cocinar los alimentos, aprendan a bordar, a remendar la ropa, atender la casa, etc...

Esta educación informal que la escuela no considera, le asegura a la población la formación de nuevos miembros iguales a la generación adulta, la conservación de las costumbres y la herencia cultural.

* Cuando el niño ingresa a la escuela, la educación que recibe de la comunidad no se interrumpe, pero tampoco encuentra ningún punto de convergencia en la educación escolar, por lo cual recibirá las dos siempre en forma paralela y en conflicto permanente.

Aquí en Chikindzonót la escuela tiene ya muchos años de formada y de igual forma la mayoría de los maestros llevamos varios años prestando servicio a la comunidad, por lo cual cuando el niño ingresa por primera vez a la escuela reacciona ante el maestro de distintas formas, de acuerdo a la noción que de él le han platicado sus hermanos, padres u otros niños. Puede temerle, verlo con indiferencia, considerarlo como gente superior, menospreciarlo, etc... estas nociones que el alumno tiene del maestro, se afirmarán o borrarán, dependiendo de la forma de conducirse del maestro hacia el alumno.

* A diferencia de los niños de la ciudad, los niños indígenas llegan en la escuela poseyendo grandes destrezas en el uso de instrumentos agrícolas o domésticos que no les servirán de nada al tomar su lápiz, su pluma o pasar al pizarrón con una gis. La vida y los conocimientos que el niño trae ha transcurrido y los ha adquirido en contacto íntimo con la

naturaleza, al aire libre; por su parte la escuela obedece a un horario estricto, obliga al niño a asistir en días o en horas en que su ayuda es requerida por la familia. Los padres se incomodan ante lo que consideran una falta de consideración de la escuela y nunca acatan esas disposiciones, como forma de rebeldía, los niños no asisten cuando hay siembra, cosecha, enfermedades, extravíos de animales, o fiestas.

✕ Fuera de la escuela el niño es hiperactivo, puesto los conocimientos que posee los adquirió en contacto directo con su medio, sin imposiciones de espacio tal y como ocurre en la escuela, en donde es obligado a sentarse durante largas horas, permaneciendo inmóvil mientras es “educado”.

✕ Los conocimientos previos que el niño posee y que no encuentran conexión con la vida escolar hacen parecer al alumno ante los ojos del maestros como un tonto o rechazado. Ante esta concepción la gran mayoría de los profesores recurren al procedimiento de asignar a los alumnos la tarea de llenar más y más planas consiguiendo niños con letra bonita pero sin comprender lo que escriben.

✕ Sin embargo, todos los conocimientos que el niño ha adquirido y continua adquiriendo en su vida cotidiana fuera de la escuela si tienen relación con las asignaturas que esta imparte, claro es que no con la claridad que el maestro espera, pero si se da.

En el campo de las matemáticas por ejemplo, no hay un grupo indígena que carezca de un sistema de contar. El niño maya llega en la escuela con conocimientos previos de lo que es una unidad de medida (el mecate o k' aan, la hectárea o 25 k'aanes). En grado mayor o menor conoce esas formas de contar propias de su grupo, las cuales ha aprendido en la vida práctica y sin el auxilio de símbolos gráficos. Al tratar de inculcarle un nuevo sistema de cálculo más amplio y complejo, enfrenta grandes dificultades que son complicadas aún más por las de carácter lingüístico y por lo ajeno de los problemas que se le presentan, a su experiencia e interés.

Las técnicas y métodos que utilizamos los maestros indígenas para enseñar el idioma español a los niños mayas, le restan validez a la lengua materna del niño.

La mayoría de los maestros que laboran en mi escuela dominan el español y el maya, pero el maya solamente lo utilizan para traducir las lecciones o explicaciones que en los libros siempre se encuentran en lengua española.

En ésta escuela a habido inclusive quienes han prohibido a sus alumnos hablar la lengua maya y si alguno no obedece en ocasiones a llegado hasta a castigarlo. Estas acciones

denigran el trabajo de la escuela y se van creando en el indígena la noción de inferioridad de su idioma y se crean individuos que se avergüenzan de hablar su propia lengua, a la que en ocasiones le atribuyen el atraso en el que se encuentran.

En las áreas de Geografía e Historia, los alumnos tienen conocimientos más o menos amplio de su entorno. Saben a dónde conducen ciertos caminos, donde se ubican ciertos lugares dentro del monte, la orientación de los pueblos que conocen respecto al sol.

En la escuela, las gráficas fotografías, grabados, dibujos, mapas, etc... les resulta más difícil de comprender que al niño de la ciudad, pues no tienen como éstos contacto constante con ellos.

La historia que conocen los niños indígenas es asumida en forma de mitos o leyendas que conocen en boca de los miembros más antiguos del pueblo, que se supone que ocurrieron en un pasado que no sabe cuan lejano es.

Entonces se da un gran distanciamiento entre las historias comunitarias en que los animales o cosas son más familiares y la escuela, en donde son obligados a aprender para repetir mecánicamente una sucesión de nombres, fechas y acontecimientos históricos que para ellos carecen de significancia.

Se hace necesario que la escuela indígena y en una gran parte el maestro, vinculen los conocimientos que el niño posee sobre el mundo que lo rodea con los contenidos formales que la escuela imparte; esto, con el fin de crear un punto de convergencia por el cual el niño indígena pueda acceder a los conocimientos "formales", sin menos cabo de sus saberes tradicionales, logrando que la escuela y sus contenidos adquieran pertinencia y significancia en su vida cotidiana.

C) REVALORIZACIÓN DE LA LENGUA INDÍGENA Y EL ENTORNO SOCIOCULTURAL DEL NIÑO.

El lenguaje es el medio por el cual se trata de comunicar lo que se desea, lo que se siente, lo que se piensa o lo que se quiere. Hablar es expresar por medio de palabras lo que pensamos, lo que sentimos o lo que queremos.

El lenguaje nos permite relacionarnos, esa relación constituye la base de la vida en comunidad, pues el hombre es un ser social que no puede vivir aislado, es decir, sin la comunicación con otros hombres.

Nos expresamos de tres modos: ocasionalmente mediante gestos y actitudes, a lo cual damos el nombre de lenguaje mímico, o de acción; habitualmente por sonidos articulados o lenguaje oral y a menudo por signos escritos, que es lo que llamamos lenguaje escrito o escritura. ⁽¹¹⁾

En la escuela se señala la importancia que tiene la palabra en nuestras relaciones, también que es indispensable el estudio del lenguaje para aprender a hablar, a leer y a escribir correctamente “nuestro idioma”.

La historicidad de la evolución del lenguaje es similar en todas las culturas civilizadas de la antigüedad, pero dada las características particulares de toda civilización los convencionalismos adoptados para la expresión oral y escrita fueron diferentes, lo que dio lugar a lenguas e idiomas distintos.

La enseñanza del campo del lenguaje en la escuela primaria ha ignorado por completo el paradigma de la evolución de las lenguas y se ha empeñado en la enseñanza unida del idioma español o castellano, también llamado idioma oficial.

(11) Vid. “Lengua Nacional” en: Cuaderno de Trabajo de Quinto Grado. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, México, 1961 p. 9.

Es bien sabido que existen en nuestro país muchas lenguas, distintas del idioma oficial, llamadas nativas o autóctonas, que si bien, desde la conquista se ha procurado su total extinción, aún son habladas por grupos de población en varios casos muy numerosos, que se localizan en áreas geográficas determinadas, allí donde se conservan más puras las características raciales y la tradición de los pueblos indígenas.

Entre las principales lenguas indígenas del país está la maya que se habla en Yucatán, Campeche y Quintana Roo. Frenada su evolución a causa de hostigamiento de que fueron objeto por parte de las fuerzas españolas, estas lenguas se transmiten de padres a hijos. Transmitida, sin la enajenante actividad de memorizar reglas gramáticas, la lengua indígena de niño cumple fielmente su función, comunicar. Este sistema de lenguaje indígena aún careciendo de las reglas gramáticas del castellano hace posible la reflexión, y la comunicación mediante trabajos escritos; y pasando de un mero aprendizaje oral, el alumno de la primaria indígena es capaz de darle forma a su pensamiento en lengua maya (escrita).

Personalmente desconozco las reglas de escritura maya que proponen algunos etnolingüistas por lo tanto tampoco he podido transmitírsela a mis alumnos, aún así siempre me sorprende la coherencia con que escriben algún texto, o algún trabajo que les encomiendo en lengua maya. Cuando les hago este encargo, describir algún trabajo en lengua maya todos se preocupan por hacerlo lo que no ocurre cuando se los pido en español.

Se ha dicho en repetidas ocasiones, que la instrucción escolar como tal es ajena a la tradición indígena, y responde históricamente al desarrollo del estado y de la sociedad industrial. Ante esto la educación que reciben los niños indígenas, lejos de considerar la lengua madre del niño tiende a desvalorizarla y la desliga de la vida escolar. Para lo cual subraya en demasía las bondades de la lengua española en comparación con la maya e inundando de gramática castellana la mente del educando ⁽¹²⁾.

(12) Elsie Rockwell "comentarios sobre política del lenguaje en México" en: Lenguas, Grupos Étnicos y Sociedad Nacional, Antología, U.P.N., México, 1980, p.35-40.

Dado el bombardeo ideológico a que es sometido dentro de la escuela, se produce en el niño una confusión socio-lingüística que derivará en dos posibles finales: deserción escolar y desvalorización y/o pasividad cultural.

De cualquier forma la educación bilingüe-bicultural no se está dando y al término de su educación primaria se evidencia que para acceder al medio urbano, el niño desvaloriza su lengua y su cultura y aún así tampoco logra acceder porque no se desenvuelve como mestizo ni habla correctamente el español.

Don Daniel, un comerciante del pueblo me comentaba que todos sus hijos fueron buenos estudiantes., yó le pregunté que porqué ninguno se había quedado a vivir en el pueblo, a lo que él me contestó que porqué aquí no había trabajo y se fueron todos a Cancún.

Me decía que todos ya tienen muchos años de vivir allí e incluso cuentan con casa propia. Durante el transcurso de mi práctica en el pueblo tuve la oportunidad de conocer a los hijos de don Daniel cuando venían de visita. Son dos varones y dos mujeres, todos casados, los varones son los que han pasado mas tiempo en Cancún. Ninguno de los varones ha perdido sus rasgos indígenas (físicos), pero no hablaron maya mientras estaban de visita y a pesar del tiempo de practicar el español que hablaban, tenían defectos de género y número y de relación de ideas, por otra parte las mujeres nunca hablaron español, únicamente maya.

Es indispensable un replanteamiento de la educación indígena, no es posible permitir seguir creando ciudadanos considerados de “tercera”, desvalorizados totalmente de sus raíces e inseguros de sí mismos.

La escuela no debe olvidar que la adquisición de una lengua (en este caso la española) se produce solo de un contexto de interacción social con otras personas. La adquisición del lenguaje requiere una estimulación lingüística y la posibilidad de relacionar diferenciadamente sonidos con objetos o situaciones.

Si la escuela indígena considera lo que plantean SAPIR y WHORF “cada lengua supone un modo peculiar de ordenar y categorizar al mundo y con ello una manera peculiar de pensar” (13).

(13) Diccionario de las Ciencias de la Educación, Santillana, 1994.p. 855 y 856.

Se podría replantear la educación bilingüe tratando de buscar un punto de convergencia entre la lengua maya del niño y la lengua española de la escuela que permita una vez ya adquirido el lenguaje español por el alumno, infinitas producciones nuevas cuyos contenidos serán mas o menos originales, pero cuya estructura estarán sustentadas dentro del sistema de reglas de ambas lenguas.

Esto permitiría socavar la subordinación de la lengua maya al español situándolas en planos concurrentes.

A lo largo de este trabajo se menciona con insistencia la necesidad de la concientización y la revaloración, de los contenidos indígenas entre ellos, claro esta, la lengua materna; pero esto no quiere decir que para el indígena lo suyo carece de valor, pero si se observa que a través de la influencia de la escuela y el medio urbano con que se tiene que relacionar, estos valores propios van perdiendo arraigo paulatinamente, logrando que el indígena permanezca indiferente a sus valores considerándolos en no pocos casos como algo vergonzoso e indigno. Estos fenómenos ocurren incluso entre sus propios profesores de extracción indígena.

Cuando convivía en cierta ocasión con el director de la secundaria del pueblo, me pregunto que donde realmente nació, yó le contesté que en Tekax. Como él pareció dudar, le pregunté que a que venía la pregunta. Él me dijo que le habían dicho que yó o Abelardo, otro compañero, no proveníamos exactamente de Tekax sino de una comisaría cercana, me sonreí y la conteste que según tenía entendido Abelardo no había nacido en Tekax, pero hace tiempo que había llegado a vivir al pueblo, pero yó también no creía que el renegase de su origen ya que conocía su opinión al respecto, pero tal situación me había dejado cierta incertidumbre.

Es bien sabido que muchos profesionistas de extracción indígena llegan hasta a cambiar sus apellidos mayas para no ser señalado por sus compañeros.

El problema central es que el indígena es inducido a elegir (lo que supone dejar todo lo demás) entre los valores indígenas y mestizos, como único medio para acceder a una mejor forma de vida, algo por de más falso.

Con la revalorización se pretende tratar de revertir el fenómeno de la desvalorización, destacando la dignidad de los valores indígenas, su grandeza y su autenticidad ante los valores mestizos.

Es preciso señalar que una revalorización necesita un grado máximo de concientización. Entendida esta como aquella que tiene lugar a partir del análisis e

interpretación de la realidad.

Ante la dificultad de acceder a la concientización por sí mismos, (como consecuencia de estar inmerso dentro de una sociedad mayoritariamente despreciativa de sus valores indígenas) corresponde a la escuela y específicamente al maestro inducir desde los primeros años al niño para formar y desarrollar su conciencia. Hasta ahora la lengua materna del niño ha sido utilizada únicamente como un medio de penetración. Siendo la lengua española la de más uso por parte del docente en sus relaciones con el alumno es posible entonces invertir los papeles, o sea que ahora la lengua española sirva como medio, no de penetración e imposición de valores porque estos ya existen en el medio indígena, pero sí de una toma de conciencia del indio acerca de ese mundo, para que esos valores que coexisten junto con él y que la escuela se ha encargado de ocultarle, negarle o destruirle sean redescubiertos y reconsiderados por él mismo; propiciando la tan mencionada “Revalorización Cultural” emanada del indígena mismo.

CAPITULO III

**LA CONCIENTIZACIÓN COMO ELEMENTO DE
LIBERACIÓN**

A) LA IMPORTANCIA DE LA CONCIENCIA EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

El vínculo escuela-comunidad disuelto por la escuela indígena en las regiones étnicas, a traído como consecuencia una total independencia de dos sectores que pedagógicamente no debería coexistir aisladamente.

Con esta nueva situación, la escuela, sin sentir ya la presión moral de esta relación, ya que por un lado se exige la vinculación de los contenidos escolares con la vida cotidiana de la comunidad y la incorporación de los contenidos indígenas al currículo escolar, y sin embargo en la realidad la escuela se dá a la tarea de transmitir contenidos occidentalizados ajenos a su realidad indígena, distanciándose aún más de la comunidad, transmitiendo dogmáticamente las bondades del mundo moderno, con ciudades grandiosas en el marco de un sistema capitalista a un pueblo diferente con un sistema de vida ajeno al que se le presenta.

Es común ver en las aulas a los maestros esforzándose por presentar láminas en donde aparecen personajes vestidos con trajes vistosos de formas diferentes o en escasa vestimenta, o países urbanos llenos de edificios altísimos resaltando todas sus características tecnológicas. Con esta metodología el niño indígena no logra relacionar la imagen con el objeto porque a diferencia de un niño de la ciudad que ya en alguna ocasión probablemente se haya topado con algún turista con aquellas características y acostumbrado a ver o a visitar edificios de varios pisos, el niño indígena observa a diario las mismas casas de barro y huano y las mismas vestimentas por lo que las clases que el maestro a desarrollado en ese momento le es totalmente desconocida y por lo tanto indiferente.

Estas acciones, con los medios masivos de comunicación apoyándolas, logran corromper el sistema de pensamiento indígena y antes de que éste asimile conscientemente su condición de clase oprimida, se incuba en su mente una gran ambición por acceder a este sistema de vida ultramoderno del que tanto habla la escuela, con el consecuente olvido y en no pocos casos desprecio a su propio origen, cultura, principios y valores.

Cuando realicé una de mis reuniones de padres de familia en este ciclo escolar con el fin de informar a los padres del avance y aprovechamiento de sus hijos, algunos, después de observar las calificaciones de sus hijos se acercaron a mí para sugerirme que “por favor” castigara al alumno si éste no se ponía a estudiar, porque según ellos esas calificaciones no le

servirían de nada cuando fuesen a Cancún a trabajar y que cuando menos viera que llegasen a dominar las cuentas y un poquito de español para poderse darse a entender en los hoteles y las tiendas. Yó les pregunté que porque ese afán por trabajar en Cancún, a lo que ellos me contestaron que porque esa era una Ciudad y habían muchas cosas que en el pueblo no hay y que sus hijos mejorarían su forma de vida y tendrían todo lo que ellos desearon.

Las comunidades indígenas muestran las consecuencias de estas situaciones tan contradictorias. Aquí en Chikindzonót, las generaciones maduras que por siempre han vivido en el pueblo (de 30 años hasta el más anciano) o que rára vez han salido del mismo, conservan la esencia de lo indígena en sus vestimenta, habla vivienda, tradiciones y costumbres, mientras que la generaciones más jóvenes que emigran a los centro urbanos a laborar en lo que se pueda, las niegan o ridiculizan, tratando de actuar como lo han observado en los centros turísticos.

Esta desvalorización de lo indígena por parte del mismo indígena es el producto en gran parte del trabajo de la escuela. Lejos de cumplir con la finalidad por la que teóricamente fue creada, la educación que se imparte en los medios indígenas tiende a hacer todo lo contrario, robarle la conciencia al indio o como dice Freire, humaniza lo ajeno y deshumaniza lo indígena ⁽¹⁴⁾.

Sin embargo, a diferencia de los animales, los hombres puede superar los momentos de subordinación por los que átraviesan y añadir a la vida que poseen, la existencia que ellos mismos construyen, son capaces de transformar, de producir, de crear y de comunicarse.

La concientización es uno de los caminos que considero fundamentales para acceder a una auténtica revalorización de lo indígena para superar la marginación y subordinación de que está siendo objeto, como Freire lo señala “si no superan su subordinación al mundo y emergen de él con una conciencia constituida en la admiración de su propio mundo, los hombres serían simplemente seres determinados y sería imposible pensar en términos de su liberación. Sólo los seres que pueden reflexionar a cerca del hecho de que están subordinados son capaces de liberarse” ⁽¹⁵⁾.

(14) Paulo Freire “Acción cultural y concienciación”, en: La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación. Barcelona, M.E.C/Paidós, 1990.

(15) *Ibidem*. p. 85 y SS.

Este proceso de concientización debe comenzar desde los primeros años, o sea, con los niños en edad escolar y siendo la escuela una de las principales artífices de la desvalorización de la cultura india, es a ésta a la que le corresponde la mayor responsabilidad de revertir este fenómeno.

Hay que señalar también que por escuela se debe concebir a toda institución vinculada directamente con la educación, en nuestro caso, la educación indígena (inicial, preescolar y primaria). Al decir educación indígena, no es porque los otros niveles y subniveles no deban contribuir a este proceso si no porque son las escuelas indígenas las que están más comprometidas y además están estrechamente vinculadas con el contexto natural del niño.

La escuela indígena se caracteriza (o al menos eso se presume) por contar entre sus filas únicamente con profesores bilingües en su gran mayoría de ascendencia india; pero en base a experiencias reales se sabe de la falsedad de esta aseveración. Aún así, si aceptamos la utopía de que la escuela indígena cuenta únicamente con profesores bilingües de ascendencia india, entonces se acepta también la culpabilidad del profesional indígena en complicidad con la ideología del sistema dominante en el proceso de desvalorización y enajenación de las culturas autóctonas.

Acusada así la culpabilidad del profesorado indígena, entonces el proceso de concientización crea un compromiso más fuerte con el docente en primera instancia. Dicho proceso debe ser concebido por el maestro como un instrumento de liberación de los procesos de educación, desarrollo y cambio social que le permita transformar su práctica docente superando sus prejuicios y temores ante posibles represiones.

Cuando vino la sugerencia de trabajar el programa de maya t' aan para el primer ciclo, mis compañeros que atendían primeros y segundos grados se negaron a llevarlo a cabo pretextando que se atrasarían con respecto al programa oficial y que además posiblemente no habría una continuidad en los años siguientes; pero por otro lado reconocían la autenticidad del programa y su fácil comprensión por parte del alumno. La realidad era que los profesores no se sentían seguros con este nuevo programa, no conocían la metodología adecuada e incluso la dificultad de comprensión era por parte del maestro porque algunos ni siquiera hablan maya. Por todo esto era más fácil rechazar el programa maya t' aan aun con sus bondades, que diseñar una metodología propia adecuada a éste.

Según Freire es a medida que los hombres actúen efectivamente sobre el mundo, transformándolo con su trabajo, que su conciencia se ve a su vez condicionada histórica y

culturalmente a través de la práctica ⁽¹⁶⁾.

Este mismo proceso debe permitir al niño tomar conciencia de su realidad socio-cultural superando los conflictos que lo confunden y afirmándolos como sujetos concientes de su propia historia.

Con la concientización de los grupos étnicos como requisito indispensable para la revalorización de su cultura y en consecuencia acceder a un auténtico rescate y respeto de sus características particulares de vida, superando las situaciones de enajenación a la que han sido sometidos no se pretende decir que los grupos indígenas carecen de conciencia; lo que ha ocurrido es que las clases dominantes se han preocupado por transferir su conciencia a las clases marginadas, entre ellas los grupos indios.

Esta confusión de personalidades es común de observar en los jóvenes y adolescentes de esta comunidad. Mientras que de niños asimilan fiel y tradicionalmente las enseñanzas de la comunidad, poco a poco, durante su paso por la escuela esa forma de pensamiento se va moldeando hasta que al abandonar la escuela en busca de trabajo y retornar a su pueblo asumen una mentalidad "inconciente" de su realidad; ahora se preocuparán por usar ropa muy vistosa, lentes oscuros y repetir frecuentemente algunas palabras en español, pensando tal vez que con estas actitudes borrará su pasado y ascendencia indígena, misma que por siempre quedará expresada en sus rangos físicos antes que en su vestimenta.

En consecuencia los grupos indígenas reflejan una conciencia que no es la suya. Esto según Freire da como resultado la dualidad de la sociedad dependiente, su ambigüedad, el hecho de ser o no ser ella misma, y la ambivalencia característica de su larga experiencia de dependencia de una mezcla de experiencia de atracción y rechazo respecto a la cultura dominante. De aquí que sus aspiraciones en un alto grado no corresponden a su ser auténtico⁽¹⁷⁾

Educado bajo esta perspectiva el indígena ha tergiversado su propia realidad ubicándose en una situación antes que de conflicto, de engaño, bajo la cual a perdido su propia identidad, ya que fascinado por el sistema de vida urbano está tratándolo de imitar en todos sus aspectos.

(16) Ibidem. p.85 y ss.

(17) Idem. p.85 y ss.

Sin embargo, el origen de un individuo lo condiciona ante una sociedad con profundos prejuicios de clase y de raza, consecuencia de su propia historicidad y manipulación ideológica; ante esta situación, aquel indígena que trata de acceder a la clase dominante no es aceptado por ésta (aún si fuese muy rico) por su origen de raza inferior. Por otro lado, por el hecho de poseer bienes y riquezas se considera así mismo superior a su gente indígena y ésta terminará viendolo como un renegado.

Las actitudes de los jóvenes por imitar costumbres ajenas a las suyas a hecho que la gente del pueblo vea con curiosidad a algunos y a otros con indiferencia; para las muchachas adolescentes solamente son actitudes para llamar la atención, esto lo expresan diciéndome - chen etasoob, maestro - (solamente son "locos", maestro). En sus centro de trabajo, estos mismos jóvenes, a pesar de sus actitudes de imitación seguirán sufriendo las mismas situaciones de humillación y explotación por parte de sus patrones quienes nunca olvidarán que son de pueblo o sea, indígenas. Mas tarde, estos jóvenes cansados de su situación siempre regresan a sus comunidades (la mayoría) a trabajar la tierra retomando su situación de indígena pero con una gran frustración por dentro.

Cabe señalar que un auténtico proceso de concientización para la liberación no puede ser aplicada ni vista con buenos ojos por las clases dominantes, pues éstas son las menos interesadas en ayudar a las clases enajenadas para sacudirse el yugo de la dominación y explotación. Esta tarea corresponde a los sectores más comprometidos con las clases indígenas por la naturaleza de su origen, su trabajo y su relación con ellos siendo el sector más importante a mi juicio, el de los maestros indígenas.

Un proceso como el que estoy proponiendo, conlleva necesariamente a enfrentar muchos riesgos, ante los cuales la utopía de que "todos los maestros indígenas están comprometidos" será negada por la inminente realidad son más pocos de los que se suponen. Este supuesto surge del mismo proceso de subordinación ideológica de que ha sido objeto el sector docente, que tienen como consecuencia el surgimiento de actitudes serviles y temor hacia las clases dominantes.

Ante esta situación tan generalizada entre la clase magisterial presento tres reflexiones:

1. Todo proceso de concientización necesariamente debe ir acompañado de acciones organizadas y concretas.
2. Las acciones que se realizan en una comunidad, aún con éxito, puede no ser adecuadas para otra.

3. Las clases que detentan el poder son las menos interesadas en despertar la conciencia del indígena, por lo que no siempre se debe esperar su apoyo y la mayoría de las veces hay que trabajar algún proyecto sin éste.

Concientizar a los grupos indígenas requiere de un compromiso y mucho trabajo por parte de los sectores que se sientan verdaderamente comprometidos con el pueblo indígena.

Es a partir de que los grupos indígenas vayan uniéndose e identificándose con un interés común que estarían evidenciando un auténtico proceso de concientización y se podría empezar a hablar de un verdadero despertar del indio. A partir de aquí, el grupo ya estaría “preparando” para emprender acciones concretas con un profundo conocimientos de sus orígenes, su utilidad y sus alcances, claro está, con la posibilidad también de ser revisadas y replanteadas por las generaciones futuras.

B) QUE SUCEDE AL ENSEÑAR O APRENDER A SER MÁS CONCIENTES DE LO PROPIO

Todo proceso de concientización ocurre de manera aislada en cada individuo, o sea, no ocurre en un amanecer, ni se da de forma simultánea en un grupo o pueblo. El individuo tiene que identificar por medio de un proceso de profunda reflexión y análisis su auténtica realidad, ésto es como un sinónimo de la reflexión-acción y la pureza de estas acciones servirán de base para calificar la autenticidad del proceso.

Dentro de la escuela la concientización debe transformar la educación en un acto de conocimiento opuesto a las formas tradicionales de enseñanza basadas en una transmisión dictatorial del conocimiento desde un profesor todo-poderoso a estudiantes absolutamente ignorantes. El objeto de este proceso de conocimiento debe girar en torno al mundo real del alumno, de su realidad vivida a diario con su gente la que debe ser conocida y transformada. Este acto de conocimiento debe también convertirse en una empresa de la comunidad, donde profesor y alumno se encuentran en una relación constante de diálogo ⁽¹⁸⁾.

Cuando el hombre toma conciencia de su enajenante realidad empezará a buscar los canales para criticarla y denunciarla, con la consecuente exigencia y ambición por transformar esta realidad y hacerla más justa a los ojos de su conciencia.

Una persona concientizada tratará de que los demás también lo sean. Así, al generalizarse este proceso, las clases denominadas ya serán capaces de identificar al opresor. Cuando esto ocurra las denuncias y exigencias cobran mayor vigor y se podría estar hablando de una verdadera conciencia de grupo.

Sin embargo la concientización del indígena solamente sera posible en la práctica del análisis de su realidad concreta, precisamente porque la conciencia no se transforma excepto en la práctica. Esta toma de conciencia basada en el análisis reflexión y acción de su realidad concreta debe permitir un cambio de actitud y una acción más efectiva frente a los hechos de su condición de subordinación enajenación ⁽¹⁹⁾.

(18) Vid. Documento del IDAC N° 1 en: Instituto de Acción Cultural. Ginebra, Suiza.p.18-53.

(19) Ibidem.p.18 y ss.

Decía en líneas anteriores que esta es toma de conciencia debe ir acompañada de acciones concretas porque poco importa que algunos de ellos (los indígenas) lleguen a la comprensión de porqué su realidad es como es si no tiene lugar una transformación radical de las relaciones o ideas sociales que expliquen la situación objetiva en que se encuentran los indígenas y esta responsabilidad considero le corresponde al docente.

En el caso de las comunidades indígenas, situaciones como las antes descritas, únicamente se podrían dar, cuando exista un verdadero compromiso por parte de las personas involucradas, en los procesos de formación del indígena; puesto que como deja entre ver, las clases dominantes son las menos interesadas en formar un pueblo conciente. Buscando siempre por medio de los proyectos educativos, eliminar todo proceso de concientización, mistificando la enseñanza, y permitiendo solo transformaciones superficiales destinadas a evitar cualquier cambio real en su propio poder.

Cuando recién llegué a esta comunidad a prestar mis servicios docentes, tuve algunas diferencias ideológicas con el director, en cuanto a mi forma de trabajar y es que al revisar mi plan de trabajo y compararlo con los libros de texto gratuito, terminé por darme cuenta de tres cosas que me parecieron fundamentales para abordar mi labor: la primera era que algunos contenidos que aparecían en el plan y programa para el tercer ciclo, específicamente en la asignatura de Ciencias Naturales no aparecían por ningún lado del libro de texto perspectivo y en el peor de los casos ni siquiera existía el material respectivo como era el caso de E. Cívica; en segundo lugar algunos contenidos no tenían absolutamente ninguna relación con el contexto indígena del niño; y por último la metodología sugerida no me parecía adecuada para este medio.

A raíz de estas observaciones, fui seleccionado en cada asignatura los contenidos que a mi juicio guardaban, sino una estrecha relación con el contexto inmediato, si podían vincularse con más facilidad que otros. Después planifiqué el trabajo de cada asignatura de todo el ciclo e investigué y completé el material o contenidos que no existían (C. Naturales y Civismo). Con el material ya completo diseñé una estrategia de trabajo distinta a la tradicional en cada asignatura.

En el campo de las matemáticas diseñé situaciones problema con situaciones y elementos que el niño vivía a diario o manipulaba en el trabajo agrícola. En estos casos el niño es obligado a entrar en un proceso de análisis y reflexión para su propio camino llegar a la solución correcta. Dentro de este proceso el niño se daba cuenta de la importancia de los

conocimientos adquiridos con anterioridad, como la suma, la resta, multiplicación y división y veía su utilidad. En mi caso como conductor del grupo, solo intervenía cuando por su redacción y las palabras desconocidas el alumno no alcanzaba a comprender rápidamente el problema presentado. El libro de texto solo era utilizado como material de apoyo en algunas situaciones se trataba de que el muchacho pensara y diseñara sus propias estrategias de solución.

En el campo del lenguaje mi preocupación se centraba en que los niños internalizaran las reglas de la gramática española con el único fin de que fuesen capaces de expresarse correctamente tanto oral como gráficamente sin confundir géneros y números como generalmente les ocurre. De tal manera que su sistema de pensamiento tuviera una coherencia lógica que pudiese ser entendido sin burla por el sector no indígena al expresarlo en forma oral o escrita.

En lo que respecta a lengua indígena, mi ignorancia de la gramática maya me impidió y me sigue impidiendo compenetrarme más, por lo que solamente en algún momento les solicitaba que me escribieran en lengua maya algún cuento o leyenda que conociesen, a lo que me sorprendía siempre la coherencia y facilidad que tenían para redactar de esta forma sin haber recibido reglas gramáticas en esta lengua.

En C. Naturales siempre salíamos al campo para visitar algunas milpas y platicar sobre el trabajo agrícola: porque se quema, cuando se siembra, quienes cosechan o platicar de algunos problemas familiares, tratando siempre de vincular los contenidos con la realidad concreta del alumno sin que éste se diera cuenta.

En geografía trabajamos de igual forma que con C. Naturales, haciendo representaciones teatrales para observar las diferencias, de color, vestido, expresiones, o salíamos a observar el campo para analizar los tipos de suelo, las hondonadas o los altillos que ellos llamaban (mul), los cenotes, hasta hicimos un pequeño censo entre las propias familias de ellos para saber cuantos bebés hermanitos tenían, cuantos grandes, cuantos trabajan, etc. Entusiasmaba tanto estas actividades que aveces se nos iba el día sin sentirlo y habiendo adquirido un aprendizaje escolar sin fastidio e incomprensión como ocurría dentro del aula.

Los tradicionales cuestionarios solamente de vez en cuando eran puestos, únicamente cuando los niños lo pedían de algún tema.

La asignatura de historia mereció un poco más de atención, ya que tradicionalmente el alumno es incitado a memorizar nombres y fechas, ejercitando la memoria pero sin tocar la

comprensión.

Ante esto les dí a los niños que investigaran sobre su pueblo, sus tradiciones, costumbres, transportes, presidentes, comercio, relieve, gente, comunicaciones, etc. Después otro trabajo sobre su familia, tíos, abuelos, parientes lejanos, cercanos, etc. Claro que los temas sugeridos en los libros los leíamos y comentábamos, pero era sólo cuando los vinculábamos con sus trabajos cuando sentía que los entendían un poco.

Me pareció también importante que los alumnos conociesen una parte de su propia historia que no aparecía en sus libros para lo cual organicé con el apoyo del albergue escolar, algunos viajes de práctica a las zonas arqueológicas más cercanas como son: Tulum y Chichén Itzá, ante tales monumentos los muchachos se llenaron de admiración y sorpresa; aún más cuando les dije que todo aquello había sido construido por los abuelos de sus abuelos. Al retornar dedicamos dos meses a conocer la historia de los mayas, a la cual los alumnos mostraban más entusiasmo que con la historia nacional.

En la asignatura de civismo tuve que fotocopiar el material seleccionado, para todos los alumnos, ya que como mencioné anteriormente no existe ningún texto oficial para esta asignatura.

Fuimos analizando tema por tema y lectura por lectura poniendo énfasis en los derechos del niño, el maltrato a los menores... como producto del trabajo y de la comprensión de los temas, los alumnos redactaron en grupo un reglamento para el salón de clases: sobre el horario de entrada, formas de conducirse en el aula, entrega de trabajo, participaciones, etc. Y todos coincidieron en que el maestro en ningún momento debería agredir físicamente a ningún alumno, pero si ponían castigo, como enviarlo a su casa, hablar a su papá, etc.

El tema que les causó más interés y curiosidad es el que se refería a la diversidad étnica de México, en donde el tipo de vestimenta que observaban en las fotografías del material les parecía conocido no tanto por la vestimenta sino por el color y el tipo de personas que la portaban.

Todo éste sistema de trabajo en donde los libros de texto gratuitos eran relegados a segundo plano, fué observado y criticado por el director llegando incluso a amenazarme con sanciones por no utilizarlos y por permitir mucha libertad a mis alumnos.

Porque cabe señalar que los niños se sentían mucho mejor haciendo los ejercicios debajo de los almendros o en el brocal del pozo, etc. Para retornar al aula apenas lo terminacen. Esto no era bien visto por algunos, sin embargo mis alumnos ya se habían

acoplado a esta forma de trabajo y lo demandaban.

Yó veía el resultado de trabajo por el cual seguí mi ritmo y forma aún en contra de muchas opiniones, ante esto terminaron por respetar mi forma de trabajo.

Con esto pretendo dejar en claro que un proceso que incite cualquier cambio diferente al oficial, necesariamente deberá soportar críticas muy fuertes tendientes a desvalorizarlo, esto es porque una auténtica toma de conciencia nunca será bien vista por las clases dominantes. Esto es así, simplemente porque se trata de las clases que detectan el poder y como no pueden existir concientización fuera de la práctica, la concientización que tales clases puedan desarrollar es necesariamente aquella que, al mistificar la realidad de la conciencia, mistifica la conciencia de la realidad.

La concientización de uno de los sectores más desprotegidos y marginados de la sociedad mexicana, como lo es el sector indígena constituye un verdadero reto para las partes involucradas y aún más, para el propio indígena.

Es una condición indispensable para superar y cambiar su realidad histórica. Por otra parte una conciencia liberadora de las clases oprimidas constituye siempre un peligro para las élites gobernantes, en el supuesto de que un pueblo conciente es ménos maleable a intereses predeterminados y en consecuencia, la tendencia inmediata será de oponerse a proyectos de ésta naturaleza y procurará inmobilizarlos o bién emprenderá acciones para dividir y enfrentar a los sectores involucrados con la única finalidad de desvirtuar los procesos de concientización.

La concientización debe permitirle al individuo percibir la autenticidad y valor de sus elementos culturales, y debe emerger de los propios elementos del grupo. Esta conciencia indígena lo llevará a identificar y asumir su verdadera identidad cultural y lo consecuente revalorización de lo propio.

Un pueblo con una plena conciencia genuina, es un pueblo que otorga un valor incuestionable a sus raíces y que exige un profundo respeto a los mismos. Es también un pueblo que escucha y aporta elementos que posibilitan un desarrollo mas homogéneo a la sociedad a su conjunto.

Así, se está conciente de que se pertenece a un sector poblacional inmerso en una gran sociedad, entro de la cual cada sector juega un rol, donde se tiene derechos y deberes tanto sociales como culturales, antes que en teoría, en la práctica misma.

Una sociedad concientizada es una sociedad que se identifica alrededor de intereses comunes, es una sociedad que otorga validez a las aportaciones de sus miembros y fincan las bases de su desarrollo a partir de esas aportaciones, en otras, palabras, se desarrollan con el pueblo, para el pueblo.

CAPITULO IV

**LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO DOCENTE EN EL
PROCESO DE CONCIENTIZACIÓN**

A) SOBRE EL ROL DEL MAESTRO

La mistificación de la enseñanza ha mostrado muy vivamente a profesores y alumnos que es la enseñanza y que el aprendizaje; cuales son los roles específicos de aquellos, el manejo del poder, las jerarquías, las normas, etc...

En lo que respecta en la educación indígena, los profesores que ingresan al servicio docente en el mayor número de los casos son bachilleres recién egresados, apoyados en la preparación y conocimiento propios de su especialidad; y su acercamiento a los grupos de alumnos esta condicionado por concepciones docentes intuitivas apoyadas en el sentido común ⁽²⁰⁾.

Este rezago educativo en el seno del magisterio indígena consecuentemente se reflejará en el alumno.

Durante mi primer ciclo de trabajo en esta comunidad, ante la falta de una metodología adecuada para las características de los alumnos con los que laboraría, tuve que retroceder hasta los métodos de enseñanza a través de los recuerdos de cómo fui enseñado en mi niñez; y aunque al final del ciclo el resultado no fue el que yo esperaba, esta primera experiencia me permitió replantear mi metodología y tratar de construir una más adecuada.

Los cursos de actualización docente que se diseñan para suplir esa falta de profesionalización no han logrado menguar dicho rezago. En estos cursos al profesor le dan a conocer técnicas o procedimientos supuestamente “eficaces” para el logro de aprendizajes, cuyas concepciones son transmitidas dogmáticamente la mayoría de las veces y recibidas por los profesores pasivamente; situación que obedece a la necesidad sentida de contar con instrumentos técnicos que resuelvan sus problemas metodológicos.

(20) Esther Pérez Juárez, “Reflexiones Críticas en Torno a la Docencia”, en: Revista Perfiles Educativos. CISE-UMAN, No. 29-30 Julio-Diciembre, México, 1985 p.3-23.

La ideología asimilada como “falsa conciencia” que encierran las concepciones transmitidas en esos cursos acerca de los procesos educativos, regulan su práctica docente. Dicha práctica bajo estas condiciones será la misma que ha caracterizado por siempre a la escuela tradicional: el maestro enseña y el alumno aprende. El aprendizaje queda reducido al aula y se traduce en memorización de nociones, conceptos, principios e inclusive procedimientos, que serán reproducidos en clase ⁽²¹⁾.

Hasta ahora, la labor del maestro ha consistido en hacer llegar los contenidos al alumno y en disponer actividades que promuevan la retención memorística y su verificación tales como copiar, responder a cuestionario, repetir, imitar, exponer los contenidos oralmente o por escrito etc...

Frente a este conjunto de condiciones añejas y tan arraigadas del trabajo del maestro, éste debe darse espacios para decidir e incorporar sus prácticas propias. Dentro del aula el maestro puede determinar, en cierta medida, su quehacer cotidiano dentro del ámbito de sus necesidades y los límites dados por las condiciones materiales.

Por este hecho, se reitera que los maestros se forman en las escuelas en las que trabajan. Se acepta que en la escuela ocurre gran parte de la formación del maestro, pero se comprende poco como sucede ⁽²²⁾.

La iniciación en el trabajo del maestro requiere de aprendizajes nuevos que pueden o no remitir a lo que se enseñó en la normal, bachillerato o en el curso de inducción a la docencia en el medio indígena, algunos de estos saberes se transmiten de manera explícita entre directores y maestros o de maestros viejos a aquellos que inician su carrera; pero la mayoría se construyen durante el trabajo diario frente a grupo.

(21) Vid. “Práctica docente” en: Capacitación Docente, Replanteamiento de la Propuesta Académica para el Curso de Aspirantes a la Docencia en el Medio Indígena, México, D.F. 1991.p. 184-185.

(22) *Ibidem*. p.163.

La atención e interés nulos que observé al abordar los temas de sujeto, predicado, objeto directo e indirecto, circunstanciales, etc... en la asignatura de español me obligó a replantear mi metodología y contenidos, por lo que opté por orientar a los alumnos a producir textos, poemas, cantos, leyendas, etc... en su lengua materna, y que ellos mismos explicasen al grupo los principales personajes, sus acciones y el porqué de sus acciones dentro de la trama. Con estas nuevas acciones, las clases de lenguaje cobraron interés y la participación se hizo evidente en todos, ya sea con risas, gestos, comentarios o críticas al compañero o al trabajo.

La resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo supone no solo la reproducción, sino la integración y generación de conocimiento por parte de quienes ejercen ese trabajo. Se trata de un conocimiento no formulado ni sistematizado, ni explicitado como tal, pero no por ello no válido ni ausente ⁽²³⁾.

Saber ser maestro implica la apropiación no solo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual.

En la docencia, más que en otro trabajo se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación previa.

Este hecho es ineludible dada la complejidad de la situación docente, complejidad que se da tanto en la relación con el conocimiento escolar como en la relación social con los alumnos. No existe un diseño técnico del proceso de trabajo docente capaz de conformar y de prever - y finalmente de controlar - paso por paso el quehacer cotidiano del maestro ⁽²⁴⁾. Más bien, este como sujeto, se encuentran en una situación objetiva que lo obliga a echar mano de todos los recursos posibles, técnicos y personales, intelectuales y afectivos, sociales y culturales, para poder seguir frente al grupo.

(23) Ibidem p.163

(24) Elsie Rockwell y Ruth Mercado "la práctica docente y la formación de maestros" en: La Escuela Lugar Del Trabajo Docente. DIE-SINVESTAV, IPN. Ed.Regina delos Angeles, México 1986.p.63-75.

Ante las claras deficiencias de las concepciones del trabajo docente tradicionales representadas por el autoritarismo, la represión escolar, y la enseñanza dogmática, el maestro debe adecuarse a los cambios actuales y sobre todo a las demandas explícitas e implícitas tanto de las clases con las que trabaja como de los resultados que hasta ahora ha obtenido del ejercicio de su práctica docente actual.

Es imprescindible un replanteamiento, tanto como parte del maestro como por todos los sectores involucrados en el proceso educativo, en sus concepciones del trabajo docente. Este cambio ideológico es el requisito esencial para cambiar nuestra actual práctica docente mediante acciones concretas (reflexión - acción) y poder reencausar el trabajo de la escuela hacia prácticas más acordes y justas con la realidad y más comprometidas con las necesidades reales de la comunidad.

Es necesario que el maestro analice, reflexione y se convenza de que el tipo de práctica tradicional y que hasta ahora ha ejercido, está contaminada de ideologías extrañas a los sectores tanto rurales como indígenas; que estas ideologías han jugado un papel muy importante porque las nociones del sistema se filtran y se difunden a través de la escuela y de los contenidos, así como también en los métodos educativos que se emplean.

Así, nosotros los profesores hemos aceptado el rol de autoridad que se nos ha impuesto, trabajamos bajo el dogma “aprender a obedecer para que puedas mandar”. El proceso de conocimiento queda reducido a la aprehensión de objetos a través de los sentidos, al acto mecánico de la aprobación de la realidad, aunque ésta corresponda a una falsa realidad.

Por su parte el alumno ha internalizado tan efectivamente en sí mismo estas situaciones, que le resulta más cómodo y se siente más seguro viviendo en la “disciplina”, el sometimiento, la dependencia, adoptando los roles que la escuela y el sistema social le destinan y que fomentan su enajenación.

En síntesis, en lugar de percibirse así mismo como un ser interiormente vivo, que está concentrando su esfuerzo en madurar, enriquecerse y conectarse con la realidad para integrarse creadoramente en ella, el educando se ejercita en el arte de sentirse una cosa inerte, cuyo único esfuerzo está dirigido a tratar de acceder al grado inmediato para no quedar definitivamente estancado en grados más bajos y por frustración abandonar la escuela ⁽²⁵⁾.

(25) Esther Pérez Suárez. Op. Cit. p. 183-192 Passim.

A la luz de estas prácticas tan señaladas como obsoletas y enajenantes por las nuevas corrientes de la pedagogía crítica el docente indígena está “obligado” a considerar nuevas perspectivas para su labor.

El aprendizaje tiene que ser visto no solo en su dimensión individual sino fundamentalmente en lo social y cultural. Es un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce entre los hombres, y lo individual en sentido estricto queda subordinado a lo social y cultural.

Hay que aprender a pensar en grupo, afrontar procesos de esclarecimiento con otros compañeros relativos a una materia de estudio, problemas y dificultades en el trabajo.

Este aprendizaje grupal ⁽²⁶⁾ cobra sentido en tanto se constituye en un medio para develar las contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos. En este aprendizaje grupal entra en un juego dialéctico el contenido cultural y la emoción (atracción, rechazo, movilización de la afectividad), para obtener la producción de nuevas situaciones, tareas, soluciones, explicaciones, etc...

Dentro de esta nueva concepción de aprendizaje, profesor y alumnos aprenden juntos, o sea, se aprende mientras se enseña y viceversa, en un interjuego permanente, un educador - educando y un educando - educador, dentro del sistema educativo esto significará un cambio en las funciones que el maestro tiene asignadas.

Dentro de esta nueva relación el análisis de los obstáculos y del proceso mismo del aprendizaje son decisivos, pues de aquel depende en gran parte que se consiga una verdadera concientización, una capacidad crítica, y las acciones para modificar, en primera instancia nuestras actitudes y enseguida para actuar en los procesos sociales.

La acción del docente encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos también generará cambios en él, ya que le posibilitará aprender de la experiencia de enseñar, por la confrontación de su teoría con su práctica.

La participación de los alumnos en este proceso es decisiva y también significa que éstos, durante el proceso de aprendizaje, “enseñan”, es decir, intervienen en los procesos de aprendizaje del profesor.

(26) J.A. Bauleo “Ideología, Grupo y Familia”. 2ª. Ed. Buenos Aires, Kargierman, 1974.

Por consiguiente, el profesor tendrá múltiples aprendizajes significativos (social e individualmente) en éste y estará en condiciones, a su vez, de promover en sus alumnos aprendizajes del mismo tipo y del mismo modo por la reflexión y acción conjunta de profesor y alumno.

Claro está que esta tarea no es fácil, porque un cambio en cualquier proceso tan arraigado como lo está la enseñanza tradicional, produce ansiedad e incertidumbre. La ruptura con los roles instituidos reclama un largo proceso en el que la seguridad ante lo conocido poco a poco cederá su lugar, no sin dolor, a la apertura frente a nuevas situaciones con un monto tolerable de ansiedad.

REFLEXIONES FINALES

- Conocer el contexto en donde se desarrollaría mi práctica docente fue importante porque me permitió descubrir las características particulares de mi comunidad, de su vida cotidiana, de la relación del niño con su entorno, de los aprendizajes que posee, etc.
- Así mismo, el identificar el rol que desempeñaban mis alumnos en la producción y en la dinámica familiar, me permitió adelantar algunas posibles causas que originaban la deserción, el ausentismo y la baja eficiencia terminal en los alumnos del tercer ciclo de esta escuela.
- Lo anterior me permitió considerar que el niño que ingresa a la escuela primaria a pasado ya por un proceso de educación que su familia y comunidad le han proporcionado, que ha aprendido muchas cosas propias de su étnia y comunidad y además este aprendizaje va a continuar.
- Con base al trato diario dentro del aula pude observar que cuando el niño se enfrentaba a valores, conocimientos y principios totalmente diferentes a los que en su casa aprende, los nuevos aprendizajes no le eran significativos, no los comprendía y esto hacía que el niño se aburriera en las clases, y por lo mismo, reprobaba. Considero que con actitudes como éstas se le está negando un proceso de socialización con sus propios valores y en propio medio. No se le ayuda a comprender su realidad y ésta no se toma en cuenta.
- Conocer algunos elementos de la vida cotidiana de mis alumnos me permitió adecuar el horario de clases y los contenidos de los planes y programas de estudio, favoreciendo así la identificación del niño con lo suyo y evitando que los nuevos aprendizajes careciesen de significado.
- Si tomamos en cuenta los procesos de socialización y los conocimientos previos

del niño estaremos dando un paso muy importante en el reconocimiento de la importancia de su cultura y estaremos preparando a nuestros alumnos a conocer, desarrollar, fortalecer y enriquecer su cultura propia; y antes que desprecio y inferioridad sentirse orgullosos de ella ante otras culturas.

- Todos los gobiernos que ha tenido el país, desde la época independiente, han despreciado las culturas indígenas y han pugnado siempre por homogeneizar la cultura nacional, con este fin se crearon los planes y programas, que sin considerar la cultura madre del niño, están enfocados a despertar en el indígena una creciente ambición por acceder al sistema de vida no indígena, haciendo a un lado todos los elementos culturales de su grupo étnico.
- En mi comunidad al igual que en otras comunidades indígenas, la escuela a contribuido en gran medida a la desvalorización de los contenidos étnicos al permitir y exigir la impartición de esos contenidos ajenos a la realidad indígena.
- Cuando utilicé la lengua materna del niño en mis clases, pude darme cuenta que de ninguna manera estaba en contracción con la adquisición de una segunda lengua, (en este caso la española) pues la adquisición de una segunda lengua resulta como consecuencia de las relaciones sociales, antes que de la memorización de reglas gramaticales.
- Nuestra cultura maya al igual que las demás culturas indígenas está constantemente contaminándose por costumbres, conductas y formas de pensamiento ajenos a nuestras raíces autóctonas. Es necesario involucrar al niño desde los primeros años de su vida escolar en un proceso de concientización que le pudiese permitir redescubrir y valorar cada uno de sus valores, esto le permitirá asumir una identidad claramente definida ante el mundo que lo rodea.

A MANERA DE SUGERENCIAS

- La concientización del niño indígena implica ayudarlo a redescubrir toda la magia y conocimientos que encierra su mundo indígena, en el entendido de que este mundo se extiende más allá de los límites de su comunidad, y de lo ya conocido. Para fortalecer esta iniciativa se pueden solicitar el apoyo de las diversas instituciones de gobierno como el: INAH, SEP, ETC. con el fin de organizar durante el ciclo escolar, excursiones a todas las zonas arqueológicas del estado con el fin de despertar el interés por conocer más sobre la vida de los antepasados indígenas. Estas visitas deberán ser aprovechadas por el docente para propiciar dentro del aula situaciones de aprendizaje significativos. El dominio por parte del maestro de la historicidad de cada lugar visitado, será fundamental para despertar aún más el interés por conocer su etnia.
- Cada vez que sea posible se debe llevar al grupo a presenciar las ceremonias agrícolas del ch'aa chak y del huaji kool hasta el mismo lugar en que se realice, sugiriendo tomar nota de cada detalle que se observe y propiciar el debate o la confrontación de ideas sobre el significado de cada detalle observado y de manera general el significado general de la ceremonia.
- Con la ayuda de cada alumno y de algún x men (curandero) del pueblo, hacer una clasificación de plantas, raíces u hojas y sus propiedades curativas; hacer una exposición con muestras reales de esta herbolaria y por último concentrar todo el trabajo de la investigación en un solo manual, que pueda servir para consultar y esté disponible siempre para el alumno.
- Siempre con la ayuda de los niños y los miembros del pueblo, recopilar muestras del trabajo artesanal de la comunidad (mientras más antiguo mejor) para armar dentro de algún espacio del aula una especie de pequeño museo.

- Solicitar el apoyo del Instituto de Cultura del Estado para crear un teatro regional dentro de la escuela y poder proyectar en cada obra algunos aspectos de la vida cotidiana del pueblo, de la etnia, de la familia o la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO, Conde, María. "El Anciano Indígena" en: Ensayos Sobre Ciclos de Vida. México, INAH, 1986.
- BAULEO, I.A. Ideología, Grupo y Familia. 2ª. Ed. Buenos Aires, Kargierman 1979.
- BONFIL, Batalla, Guillermo "La teoría del Control Cultural en el Estudio de Procesos étnicos", en: Papeles de la Casa Chata, (revista), año 2, No. 3, México, 1987.
- CUMINS, Jim "Conservando la Lengua Madre de los Niños que Hablan un Idioma Predominate; Algunos Conceptos Erroneos" en: Colección Pedagógica Universitaria, No. 15, México, Universidad Veracruzana, Xalapa, 1986.
- DE LA FUENTE, Julio, "La Escuela Primaria y las Necesidades Indígenas", en: Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad, México, INI, 1977.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Madrid, España, Santillana, 1994.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA "La Cultura, Continuidad y Discontinuidad" en: Fundamentos Para la Modernización de la Educación Indígena, México, SEP/DGEI, 1980.
- _____ "Práctica Docente" en: Capacitación Docente. Replanteamiento de la Propuesta Académica para el Curso de Aspirantes a la Docencia en el medio indígena. México, DF, SEP/DGEI, 1991.
- FREIRE, Paulo, "Acción cultural y concientización" en: La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación, Barcelona, M.E.C/Paidós, 1990.

INSTITUTO DE ACCIÓN CULTURAL “Concientización y Liberación. Una Conversación con Paulo Freire”. Buenos Aires, Axis, 1975.

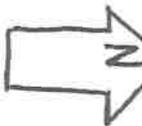
INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA “La Educación Indígena” en: INI 40 años. México, INI, 1998.

PEREZ, Juárez, Esther “Reflexiones Críticas en Torno a la Docencia” en: Revista Perfiles Educativos No. 29-30, Julio-Diciembre, México, CISE/UNAM, 1985.

ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado “ La Práctica Docente y la Formación de Maestros” en: La Escuela Lugar del Trabajo Docente, México, DIE/CINVESTAV, IPN, Ed. Regina De los Angeles 1986.

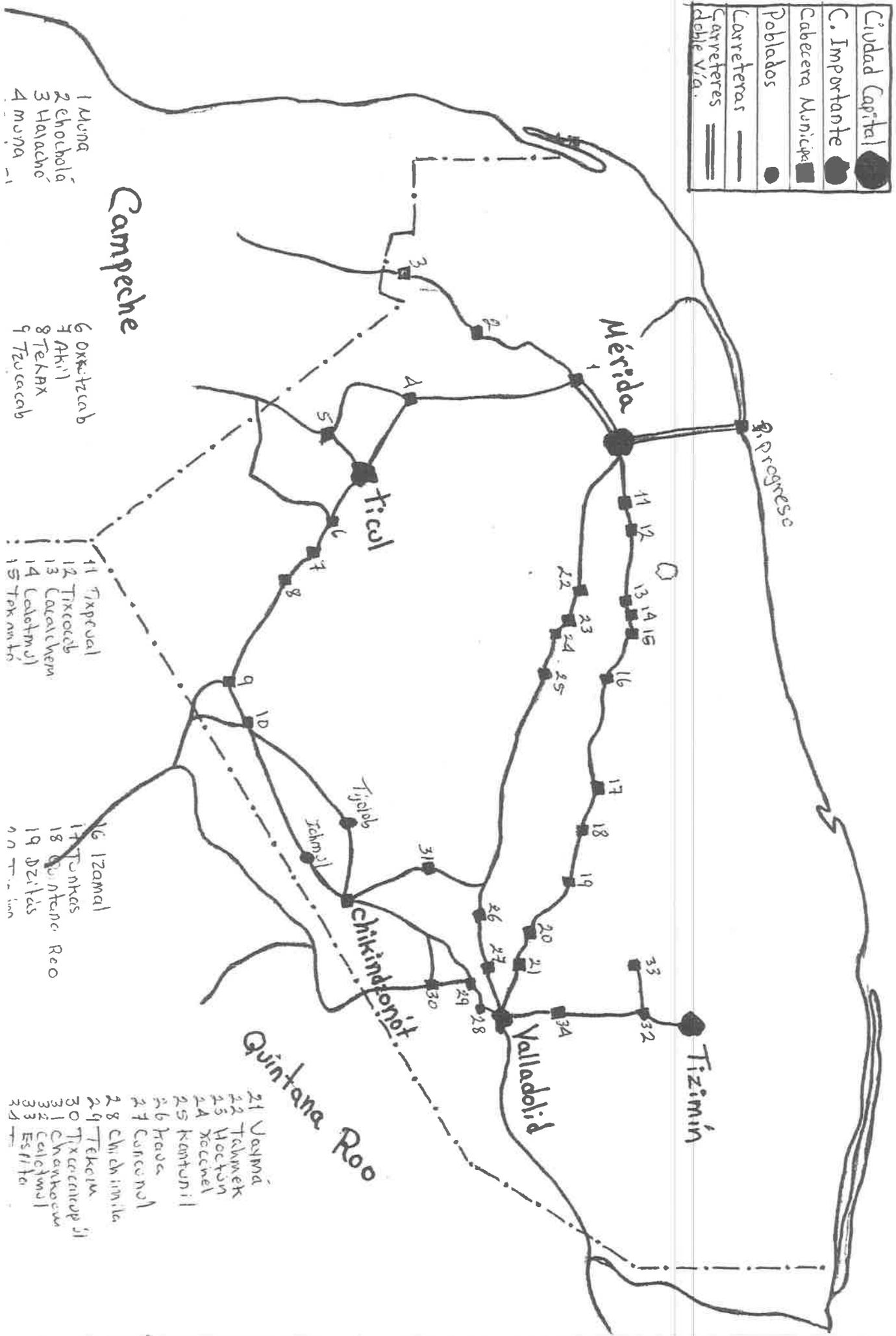
ROCKWELL, Elsie “Comentarios Sobre Política de Lenguaje en México” en: Indigenismo y Lingüística, México, UNAM, 1980.

ANEXOS



Ubicación geográfica de la comunidad.

Ciudad Capital	●
C. Importante	●
Cabecera Municipal	■
Poblados	●
Carreteras	—
Carreteras de doble vía.	==



- 1 Muna
- 2 Chochola
- 3 Hayaohó
- 4 Muna

Campeche

- 6 Oxkutzcab
- 7 Akil
- 8 Tekax
- 9 Tzucucab

- 11 Tixpeual
- 12 Tixcacab
- 13 Cacachem
- 14 Calotmul
- 15 Tekomán

- 16 Izamal
- 17 Tunkas
- 18 Quintana Roo
- 19 Dzilís
- 20 T...

- 21 Yaxmá
- 22 Tahmek
- 23 Hoctun
- 24 Xocchel
- 25 Kantunil
- 26 Hauc
- 27 Cancun
- 28 Chichimila
- 29 Tekomán
- 30 Tixcacrupul
- 31 Chavkan
- 32 Calotmul
- 33 Esti
- 34

Quintana Roo

Mérida

P. Progreso

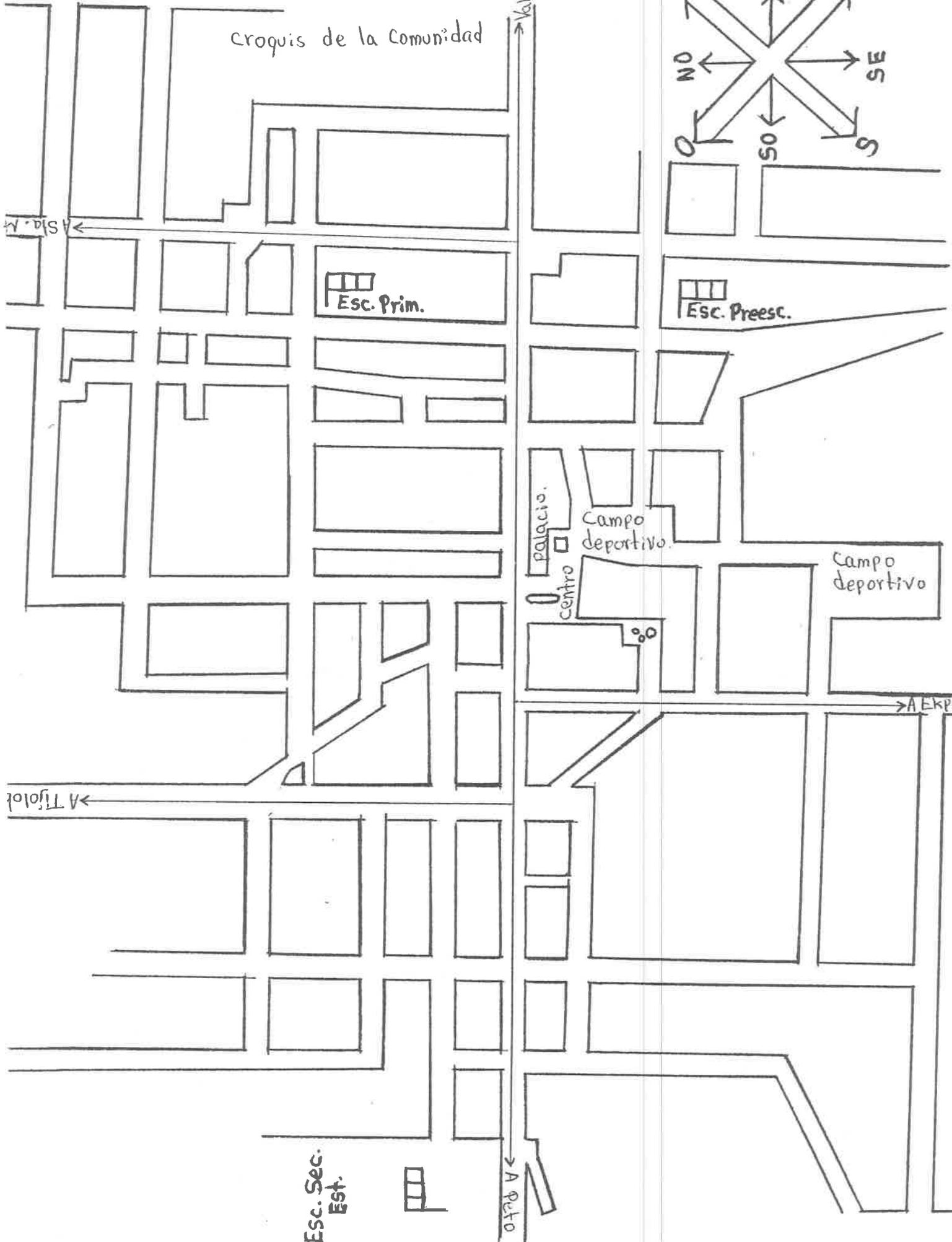
Tixtal

Tizimin

Valladolid

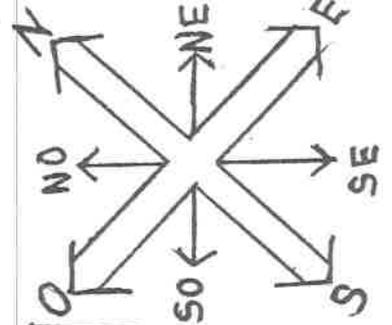
Chikindonot

Croquis de la Comunidad



A Sda. M.

A Vallabá



A Ekpe

A Peto

Esc. Sec. Est.

Esc. Prim.

Esc. Preesc.

palacio.

centro

Campo deportivo.

Campo deportivo