



**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA**



LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA



APRENDIENDO LOS DERECHOS HUMANOS EN UNA COMUNIDAD MAYA DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL

Canché May Lizbeth de Mercedes

Canché May Mizael

Chab Uluac Manuela de Jesús

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.

2016



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA



LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA



APRENDIENDO LOS DERECHOS HUMANOS EN UNA COMUNIDAD MAYA DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL

Canché May Lizbeth de Mercedes

Canché May Mizael

Chab Uluac Manuela de Jesús

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO
PRESENTADO EN OPCIÓN AL TÍTULO DE:

LICENCIADO (A) EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

LÍNEA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA:
Educación Intercultural

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.

2016



SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



DICTAMEN

Mérida, Yuc., 17 de febrero de 2016.

LIZBETH DE MERCEDES CANCHE MAY.
SUBSEDE PETO.

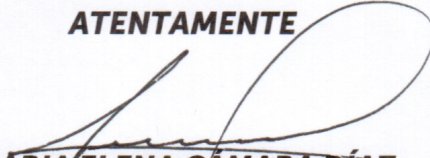
En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A** y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

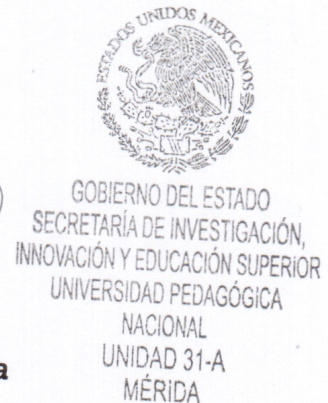
APRENDIENDO LOS DERECHOS HUMANOS EN UNA COMUNIDAD MAYA DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL.

OPCION: **Proyecto de Desarrollo Educativo**, de la **Licenciatura en Intervención Educativa**, Línea de Formación Específica: **Educación Intercultural**, y a propuesta del **Mtro. Justo Germán González Zetina**, Director 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


MARIA ELENA CÁMARA DÍAZ
Directora de la Unidad 31-A Mérida





SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



DICTAMEN

Mérida, Yuc., 17 de febrero de 2016.

MIZAE CANCHE MAY.
SUBSEDE PETO.


En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A** y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

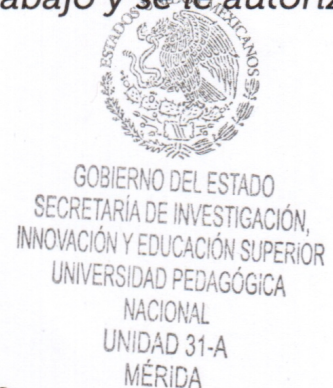
APRENDIENDO LOS DERECHOS HUMANOS EN UNA COMUNIDAD MAYA DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL.

OPCION: **Proyecto de Desarrollo Educativo**, de la **Licenciatura en Intervención Educativa**, Línea de Formación Específica: **Educación Intercultural**, y a propuesta del **Mtro. Justo Germán González Zetina**, Director 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


MARIA ELENA CÁMARA DÍAZ
Directora de la Unidad 31-A Mérida





SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



DICTAMEN

Mérida, Yuc., 17 de febrero de 2016.

MANUELA DE JESUS CHAB ULUAC.
SUBSEDE PETO.

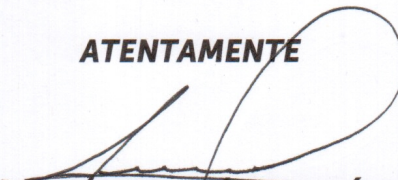
En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A** y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

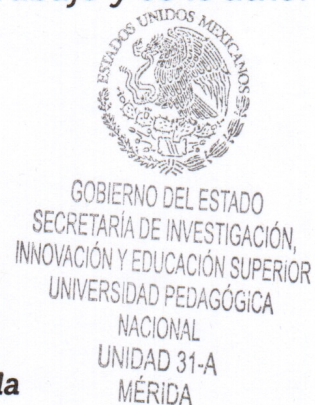
**APRENDIENDO LOS DERECHOS HUMANOS EN UNA COMUNIDAD
MAYA DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL.**

OPCION: **Proyecto de Desarrollo Educativo**, de la **Licenciatura en Intervención Educativa**, Línea de Formación Específica: **Educación Intercultural**, y a propuesta del **Mtro. Justo Germán González Zetina**, Director 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


MARÍA ELENA CÁMARA DÍAZ
Directora de la Unidad 31-A Mérida



Director (a) de titulación: *Mtro. Justo Germán González Zetina*

Lectores(as) Dictaminadores(as): *Dra. Vietnina Echeverría Echeverría*

Mtra. María Paula C. Cardos Dzul

AGRADECIMIENTOS

Con estas palabras agradecemos a cada educador (a) que nos brindó su confianza, tiempo, paciencia, consejos, sugerencias, conocimientos y comprensión para poder realizar este proyecto de desarrollo educativo. Gracias por compartirnos su visión sobre la educación, por los momentos vividos (angustiosos, tristes o alegres).

Un agradecimiento especial para el profesor Justo Germán Gonzáles Zetina, como director del trabajo, por sus orientaciones y enseñanzas durante la elaboración del proyecto; y a las lectoras: Mtra. María Paula C. Cardoz Dzul y Dra. Vietnina Echeverría Echeverría por sus sugerencias y comentarios para mejorar el trabajo.

De igual manera, agradecemos a los abuelos(as), madres y padres de familia, jóvenes y adolescentes de Tixcuytun por compartirnos sus saberes durante las entrevistas realizadas acerca de los temas abordados. A los niños y a las niñas por su participación en las sesiones de trabajo y por compartir momentos agradables e inolvidables.

A todas aquellas personas que de alguna manera contribuyeron en la realización de este trabajo.

DEDICATORIA

A DIOS

A ti que has permitido lograr mis metas a pesar de todas las barreras que se me presentaron en el camino, por todas las bendiciones que me has regalado y que día a día en mi vida me iluminas. Gracias.

A mi madre *Rosa María May Sulub* y a mi padre *Mario Amirgar Canché Mena* quiénes siempre estuvieron conmigo, apoyándome en este camino, una meta más lograda y todo esto se lo debo a cada uno/a de ustedes, por sus palabras de aliento, sus consejos y por todo el sacrificio que hicieron por mí. El tesoro más grande que me han obsequiado es mi educación.

A mi esposo *Rogelio Ceh Cauich* por estar conmigo en las buenas y en las malas, por apoyarme en todos los momentos, por sus palabras de aliento, su cariño y las experiencias que hemos compartido juntos y sobre todo por creer en mí. ¡Gracias cariño!

A mis amig@s *Mizael Canché May* y *Manuela Chab Uluac*, por haber compartido esta experiencia, crecer como personas durante este tiempo, por el apoyo que me brindaron en todo los momentos y sobretodo convertirnos en profesionales.

Con amor y cariño Lizbeth de Mercedes Canché May

DEDICATORIA

A DIOS por todas las bendiciones regaladas, por estar en cada momento de mi vida, en los felices y en los más dolorosos. Por animarme en los momentos más angustiosos y difíciles, y desde luego por haber hecho que logre cumplir una meta más en mi vida.

A mi padre Mario Amirgar Canché Mena, a mi madre Rosa María May Sulub y a mis hermanos (as) que me brindaron su apoyo incondicional en cada momento. Por desvelarse, preocuparse, aconsejarme y apoyarme en mis decisiones en la vida; y porque fueron mi soporte para terminar mi licenciatura, no solo en el aspecto económico sino también en lo emocional.

A los compañeros (as) y los amigos (as) por su amistad y por la contribución para la conformación del proyecto educativo. Además de hacer que la experiencia universitaria sea única y agradable.

Mizael Canche May

DEDICATORIA

A Dios

Le dedico este trabajo de intervención porque siempre conté con Él en todo momento y lo realicé con mucho esfuerzo. Gracias por haberme dado vida, salud y fuerzas para terminar esta carrera tan hermosa, aunque sé que todavía es el inicio de un largo camino que habré que recorrer, pero con tu ayuda sé que lo lograré. Gracias padre mío.

A mis papás

Les dedico este proyecto porque con todos sus esfuerzos, desvelos, consejos me ayudaron, me motivaron y la perseverancia por alcanzar mis metas, estuvieron al pendiente siempre de mí en todo lo que necesitaba, es invaluable el esfuerzo que han hecho para desarrollarme profesionalmente y para mejorar como persona. Gracias papás por brindarme su cariño y confiar siempre en mí. LOS AMO.

Maestr@s

A tod@s los docentes que me apoyaron les dedico este trabajo que con su esfuerzo, dedicación, su tiempo, tolerancia, y la enseñanza que contribuyeron para mejorar mi desarrollo académico durante todo este tiempo. Muchas gracias maestr@s por su ayuda porque sin ustedes no se habría logrado este proyecto. Gracias.

Amig@s

A tod@s mis amig@s que estuvimos en las buenas y malas, que con su apoyo, consejos y su tolerancia estuvieron ayudándonos a recorrer este camino juntos en donde se presentaron muchos obstáculos que supimos vencer con mucho esfuerzo, para lograr concluir con éxito este proyecto, a tod@s ell@s les dedico este proyecto sabiendo que en un futuro cercano cada quien tomará su camino, pero siempre los llevaré en mi corazón y en mi mente. Muchas gracias por todo.

MANUELA CHAB

ÍNDICE

Página

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN.....	6
1.1. Tixcuytun, comisaría de Tekax.....	6
1.2. Metodología del diagnóstico.....	8
1.3. Ámbitos y categorías del diagnóstico	11
1.3.1. Procesos y prácticas identitarias	11
1.3.1.1. El concepto de derecho	11
1.3.1.2. Concepciones del hombre y la mujer.....	12
1.3.1.3. El hombre y la mujer: derechos, oportunidades y obligaciones	13
1.3.1.4. El comportamiento del hombre y la mujer	14
1.3.1.5. Trabajos que realiza el hombre y la mujer, dentro y fuera de la comunidad.....	15
1.3.1.6. El trato que se le brinda a la mujer en la comunidad.....	15
1.3.1.7. ¿La mujer tiene la capacidad para laborar?	16
1.3.1.7.1. El trabajo de la mujer en el hogar ¿Puede ser pagado?	17
1.3.1.8. La mujer y su participación en los cargos públicos.....	18
1.3.1.9. Toma de decisiones en el hogar.....	19
1.3.2. Procesos y prácticas lingüísticas.....	20
1.3.2.1. Hablantes en lengua indígena y bilingüismo	21
1.3.2.2. Espacios de vitalidad lingüística.....	22
1.3.2.2.1. Hablantes en lengua maya	22
1.3.2.2.2. Valor del uso de la lengua.....	24
1.3.2.2.3. ¿La lengua se muere o prevalece?	25
1.3.2.3. Autoadscripción étnica	26
1.3.2.4. ¿La escuela como impulsora de la lengua maya?	29
1.3.3. Procesos y prácticas para la conservación de la salud.....	33
1.3.3.1. ¿La alimentación cómo necesidad fisiológica?	33
1.3.3.2. La alimentación del ayer y la actual	36
1.3.3.3. Alimentos del campo y alimentos procesados.....	38

1.3.3.4. Alimento sano, cuerpo sano.....	39
1.3.3.5. Seguridad alimentaria: consecuencias en la salud de la población.....	40
1.4. Problemática identificada en el contexto de intervención: la discriminación en los procesos y las prácticas en la mujer, la lengua y la alimentación.....	42
1.5. Justificación	44
1.6. Necesidades educativas.....	46
CAPÍTULO 2. DESARROLLANDO EL PROYECTO EDUCATIVO	50
2.1. Fundamentación de la intervención	50
2.2. Propósitos del proyecto de intervención.....	55
2.3. Diseño de la propuesta de la intervención	55
2.3.1. Estrategias implementadas en el taller.....	57
2.3.1.1. El documental	57
2.3.1.2. La narrativa oral literaria	59
2.3.1.3. Los carteles	59
2.3.1.4. El teatro.....	60
2.3.1.5. Teatro guiñol.....	61
2.3.1.6. El museo	62
2.3.1.7. La actividad lúdica.....	63
2.3.1.8. Video educativo o videograma	63
2.4. Cronograma de actividades.....	65
2.5. Cartas descriptivas	68
CAPÍTULO 3: EVALUANDO LA EXPERIENCIA	87
3.1. Evaluación del proyecto de intervención.....	87
3.1.1. Propósitos de la evaluación.....	87
3.2. Metodología de la evaluación	87
3.3. Principios de la evaluación	90
3.4. Criterios de la evaluación	91
3.5. La experiencia de las prácticas profesionales	92
3.5.1. Desarrollo del aprendizaje desde un enfoque constructivista.....	92
3.5.1.1. Aprendizaje significativo.....	92
3.5.1.2. El aprendizaje cooperativo como estrategia para el trabajo colectivo.....	96

3.5.1.3. Aprendizaje situado	100
3.5.2.2. Educando desde el enfoque intercultural	102
3.5.2.1. Respetar la diversidad de los sujetos	103
3.5.2.2. El respeto a nuestros principios	106
3.5.2.3. Sentimientos surgidos durante la implementación	112
3.5.3. Autonomía vs dependencia	113
3.5.4. El diálogo	119
3.5.5. Revalorización de la lengua maya	119
3.5.6. La influencia de las personas mayores en la formación integral de los/as niños/as	122
3.5.7. Alimentación tradicional vs alimentación procesada	124
3.5.8. La cuestión de género entre niños y niñas en el grupo	126
CONCLUSIONES	131
REFERENCIAS	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) forma a profesionales que se encargan de construir proyectos educativos con el propósito de atender las diversas situaciones que surgen en el contexto, ya sea de tipo social o educativo, a través de estrategias diseñadas e implementadas con el fin de mejorar la situación.

El presente Proyecto de Desarrollo Educativo se realizó en la comunidad de Tixcuytun perteneciente al municipio de Tekax, para poder construirlo se realizaron cuatro etapas: el diagnóstico, el diseño, la implementación y la evaluación.

Este documento está conformado por tres capítulos, en los cuales se describen el proceso metodológico del proyecto y la experiencia obtenida durante las prácticas profesionales. El primer capítulo está conformado por el contexto comunitario, se describen aspectos relacionados con la comunidad en referencia a los servicios con los que cuenta y sobretodo la lengua que se habla, así como los trabajos que realizan los hombres y las mujeres de la comisaría.

De la misma manera, en el capítulo dos se explica que es el diagnóstico socioeducativo y la importancia de realizar dos tipos: el general y el específico. Para ello se emplearon técnicas como la entrevista y la observación que se efectuaron a los habitantes de la comunidad.

Al inicio de las prácticas profesionales se realizó en la Telesecundaria “José Díaz Bolio” el diagnóstico general, a través de este instrumento se encontraron las siguientes situaciones: innovación de las prácticas educativas, impartición de las asignaturas, las relaciones interpersonales, la concepción del “buen alumno” ocasiona discriminación, perspectiva de género, cultura alimenticia, problemas en los procesos de aprendizaje derivada de la diversidad lingüística y los derechos humanos.

A partir de las situaciones presentadas a los maestros y las maestras del diagnóstico general no se llegó a ningún acuerdo para elegir una situación a intervenir, por lo tanto, en consenso los/as interventores/as y el director de prácticas profesionales elegimos la discriminación hacia la mujer, la lengua y la alimentación, que se profundizó a mediante el

diagnóstico específico. Algunas de las situaciones de discriminación se describen en los tres ámbitos.

En el ámbito de la mujer, a la mujer no se le brindan las mismas oportunidades que al hombre y el rol que asume no es valorado; de la misma manera, no se le incluye en la toma de decisiones y en la participación política. Con respecto a la lengua maya existe una desvalorización en las escuelas, además los/as niños/as no se pueden comunicar con la gente adulta. Los padres y las madres de familia no les enseñan hablarlo y con relación a la alimentación la gente desconoce las consecuencias de consumir alimentos procesados ya que actualmente en la comunidad muchas familias están cambiando sus hábitos alimenticios dejando atrás la comida tradicional.

En el apartado de la justificación se describen las razones por las que considera intervenir, en este caso, crear espacios que permitan que los sujetos compartan sus conocimientos y experiencias, que a la vez reflexionen sobre lo que sucede en su contexto. Por lo tanto, se hace énfasis en los derechos humanos como un tema central que ayuda para atender la situación.

Con relación a las necesidades educativas se abordaron los derechos humanos como eje central en la que se dividen en tres ámbitos: la mujer, la lengua y la alimentación, que a través de ellas, se propusieron temáticas para atender la situación como la valoración de la lengua, la participación de la mujer en las distintas instituciones y el valor de la alimentación tradicional.

En el capítulo dos, para el diseño y la implementación de las actividades, se definieron varios conceptos claves como el significado de la intervención, el tipo de intervención, que en este caso fue la socioeducativa, en la que se atendieron situaciones educativas con respecto a lo que acontece en la comunidad.

De la misma manera, el concepto de educación, el aprendizaje y sus paradigmas. Es por ello, la educación es un proceso complejo en la que se considera que la persona sea quien construya sus propias experiencias y que se puedan crear las condiciones para que se propicie.

Para guiar nuestro proyecto se eligió el enfoque intercultural y constructivista porque los/as participantes son protagonistas y constructores de su aprendizaje, que a la vez estos enfoques se apoyan en distintas teorías de aprendizaje como el cooperativo, significativo y el situado.

La teoría del aprendizaje cooperativo fue esencial en el proyecto porque propicia que los/as participantes construyan sus experiencias y puedan realizar las actividades a través del trabajo colectivo, que a la vez enriquece el aprendizaje porque cada uno/a comparte sus ideas, saberes y conocimientos.

Asimismo, se hace énfasis al aprendizaje situado ya que al propiciar espacios en los que los propios participantes vivan situaciones reales vinculadas a su contexto, ayuda que lo que se aprende no sólo sea un cúmulo de conocimientos, sino un aprendizaje que permanezca en sus vidas.

De la misma manera, se describen las características de las/os participantes involucrados/as en la intervención, en este caso se consideraron a niñas/os, abuelos/as, adolescentes, jóvenes, madres y padres de familia.

En otro apartado se presentan los propósitos de la intervención dividida en dos: el general y los específicos. Nuestro proyecto pretendió desarrollar una educación sobre los derechos humanos en los ámbitos de la mujer, la lengua y la alimentación a través de estrategias dirigidas a los y las habitantes de la comunidad.

Para poder diseñar las estrategias implementadas, se usó la metodología del taller. Ya que es un método flexible que permite que se puedan diseñar las diferentes estrategias que se implementaron a lo largo del Proyecto. Su característica principal es que el participante aprende haciendo y de una manera recreativa.

Las estrategias utilizadas fueron el documental, jornada de las lenguas maternas, la campaña, el teatro, la narrativa oral literaria, teatro guiñol, museo, los carteles, la preparación de la comida y las actividades lúdicas. A partir de las estrategias se diseñó el cronograma de actividades y de la descripción detallada de cada sesión de trabajo.

En el tercer capítulo, se menciona la definición de la evaluación bajo un enfoque cualitativo en la que se considera como un proceso de aprendizaje; en la que se construyen las experiencias en conjunto a través de los juicios de valor que emiten los participantes acerca de una situación para la toma de decisiones.

De la misma manera, la evaluación se vincula con todas las fases, ya que no significa el fin del proyecto, propicia la mejora y la continuidad, a la vez nos permite visualizar las dificultades que se presentan en el transcurso del proyecto.

En otro apartado encontramos los propósitos de la evaluación, en este caso el general y los específicos, con la finalidad de construir juicios de valor que ocurran en el proceso de la intervención para la toma de decisiones.

Asimismo, para la construcción de la experiencias nos basamos en el enfoque cualitativo porque permite evaluar las necesidades y los valores de los/as participantes desde una perspectiva holística con la finalidad de comprender las relaciones que se suscitan en los distintos contextos.

Para ello se emplearon algunas técnicas y herramientas de la etnografía, como la observación participante en la que se utilizó el diario de campo, para ello se establecieron una serie de indicadores para el registro de la información. Además, se usó la entrevista de profundidad porque nos permitió tener un contacto con él o la informante para comprender las perspectivas que tiene cada sujeto.

Asimismo, se menciona la tipología de la evaluación, como la formativa procesual porque se realizaron durante la implementación de las actividades, la autoevaluación para identificar las dificultades y fortalezas de la intervención y la coevaluación para saber lo ocurrido después de la realización de cada sesión.

Se establecieron principios de la evaluación para orientar nuestras prácticas al momento de implementar nuestras actividades, entre las que se encuentra el respeto a la diversidad de los sujetos, propiciar el diálogo, ser crítico, confidencialidad en la información, responsabilidad en el proyecto, ética del interventor, promover el trabajo colectivo y ser democrático.

De la misma manera, nos basamos en criterios de la evaluación como son: la diversidad, dialogicidad, arbitrariedad, responsabilidad, participación y cooperación para registrar la información que se pueda recabar a partir de los principios establecidos.

En otro apartado se presenta la experiencia de las prácticas profesionales donde se da a conocer lo que se vivió sobre las diferentes situaciones que se presentaron en la implementación. Por lo que se describe los distintos ámbitos y categorías.

Asimismo, en las conclusiones se establecen las afirmaciones que se aprendieron durante el proceso del proyecto, donde se señala aspectos importantes de cada fase. Además, que el aprendizaje es una construcción continua en la que el participante es protagonista para la construcción del proyecto educativo.

Para concluir, se presenta un listado de las referencias bibliográficas consultadas que permiten sustentar los apartados del trabajo con las teorías, investigaciones de los/as distintos/as autores que han realizado estudios vinculados con el proyecto. De la misma manera, se presenta el apartado de anexos para evidenciar resultados de algunas técnicas de investigación.

Como equipo de interventores/as esperamos que el proyecto realizado ayude a enriquecer otros estudios que se vinculen a estas situaciones. Por otra parte, la intervención realizada en la comunidad pueda reflejarse en la vida de algunos/as participantes y que tengan otra perspectiva para entender su contexto y que a la vez compartan su experiencia con otras personas que no hayan acudido a las sesiones de trabajo.

Consideramos que la manera de educar ayudó a adquirir una experiencia diferente a lo que se nos ha enseñado en las escuelas públicas, ya que aprendimos que el sujeto, al ser libre y tomar sus propias decisiones, puede realizar muchas cosas y no pensar que tiene obstáculos en su aprendizaje.

CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

1.1. Tixcuytun, comisaría de Tekax.

La comisaría de Tixcuytun pertenece al municipio de Tekax de Álvaro Obregón, ubicada a 8 kilómetros de la cabecera municipal. Este poblado cuenta con 535 personas aproximadamente, entre las cuales se encuentran: 270 hombres y 265 mujeres.

La comisaría cuenta con varios servicios, entre los cuales se destacan los que a continuación se describen.

En el ámbito de la educación se cuenta con nivel inicial (impartida en la comisaría), una escuela preescolar: Andrés Quintaron, una escuela primaria: Vicente Guerrero, una escuela telesecundaria: José Díaz Bolio e Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

En el ámbito de salud cuenta con un dispensario; también va la Caravana de Salud junto con los doctores para ayudar con la aplicación de los medicamentos que se necesitan, alguna consulta o algo que se requiera; otros servicios con los que se cuenta son: energía eléctrica, agua entubada, medios de comunicación (T.V. por cable, radio, teléfono). Para trasladarse a Tekax o Tixmehuac los habitantes viajan con vehículos propios, en taxis o en aventones.

La gente para ir a comprar, a pasear, ir a la milpa o realizar otras actividades en la propia comunidad, mantiene la costumbre de caminar, transportarse con sus bicicletas, motocicletas, triciclos o vehículos propios.

Las actividades económicas que se realizan son las siguientes: la siembra de chile, maíz (utilizado solo para el consumo), la venta de leña, la apicultura, ganadería, cría de animales domésticos, y en menor proporción algunos de los habitantes van a trabajar fuera de la población, en este caso los que cuentan con estudio básico laboran en la cabecera municipal ya sea en la “Lee Company” o en alguna empresa pequeña.

La mayoría de las mujeres que no continúan estudiando se dedican como amas de casa y algunas realizan actividades por cuenta propia como: costura de bultos, corte y confección,

urdido de hamaca, tejido, bordado de hipiles y ropas en pintado. Todo esto con el propósito de contribuir con los gastos económicos de la casa.

La mayoría de los(as) jóvenes se dedican al trabajo del campo y una minoría de los(as) jóvenes continúa estudiando en el municipio, ya sea el bachillerato o la universidad. Los alumnos y las alumnas que no continúan estudiando son a causa de los escasos recursos económicos de la familia para apoyarlos y apoyarlas.

En esta población se hablan dos tipos de lenguas: español y maya; la gente adulta y los de tercera edad se comunican en su lengua materna “la maya”, sin embargo, hablan el español, pero presentan dificultades para expresarse ya sea en la pronunciación, la comprensión y la fluidez; es por este motivo que muchos de los habitantes prefieren no hablar el español. La mayoría de las y los jóvenes, las niñas y los niños se comunican en español ya sea con la familia, los maestros, la gente que habita en la población o la gente externa.

Las principales tradiciones que se festejan son el 15 de agosto y el 12 de diciembre en honor a la “Virgen de Asunción” y la Semana Santa; estas actividades religiosas son celebradas en la iglesia. Cabe mencionar que cada año el 15 de agosto, la gente del pueblo se organiza para realizar las corridas y bailes. Algunas de las tradiciones que la gente adulta y de tercera edad practica son: el wajicol (primicia para la milpa) y el ch’a-chac (primicia para la lluvia), jetsmek’ (bautizo maya); de la misma manera la gente celebra las fiestas navideñas.

Las principales religiones que se profesan en este poblado son la católica, los testigos de Jehovah y Pentecostés. La religión que tiene más feligreses es la católica. Otra de las costumbre es que los domingos, la mayoría de la gente aprovecha su tiempo libre para ir a ver los partidos de béisbol en el campo del poblado.

La población de la comunidad está representado por dos personas, uno que es el comisario municipal (gestiona recursos económicos o materiales y soluciona los problemas que ocurre entre las personas) y el ejidal (se encarga de atender las situaciones agrícolas) entre los dos buscan el bienestar del pueblo¹.

¹ Los párrafos que se encuentran en el contexto comunitario fue construido por los/as Interventores Educativos Lizbeth Canche, Manuela Chab y Mizaél Canché a partir de observaciones y el censo comunitario que se le realizó a la gente de la comisaría.

1.2. Metodología del diagnóstico.

Para realizar nuestras prácticas profesionales como equipo de intervención elegimos la Escuela Telesecundaria “José Díaz Bolio”, con clave 31ETV0170I, turno matutino, ubicada en la comisaría de Tixcuytun, perteneciente al municipio de Tekax, ya que con anterioridad en esta institución habíamos realizado varias actividades. Ante ello, el personal docente aceptó que lleváramos a cabo nuestra intervención.

Como primera etapa se realizó un diagnóstico el cual se define como: *el proceso mediante el cual se especifican las características del contexto, las interacciones de los actores sociales y la existencia de problemas o situaciones susceptibles de modificación y cuyo resultado facilitan la toma de decisiones para intervenir*².

Seguidamente se determinó un calendario de actividades para el trabajo de campo. Posteriormente, se diseñaron las preguntas para tener un primer acercamiento general a la institución educativa. En este caso, se realizaron entrevistas a los(as) alumnos/as, maestros/as, padres, madres de familia y alumnos/as egresados(as), para construir una primera aproximación a la realidad. Con toda la información obtenida se realizó un esquema de necesidades y problemáticas.

En una segunda fase del diagnóstico general se diseñaron las entrevistas y las observaciones con base en un formato que contenía ámbitos con indicadores. Seguidamente se administraron las entrevistas a los padres y madres de familia, docentes y alumnas/os de la institución y la observación no participante que se efectuaron en la escuela. Con la información recabada se realizó la transcripción, la sistematización³, la categorización⁴ y el análisis⁵ para crear el informe final y el ejecutivo.

Las situaciones encontradas del diagnóstico general se organizaron en las siguientes categorías: innovación de las prácticas educativas, impartición de las asignaturas, las relaciones interpersonales, la concepción del “buen alumno” ocasiona discriminación, insuficiencia de tiempo para abordar los contenidos, problemas en el proceso de aprendizaje

² Definición construida por Mizaél Canche May, Manuela Chan Uluac y Lizbeth Canché May.

³ El término sistematización se refiere al proceso en el cual se ordenan las respuestas de los informantes correspondientes a cada pregunta diseñada de la entrevista.

⁴ La categorización significa diseñar los conceptos o rubros para ordenar la información.

⁵ El análisis es la interpretación de las distintas miradas de los participantes.

derivadas de la diversidad lingüística, no se imparte la asignatura de inglés y artes, perspectiva de género, cultura alimenticia y los derechos humanos.

De acuerdo a las situaciones mencionadas y debido a que no se llegó a un consenso con la institución educativa donde se realizaban las prácticas profesionales para elegir una problemática. Se optó realizar un diagnóstico socioeducativo en la comunidad, tomando como referencia las problemáticas identificadas en el contexto escolar porque estas situaciones repercuten a la población, son temáticas que se relacionan con la educación, y a la vez son de interés de los y las habitantes. Por lo tanto, se define como:

Entendemos como Diagnóstico Socioeducativo al proceso de elaboración de información que implica conocer y comprender los problemas y necesidades dentro de un contexto determinado, sus factores condicionantes y de riesgo y sus tendencias previsibles; permitiendo una discriminación de los mismos según su importancia, da cara al establecimiento de prioridades y estrategias de intervención, de manera que pueda determinarse de antemano su grado de viabilidad y factibilidad, considerando tanto los medios disponibles como las fuerzas a actores sociales involucrados en las mismas. (Aguilar Idañez y Ander Egg, 1999:31-32).

La problemática identificada fue: la discriminación de la mujer, la lengua y la alimentación.

Para poder conocer a profundidad la problemática elegida se realizó un diagnóstico específico. Como primer momento se indagó en fuentes de información bibliográficas, enlaces de internet y otras fuentes para tener un acercamiento teórico del problema. En el segundo momento, para profundizar en la problemática elegida a partir de la literatura consultada y con el formato de los ámbitos del diagnóstico, se diseñaron los instrumentos: las entrevistas, el censo, la encuesta y el registro de diario del campo, para la recopilación de información de los(as) participantes involucrados como: papás, mamás, niños, niñas, adolescentes, jóvenes, abuelos y abuelas.

Los indicadores que conformaron los ámbitos del diagnóstico general y específico son los siguientes:

- Procesos y prácticas educativas formales, no formales e informales:
 - Currículum formal y vivido; currículum explícito y oculto.
- Procesos y prácticas lingüísticas e identitarios:
 - Hablantes en lengua indígena y bilingüismo

- Espacios de vitalidad lingüística
 - Valor del uso de la lengua
 - Autoadscripción étnica.
 - Diversidad sexual.
- Procesos laborales y productivos
 - Actividades laborales en el sector primario, secundario y terciario (empleos, milpa, artesanías).
 - Género y actividad productiva.
 - Procesos y prácticas para la conservación de la salud
 - Condiciones e índices de salud de la población.
 - Hábitos alimenticios
 - Servicio de salud hacia la población.
 - Procesos y prácticas de organización política
 - Derechos humanos: niños-niñas y de la mujer.

Para poder conformar la información del segundo diagnóstico, se aplicaron las técnicas como la entrevista en profundidad, que se refiere “a una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayuda al informante a comportarse como tal”. (Spradley, 1979, en Rodríguez, Gil, García, 1999: 169).

Tales entrevistas se destinaron a cinco padres y tres madres de familia, cinco niñas y seis niños, cinco jóvenes (cuatro hombres y una mujer), cuatro adolescentes (dos mujeres y dos hombres), dos abuelas y tres abuelos.

De la misma manera, se empleó la encuesta refiriéndose a la técnica en la que las personas pueden ofrecer una explicación de su comportamiento o sus acciones a un investigador para que la información la contraste con la experiencia. (Walter, 1989, en: Francia, 1993: 245). En esta técnica se emplearon a 43 habitantes de la localidad, dirigida a las personas adultas (padres y madres de familia y algunas/os abuelas/os). (Ver anexo 1).

Asimismo, se realizó un censo de vitalidad lingüística, según Malhotra (1997), consiste en realizar un conteo completo acerca de los elementos de una población u objetos de estudio. Se administró a 383 habitantes incluyendo a todos los sectores de la población.

1.3. Ámbitos y categorías del diagnóstico.

La educación es un proceso en la que se involucran a varias personas y ámbitos que cada uno/a enriquece a la misma, aunque hay que considerar que la escuela no es la única institución en la que el niño y la niña puede aprender o cualquier otro sujeto que desee compartir sus saberes, sino que existen otras formas de la educación como es el caso de la educación informal.

Para poder entender la problemática se interpretó la realidad de acuerdo a la construcción de categorías que se organizaron en tres ámbitos: prácticas y procesos identitarias, prácticas y procesos lingüísticos y prácticas y procesos para la conservación de la salud vinculados con los derechos humanos.

1.3.1. Procesos y prácticas identitarias.

En cualquier lugar o contexto, las personas que conforman la comunidad tienen elementos que les hacen identificarse con los demás, en este caso todo ser humano posee ciertas facultades, obligaciones, privilegios que le corresponde como persona. Es por esta razón que es importante que cada uno/a por el hecho de ser hombre, mujer o de cualquier orientación sexual es indispensables que conozca sus derechos.

Por este motivo a continuación se describe que es lo que piensa la gente acerca de los derechos humanos que tienen el hombre y la mujer, la concepción de la mujer y su participación en las distintas instituciones, los cargos públicos, el trabajo, la toma de decisiones, entre otros temas.

1.3.1.1. El concepto de derecho.

El significado del término de derecho para la mayoría de los informantes entrevistados/as han escuchado hablar de esta palabra, en este caso, los niños y las niñas no tienen ni la más mínima idea de su significado, ya que no se les han proporcionado información sobre los derechos y cuáles deben conocer. De la misma manera, el informante nos indica: *no he escuchado hablar de los derechos*⁶.

⁶ David, comunicación personal, 3 de noviembre del 2014

Puesto que solamente una informante (niña) mencionó cuales son algunos derechos, como son: jugar, comer, leer y estudiar, pero realmente no saben cuáles son sus derechos como niños y niñas. Como nos señala el informante: *si tengo derechos, pero sí sé que no se le debe de pegar a los niños más chiquitos, no debo de insultar, pelear, no pegar a las mujeres porque no tienen fuerzas como nosotros los hombres*⁷.

Nos damos cuenta que nuestros/as informantes tienen la noción de algunos derechos que existen, sin embargo, no conocen cuales son los derechos que le corresponde como persona, mucho menos los derechos con referencia al tema de la lengua, la alimentación y muy poco de la mujer.

1.3.1.2. Concepciones del hombre y la mujer.

El significado de ser hombre o mujer son definidos por la comunidad y los/as participantes, de acuerdo a los roles que asumen tradicionalmente. Además, desde la infancia los hombres son tratados y educados de distinta manera que la mujer, se les brinda menos cuidados y mayores oportunidades para continuar estudiando.

Los/as docentes mencionaron que el significado de ser mujer se considera como el complemento del hombre, considerada como la pareja, que tiene derechos y obligaciones, realiza los quehaceres de la casa, propicia seguridad, cuida a los hijos, brinda la confianza, proporciona el afecto hacia las/os hijas/os y tiene el don de ser madre. Ante esto los dos se complementan y se necesitan para formar una familia.

Por otra parte, los/as docentes opinan que la única diferencia que existe entre el hombre y la mujer está en la fuerza física, los rasgos físicos, la vestimenta; aunque muchas veces la mujer cuenta con la capacidad para realizar más actividades que el hombre.

De acuerdo a lo observado consideramos que la gente de la comisaría percibe a la mujer como la que tiene que quedarse en la casa y que muy pocas veces cuenta con la oportunidad de continuar estudiando, asimismo, se le tiene determinado bien claro cuáles son las tareas que tiene que realizar en la casa y el rol que tiene que asumir.

⁷ Alfredo, comunicación personal, 3 de noviembre del 2014

1.3.1.3. El hombre y la mujer: derechos, oportunidades y obligaciones.

El hombre y la mujer no tienen los mismos derechos, ya que el hombre tiene más derechos para estudiar. Aunque con el paso del tiempo en esta comunidad a la mujer poco a poco, le están reconociendo cuáles son sus derechos, sobre todo, por las situaciones que se han presentado en cuanto a los divorcios, la mujer tiene que estar preparada para que pueda cuidar y mantener a la familia.

Aunque muchas veces en el mismo hogar, el hombre cumple con las obligaciones de ir a trabajar en el campo u otro lugar. Sin embargo, no ayuda a la esposa en los quehaceres de la casa, por lo que la mujer siente que tiene más obligaciones. Como nos dice la informante: *los esposos piensan que estamos descansando, pero no es verdad porque nosotras trabajamos más que ellos*⁸. De la misma manera, la mujer no puede entrometerse en los asuntos de la comunidad o de las problemáticas que susciten, sobretodo en asuntos que les corresponde a los hombres.

Asimismo, cada sexo se define por el rol que debe asumir. En el caso de la mujer es bien vista como la que cuidará y atenderá a los/as hijos/as, así como atender la casa. Pocos reconocen que los dos son iguales y que tienen las mismas obligaciones, oportunidades y derechos. De esta manera, en la Carta Magna, se señala que la mujer y el hombre tiene igualdad de derechos y ante la ley como se indica en el artículo 4o, párrafo segundo:

Las mujeres y los hombres son iguales ante la ley. La diferencia de sexos o la perspectiva de género jamás puede ser pretexto para que las autoridades o los particulares den un trato distinto, discriminen o desconozcan algún derecho que la Constitución y las leyes confieren tanto al hombre como a la mujer. De ahí que en el orden jurídico mexicano generalmente se hable de los derechos de la persona o del individuo, sin hacer referencia al sexo. (Orozco y Silva, 2002:26).

Con respecto a los papás, mamás, jóvenes y adolescentes señalan que los derechos de la mujer y del hombre son iguales, porque existe la igualdad de oportunidades, así como los hombres pueden trabajar así las mujeres, no existe ninguna diferencia. Algunos derechos que conocen son: no maltratar a la mujer, ser libres, tomar las decisiones, el respeto es esencial para el hombre y la mujer, por otra parte, no existe información sobre los derechos de las personas ya que no conocen realmente los derechos que tienen cada uno/a de ellos/as.

⁸ Bertha, Comunicación personal, 27 de octubre de 2014

Con relación al párrafo anterior, de acuerdo a lo observado en la comisaría no todos los aspectos mencionados se llevan a la práctica porque con referencia a la igualdad de oportunidades al hombre se le otorga más oportunidad para salir a estudiar o buscar un trabajo. De la misma manera, el hombre tiene mayor libertad para hacer lo que decida y la mujer muchas veces depende del papá o el esposo.

1.3.1.4. El comportamiento del hombre y la mujer.

Los abuelos y las abuelas, hacen referencia al comportamiento de su cónyuge al indicar que deben de ser comprensivos, el hombre debe cuidarlas, protegerlas, quererlas, tener un buen comportamiento, que exista una buena relación y sin problemas con sus parejas, para que en un futuro no haya el divorcio.

Algunos padres de familia expresan que cuando se les brinda libertad a las mujeres, éstas se vuelven infieles. Por otra parte los abuelos y las abuelas opinan que en el caso de las mujeres y hombres que ya viven juntos no habrá la infidelidad porque ya tienen sus hijos e hijas y esto hace que se ayudan mutuamente y por otra parte tienen la responsabilidad de cuidarlos y cuidarlas, es por ello que recalcan que es importante casarse.

Los jóvenes y adolescentes no coinciden con las respuestas de los abuelos y las abuelas porque al contrario, piensan que la mujer se les debe respetar, comportarse bien. Además, en la vestimenta a las mujeres les corresponde usar zapatos rosados y los hombres un color diferente, puesto que, si un hombre usa colores femeninos en la sociedad no es bien visto, ya que se crean críticas a su persona. Las mujeres deben realizar acciones que sean correctas de una mujer decente, como estar siempre en la casa, no pasearse en la calle de noche.

Los habitantes de la comunidad han estereotipado a la mujer y al hombre, porque aún consideran que la mujer tiene que estar en la casa, el hombre goza de mayor libertad, además, consideran que las mujeres no se les pueden permitir muchas libertades. Aún se le valora más al hombre que a la mujer en todos los aspectos y los espacios de la comunidad.

Asimismo, los medios de comunicación son una de las formas que se transmiten actitudes y roles del hombre y la mujer en la sociedad. Los/as informantes señalan los programas que se ven con mayor frecuencia son las películas y las novelas donde las mujeres son presentadas de diversas maneras, ya sea como: amas de casa, bonitas y bailarinas.

1.3.1.5. Trabajos que realiza el hombre y la mujer, dentro y fuera de la comunidad.

La mujer poco a poco va incursionando en el campo laboral y se comienza a reconocer que puede asumir muchos roles como profesionista, madre de familia, obreras de la *Lee Company*, maestras, entre otros; son muy pocas quienes salen trabajar fuera de la comunidad.

De la misma manera, la mujer no realiza trabajos pesados, puesto que son los compañeros quiénes las ayudan frecuentemente y el trabajo que realizan ellas es poco valorado. Los hombres de la comunidad generalmente son: campesinos, albañiles y obreros de la *Lee Company*, son muy escasos quienes tienen una profesión como maestros y doctores.

Se indica que los jóvenes y adolescentes la mayoría se dedican a ser estudiantes de la secundaria, bachiller, pero son pocos quienes logran terminar la licenciatura. La otra parte de los jóvenes y adolescentes que dejan la escuela para buscar trabajo de albañil, se colocan en la *Lee Company* o ayudan al papá en la milpa.

1.3.1.6. El trato que se le brinda a la mujer en la comunidad.

Se hace mención que en la comunidad existen más mujeres que se dedican al trabajo del hogar o que salen a trabajar en el municipio. Cabe señalar que cualquier mujer ya sea trabajadora o no, tiene derechos que se establecen en la Constitución Mexicana, se hace énfasis en el caso de los derechos que les corresponde a las mujeres embarazadas y mujeres trabajadoras.

Según en lo establecido en la Carta Magna, la mujer embarazada y las madres trabajadoras tienen el derecho de recibir un buen trato, como lo señala el artículo 123, apartado A, fracciones V y XV, indicando que:

Las mujeres durante el embarazo tienen derecho a no realizar trabajos que exijan un esfuerzo considerable y signifiquen un peligro para su salud en relación con la gestación; gozarán de un descanso de seis semanas anteriores a la fecha fijada para el parto y de otro de seis semanas posteriores, percibiendo su salario íntegro, conservando su trabajo y sus demás derechos laborales. Durante el periodo de lactancia, tendrán dos descansos extraordinarios por día, de media hora cada uno, para alimentar a sus hijos. (Orozco, Silva, 2002:58).

Asimismo, los padres de familia y las madres de familia, los abuelos, abuelas, adolescentes y jóvenes mencionaron que la mujer no debe de ser maltrata físicamente ni emocionalmente, sino que se le debe de respetar, cuidar sin importar las condiciones en que se encuentren ya sea embarazada, casadas o solteras, puesto que deben ser respetada ya sea en la

calle, casa y en el trabajo. No se le debe de hacer ningún tipo de discriminación, mucho menos por el trabajo que realiza.

Además, en años anteriores, en cada comunidad las mujeres embarazadas se les trataban con cuidado, guardando reposo, queriéndolas, pero también se pensaba que tenían la obligación de atender su marido, así como a los integrantes que conforman a la familia. No podían salir solas sino era en compañía de su esposo, porque los hombres eran machistas ya que no se permitían salir sino es con algún acompañante.

De la misma manera, los padres, las madres, abuelos y abuelas indican que existe la injusticia por parte de los hombres porque no ven el gran esfuerzo que realizan las mujeres. También los papás consideran que todos y todas son iguales, cualquier persona posee los mismos derechos y en el trabajo a las mujeres se le tiene que otorgar el permiso de incapacidad para no trabajar y cuidar de su embarazo, puesto después del parto se debe de incorporar de nuevo a sus labores.

1.3.1.7. La mujer ¿Tiene la capacidad para laborar?

Los abuelos, las abuelas, papás, mamás, jóvenes y adolescentes señalaron que la mujer sí tiene la capacidad de trabajar para ayudar al marido a mantener a la familia, pero sin hacer trabajos pesados, porque ellas no tienen fuerzas, son más débiles, necesitan una mayor capacitación del trabajo, y ser responsables. Aunque tienen el mismo derecho de estudiar, de recibir el mismo salario que se le paga al hombre.

Además, los papás indican que le deben tener confianza a las esposas, dependiendo de la situación o necesidades de las familias, para salir a buscar trabajo de labores domésticas, ser niñera o ejercer una profesión.

Sólo algunos/as informantes indican que la mujer tiene que ser independiente, ya que la mayoría mantiene la idea de que las mujeres deben quedarse en la casa para casarse, cuidar a los hijos/as, además de que ellas son débiles, sensibles, calladas y tímidas.

Ante ello, muchas mujeres al desconocer sus derechos presentan limitación para salir a trabajar. Ya que los habitantes conservan el pensamiento de que la mujer debe estar en la casa para desempeñar el rol establecido por la sociedad, ya que los padres y las madres han inculcado el rol que deben asumir desde la infancia, esto ha impedido que algunas mujeres puedan superarse.

1.3.1.7.1. El trabajo de la mujer en el hogar ¿Debe ser pagado?

Uno de los aspectos que se cuestiona es la labor que realizan las mujeres en la casa, ser amas de casa.

Ante esta cuestión los abuelos, las abuelas, papás, mamás, jóvenes y adolescentes señalan que no se le debe de pagar a las mujeres que trabajan en la casa, porque es su obligación realizar las labores de la casa como lavar, planchar, cocinar, barrer, puesto que es la responsabilidad que adquiere la mujer al momento de casarse.

De igual manera, los padres de familia piensan que lo que ganan sólo es para el gasto de la casa, pagar las deudas que tienen como es el agua, la colegiatura de la escuela, corriente eléctrica, cablevisión, de la misma forma, que la mitad del sueldo que le proporcionan a la esposa es para cubrir los gastos de la casa, así como las necesidades básicas como la alimentación.

Ante esta situación, los padres y madres de familia señalan que la gran mayoría de las personas trabajan en la milpa y en la *Lee Company*, puesto que lo que se gana es un salario mínimo y esto hace que no tenga el dinero para pagar el trabajo que realiza la esposas en la casa, ya que ninguno de ellos lo hacen porque no es un compromiso que se debe de cumplir.

En cambio, algunos/as padres, madres de familia, abuelos/as consideran que sí se le debe pagar a la mujer, si buscan un trabajo de labor doméstico, eso sí es justo que se le pague de algún modo porque lo está trabajando, puesto que es un trabajo digno que realizan.

Por otra parte, otros/as padres y madres de familia, jóvenes y adolescentes consideran un poco egoísta a algunos de los esposos, porque no valoran el gran esfuerzo que hacen las mujeres en la casa ya que es en este lugar donde existe mucho trabajo, por eso piensan que sí es justo que se les pague el trabajo que realizan como amas de casa, que sea con cariño, amor, darles detalles, llevarla a pasear en algún lugar que les guste y no pagarles con dinero.

Con todo lo mencionado, la gran mayoría de los y las informantes consideran que el trabajo como ama de casa es una obligación realizarla y no es obligación del esposo hacerlo, menos si tiene un trabajo que apenas alcanza para mantener la familia, es por esto que no se tiene que pagar.

1.3.1.8. La mujer y su participación en los cargos públicos.

Los papás, mamás, jóvenes y adolescentes mencionaron que nunca se ha elegido como comisaria municipal a una mujer y una presidenta de la nación, porque no tienen la capacidad de manejar las documentaciones, ni de hacer solicitudes para los campesinos. La misma gente manifiesta que no desea tener mujeres presidentes, ni comisarias, porque no confían en ellas, ya que no es trabajo de una mujer.

De la misma forma, algunos/as papás, mamás, jóvenes y adolescentes consideran que la mujer sí tienen la capacidad de gobernar, así para ser comisaria o presidenta porque puede hacer bien o mejor el trabajo que realiza el hombre, ya que en la actualidad todo ha ido cambiando, por eso todos/as tienen la oportunidad de asumir un cargo de ser presidenta o comisaria puesto que puede brindar la ayuda y confianza ante las necesidades que surjan de la comunidad. Las madres de familia, y algunos padres de familia mencionaron que sí le darían el voto de confianza para ser elegida en cualquiera de los cargos que desee estar involucrada.

Según el capítulo tercero sobre la participación y representación política equilibrada de las mujeres y hombres en el artículo 35, señala: “La política nacional propondrá los mecanismos de operación adecuados para la participación equitativa entre mujeres y hombres en la toma de decisiones políticas y socioeconómicas”. (Esperanza, 2007:22).

Ante ello, cualquier persona mayor de edad sin considerar su condición de género puede participar y dirigir algún cargo para el bien de la comunidad. Es por ello que se tiene que entender que en el artículo 36: para efectos de lo previsto en el artículo anterior, las autoridades correspondientes desarrollan las siguientes acciones:

- I. Favorecer el trabajo parlamentario con la prospectiva de género.**
- II. Promover la participación y representación equilibrada entre mujeres y hombres dentro de las estructuras de los partidos políticos.**
- III. Fomentar la participación equitativa de mujeres y hombres en altos cargos públicos.**
- IV. Desarrollar y actualizar estadísticas desagregación por sexo, sobre puestos decisorios y cargos directivos en los sectores público, privado y de la sociedad civil.**
- V. Fomentar la participación equilibrada y sin discriminación de mujeres y hombres en los procesos de selección, contratación y ascensos en el servicio civil de carrera de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial. (Esperanza, 2007:23).**

Por lo tanto, la gente de la comunidad tiene el deber de que al elegir a alguna autoridad, como es el caso del representante ya sea comisaria/o ejidal o municipal, se incluyan

a las mujeres interesadas para ejercer este derecho, invitar a las reuniones a ambos sexos para la toma de decisiones por el bien de la comunidad.

1.3.1.9. Toma de decisiones en el hogar.

En muchas familias, el número de hijos e hijas son alrededor de cuatro a 12 hijos/as y muy pocos informantes señalaron que existe un mutuo acuerdo entre las parejas, así como la comunicación, ya que sólo los hombres son quienes deciden y las mujeres no dicen, ni opinan de cuantos hijas/os desean tener.

Ante lo mencionado, se señala que el derecho a decidir sobre el número y esparcimiento de los hijos se establece en el artículo 4o., párrafo tercero mencionando:

Toda persona, en ejercicio de su libertad y consciente de las obligaciones y responsabilidades que implica la paternidad y los alcances de la relación entre padres e hijos, tiene derecho a decidir sobre el número de sus hijos y el momento en que desea tenerlos. Es decir, cada pareja, sin ningún tipo de presión, tiene derecho a planear y resolver cuántos hijos desea tener y qué tiempo habrá entre uno y otro nacimiento, para lo cual contará con la orientación e información que el Estado le proporcione (Orozco y Silva, 2002:62).

Según los padres y las madres de familia, abuelos, abuelas, jóvenes y adolescentes respondieron que, por lo general, son los hombres quienes deben de tomar las decisiones en cuestión de gastos de la casa, sin embargo, algunos/as informantes consideran que los dos deben tomar las decisiones, porque existe la comunicación, expresan y opinan sus ideas, existe apoyo mutuo, comprensión, puesto que son los dos quienes deciden cuántos hijos e hijas tener y asumen la responsabilidad de cuidarlos en su educación y alimentación.

Ante lo mencionado, existe la contradicción de algunos/as informantes, ya que expresan que la toma de decisiones se da mutuamente, pero inconscientemente, sobre todo las mujeres tienen que pedir el permiso a los esposos para tomar alguna decisión en cualquier situación que se presente.

En realidad en la comunidad muy pocas veces existe un mutuo acuerdo entre los padres y las madres de familia, como sucede con los permisos que se les da a los hijos y las hijas, ya que las mujeres deben de estar en la casa y no en la calle, pero en algunos casos existen papás y mamás que plantean que ninguno/a de los/as hijos/as necesitan de permiso para salir a pasear

o tener novio/a, porque consideran que no son rígidos en esa cuestión y piensan que es importante que se les otorgue la confianza y libertad.

1.3.2. Procesos y prácticas lingüísticas.

En este apartado de nuestro trabajo encontramos información acerca de la lengua, desde datos cuantitativos provenientes de la encuesta y el censo, a datos cualitativos que provienen de las opiniones de los informantes participantes que se recabaron de las entrevistas; y en algunos apartados, datos que se encontraron en distintas fuentes bibliográficas.

Todas las lenguas o idiomas tienen el mismo valor, es decir, no se debe darle más importancia a un idioma o lengua por el número de hablantes, sino que hay que promover a cada una porque es única y original. Cada vez que desaparece una lengua desaparece un mundo, de cada uno de nosotros depende que se conserve.

“La lengua es uno de los elementos culturales más importantes de un pueblo, porque contiene todos los conocimientos, las concepciones del hombre, de la vida, del mundo y es la vía para socializar y para transmitir ese bagaje cultural a otras generaciones”. (Moral, 1996: 33 en Izquierdo: 2005).

Como podemos darnos cuenta, la lengua no sólo implica hablar o comunicarse con otras personas, sino que también se encuentra inmerso en una gran variedad de caracteres culturales que hacen única y diferente a otros idiomas que se hablan en nuestro país formando parte de la identidad de las personas que lo hablan.

Por esta razón, es muy importante entender que cuando se deja de hablar una lengua o sufre modificaciones al mismo tiempo cambia parte de la cultura originaria, que con el paso del tiempo se va perdiendo. Y este hecho es lo que está ocurriendo con todas las lenguas indígenas que se encuentran en nuestro país, incluyendo al idioma maya.

En el artículo 2º de la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, capítulo 1 de las disposiciones generales, establece:

Las lenguas indígenas son aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático

de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación. (Diario de la federación, 2003, en Cienfuegos, 2012: 77).

1.3 2.1. Hablantes en lengua indígena y bilingüismo.

En esta categoría para obtener la información se realizó un censo lingüístico, con el propósito de conocer algunos datos de la lengua. En este caso, el censo fue conformado por 383 hombres y mujeres a partir de la edad de tres años en adelante; 18 personas no se contabilizaron porque no cumplen el criterio de edad.

Las conclusiones a las que se llegaron, son que las personas que se encuentran en el rango entre 3-12 años de edad la lengua que más hablan es el español. A partir de los 13 años hasta los 52 años se presenta un mayor número de bilingües; y de los 53 años en adelante el número de bilingües disminuye teniendo un gran número de hablantes monolingües en la lengua maya.

Una de las afirmaciones es que las nuevas generaciones, en este caso niñas y niños, el idioma que predomina es el español, mientras que al aumentar sus edades se convierten en bilingües, en este caso, jóvenes, adolescentes, adultos e incluso abuelos y abuelas. La gran mayoría de las personas de la tercera edad hablan solamente la maya.

Cada año que pasa el número de personas que hablan el español va a aumentando en comparación con la maya. También se presentan otras dos situaciones, el primero es que a partir de los 13 a los 32 años existen un mayor número de personas que hablan más español que maya y de los 33 años en adelante hay más personas que hablan más maya que español. (Ver Anexo 3).

Según fuentes consultadas acerca de la lengua, el censo del 2010 aplicado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), señala que en el Estado de Yucatán:

Se observa un decremento de 7 puntos porcentuales en el número de hablantes de lengua maya respecto del año 2000. En particular en la población menor de 30 años, en 2010 había 50,969 hablantes menos que en 2000. De continuar con esta tendencia, en diez años, en Yucatán, menos de la cuarta parte de la población hablará maya y de la población de 5 a 14 años, sólo el 8%. Según los criterios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la lengua maya estaría en el rango de “seriamente en peligro”. Los datos del Censo 2010 muestran brechas entre las generaciones más jóvenes y las más ancianas respecto al número de hablantes de lengua indígena; es decir, niñas y niños ya no pueden comunicarse en lengua maya con los ancianos. Esto trae un problema de conservación y recreación de la cultura y las tradiciones. (Alonso, 2013:47).

Al realizar esta comparación de los datos recabados en el censo comunitario con el censo que realizó el INEGI, hay conclusiones semejantes en estos censos, la primera nos confirma que el número de hablantes de la lengua maya con los niños y las niñas está disminuyendo con el paso de los años porque están aprendiendo como lengua materna el español; y la otra es que los niños y las niñas ya no se pueden comunicar con los de la tercera edad porque se tiene lenguas maternas diferentes y la mayoría no son bilingües.

Por otra parte, como nos menciona Izquierdo (2005), se ha hecho creer a la gente que la lengua maya es un “dialecto” y por tal motivo es un idioma sin gramática, carente de capacidad para escribirse, falta de literatura, que no tiene la capacidad de expresar conceptos científicos y filosóficos. Esto lo han creído los que se consideran indígenas, quienes piensan hablarlo es una lengua inferior.

En otros párrafos, Izquierdo (2005) expresa que ninguno de estos argumentos es válido. Primero porque todos los idiomas del mundo se estructuran con un determinado número de reglas que rigen las combinaciones semánticas, esto es, cuentan con un sistema gramatical. Además tienen un sistema de sonidos parecidos a otros idiomas del mundo.

Podemos señalar que es muy importante que la gente de la comunidad mire desde otra perspectiva la realidad de lo importante que es la lengua maya y todo los aspectos que incluye, porque mientras la gente piense y sienta que esta lengua es inferior al español, las acciones favorables para la práctica seguirán siendo escasas y no cambiará mucho la idea que se tiene en hablar la lengua maya.

1.3.2.2. Espacios de vitalidad lingüística.

En esta categoría se indican varios subcategorías que nos permiten entender la vitalidad lingüística de los habitantes de esta comunidad, desde los hablantes en esta lengua, el valor que se le da frente al español y los sentimientos que surgen de los informantes (padres de familia, madres de familia, abuelos y abuelas) al practicarla.

1.3.2.2.1. Hablantes en lengua maya.

En este apartado encontramos información acerca de las personas que hablan la lengua maya en una de las instituciones sociales más importantes, en este caso la familia.

Según la UNESCO establece una categoría para valorar la vitalidad de las lenguas indígenas. Bajo estos criterios se considera que una lengua está claramente en peligro o amenazada cuando las niñas y niños ya no aprenden en su hogar la lengua como lengua materna. Los hablantes más jóvenes pertenecen pues a la generación de los padres. En esta fase, los padres pueden todavía dirigirse a sus hijos en su lengua, pero por lo general las niñas y niños no contestan en ese idioma. Está *seriamente* en peligro o amenazada cuando sólo la generación de los abuelos y los más ancianos habla la lengua; si bien en la generación de los padres a veces todavía se entiende la lengua, por lo general no se utiliza para dirigirse a los hijos, ni entre las personas de esa generación (UNESCO, 2003, en Alonzo, 2013: 50).

Con relación a la población infantil muy pocos niños y niñas hablan con fluidez la lengua maya y lo entienden; algunos/as niños/as solamente dicen algunas palabras. La mayoría de los abuelos y las abuelas se comunican frecuentemente con la lengua maya, sobre todo con las personas que hablan solamente esta lengua (hijas/os, nueras, yernos, parientes, etc). Ellos y ellas solamente hablan un poco español con los nietos y las nietas porque se les dificulta comunicarse. Por otra parte, los abuelos y las abuelas mencionan que las generaciones actuales no saben hablar muy bien la maya o cuando lo hablan lo mezclan con el español.

También los adolescentes y los jóvenes hablan la lengua maya con las personas más cercanas, con algún familiar o amistades; pero practican frecuentemente el español en sus conversaciones. Hay varios adultos que son bilingües y pueden comunicarse con sus hijos e hijas en ambas lenguas.

La mayoría de los niños y las niñas mencionaron que son los padres y las madres quienes no les enseñan o no les gusta que aprendan la lengua maya, porque sus hijos o hijas están estudiando y no necesitan aprender esta lengua y esto genera que hablen en español con ellos y ellas. Hay papás y mamás que aunque no dominen muy bien la lengua maya tratan de comunicarse con las/os niñas/os, sin embargo, la mayoría de las niñas y los niños que no saben hablar la lengua maya expresan que les gustaría aprenderlo y así poder comunicarse con ellos/as.

Con las categorías de vitalidad lingüística que plantea la UNESCO y los datos recabados en las entrevistas y las encuestas, se puede decir que el idioma maya que se habla entre los habitantes de la población de Tixcuytun se encuentran en la categoría “en peligro o amenaza”; por una razón muy clara, que la mayoría de los niños y las niñas ya no se comunican con los adultos con el idioma maya, en la mayoría de los casos lo hacen en español.

La lengua maya es una cosmovisión en la cual está inmersa una manera de entender la vida, y está establecida en las maneras de realizar acciones, las formas de organización, en lo político, la economía y la realización de ritos religiosos.

A través de la encuesta aplicada la mayoría de los informantes mencionaron que las personas utilizan la lengua maya en distintos lugares, como: la casa, la escuela, la calle, en el trabajo, en las fiestas patronales y en los cultos religiosos. Por otra parte, la lengua maya se usa frecuentemente cuando se conversa en las familias, aunque los niños y las niñas no dialogan constantemente con los miembros de la familia, además que usan el español en los juegos al interactuar con sus amigas/os, primas/os y hermanitas/os.

1.3.2.2.2. Valor del uso de la lengua.

En esta categoría se señala la comparación y el valor que tiene la maya frente al español. Ante ello, la gran mayoría de los adolescentes, jóvenes, madres, padres y abuelos/as piensan que el español y la maya son imprescindibles y que tienen el mismo valor porque de esta manera al saber hablar las dos lenguas pueden comunicarse con muchas personas. Por lo que es indispensable aprender a hablarlas, sin desvalorizar una de otra, ya que hay mucha gente que la aprecia sin saber hablarlo. Por otra parte, los padres y las madres de familia mencionan que la lengua maya ya no es un dialecto porque, poco a poco, es reconocido como un idioma más.

También varios jóvenes y adolescentes comentan que sin lugar a duda la maya es más importante porque son pocas las personas quienes lo hablan y no se debe de olvidar para que puedan enseñarlo a los niños y a las niñas. También, las madres y los padres entrevistados dijeron que muchos pueblos consideran a la lengua maya como su lengua materna; asimismo, es un idioma necesario que poco a poco está obteniendo más valor y que se exige en algunos lugares. De igual manera, el español también es importante que lo aprendan para poder comunicarse cuando se encuentren en otros lugares.

Los participantes plantearon que la maya y el español tiene el mismo valor porque dicen que es importante y les sirve para comunicarse con los demás; sin embargo, ninguno indico que es un derecho que se tiene, como el aprender el español. Se puede deducir que le dan el mismo valor porque los dos les sirven para comunicarse, pero al idioma maya no lo ven

más allá como una forma de mirar el mundo. Y en la realidad muchas de las personas están intentando hablar más el español que la maya.

1.3.2.2.3. ¿La lengua muere o prevalece?

Según fuentes consultadas el autor señala lo siguiente:

La muerte de las lenguas no es un fenómeno actual, en la historia de la humanidad se estima al menos que 30.000 lenguas se extinguieron sin dejar huella. Lo nuevo es la rapidez con que perecen, se ha observado que el ritmo de extinción de las lenguas ha alcanzado proporciones sin precedentes en la historia. Según pronósticos sombríos, 50% a 90% de las lenguas habladas actualmente morirán en el curso del presente siglo (Bjeljac-Babic, 2008, en Trujillo y Terborg, 2009: 128).

Lamentablemente día a día, las lenguas indígenas que existen a nivel mundial comienzan a desaparecer. Tal es el caso de la lengua maya que existe en varios estados de México. Cada año que pasa son más el número de hablantes de la lengua dominante, ocasionando que estas personas se dejen de comunicar con su lengua indígena.

Estudios realizados señalan que esta desaparición de las lenguas, actualmente no sólo es un fenómeno local, sino mundial. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) indica que de las 364 variantes de lenguas indígenas, sólo se enseñan 10 por ciento y 50 de las lenguas están en riesgo de desaparecer, como el náhuatl, la lengua indígena con mayor número de hablantes. (La Jornada, 2007, en Trujillo y Terborg, 2009).

En las entrevistas realizadas a los niños y las niñas hacen mención que no les gustaría que se pierda la lengua maya porque si llegará a suceder no lo aprenderían, por eso es importante aprender la lengua maya para conservarla. Y por otra parte, no entenderían a las abuelas y los abuelos, porque son ellos y ellas quienes no saben hablar en español ya que crecieron con la maya.

Los papás y las mamás consideran que al dejar de hablar la lengua maya sería una catástrofe, porque los pueblos y comunidades con gente maya hablante no podría comunicarse en español, ya que muchos no entienden o hablan el español. Además, actualmente el número de hablantes en español están en aumento, caso contrario con los hablantes en maya.

Asimismo, si se llegara a perder la maya, en las instituciones sociales discriminarían a las personas maya hablantes, como nos menciona el informante: *Si llega a desaparecer los*

que viven en las comunidades no lo van a poder entender como lo hacen ahorita los ministerios orales, la justicia oral, si ven que es un campesino le hacen oralmente en lengua maya. Por eso sería una catástrofe, los que vienen de un pueblo, nos van a desconocer, no pueden buscar trabajo, no pueden tener escuela. Si llega a desaparecer sería una catástrofe para los que no saben y no son bilingües. Por lo tanto, consideran primordial aprender la maya y practicarla para que no desaparezca⁹.

Algunas/os abuelas/os señalaron que si deja de hablar la lengua maya se sentirían mal, porque la gente está acostumbrado a comunicarse con esta lengua. También se dijo que si se pierde sería una lástima ya que las personas deben de hablarla porque es bueno y por otra parte se perdería parte de la cultura, en este caso la manera de hablar y las palabras.

Como mencionó el informante: *A veces si quieres decir algo en maya y ya se olvidó, si te pones hablar en maya, de por si uno tiene que hablarlo y entenderlo. Si se pierde va a ser una pérdida dolorosa, porque hay quiénes no saben español, si yo no lo sé, va a ser difícil porque no me pueden entender¹⁰.*

Los y las participantes piensan que si se pierde el idioma maya sería algo triste porque es parte de sus antepasados, no podrían comunicarse con los que no hablan este idioma, ya no se considerarían indígenas porque se olvidarían parte de la tradición maya y la gente sólo hablaría el español.

1.3.2.3. Autoadscripción étnica.

Según las fuentes consultadas, se hace mención de lo siguiente:

La palabra indígena viene del latín *indigenus* y “significa nacido del país nativo”; se aplica al antiguo poblador de América, a partir de que Cristóbal Colón nombró como indios los habitantes de las tierras que recorrió al considerar que había llegado a las indias orientales (Oxford Dictionary, 1981: II, 1311). En México, primero se usó la palabra indio pero hoy en día se usa indígena para aludir a los descendientes de los pobladores prehispánicos de América.

La palabra indígena es de uso común en los países latinoamericanos, tanto para enmendar la falta de Colón como para combatir los estereotipos que asocian la palabra indio con inculto, tímido o bárbaro y para darle un valor histórico como primer habitante del territorio, lo que implica en el campo del derecho, su situación jurídica de prelación. (Izquierdo, 2005:45).

⁹ Fidel, Comunicación personal, 27 noviembre del 2014

¹⁰ Seferino, Comunicación personal, 27 de noviembre del 2014

Con el paso del tiempo el significado del término “indígena” fue cambiando y una de las grandes aportaciones acerca de este se concluyó en el Segundo Congreso Indigenista Interamericano (1949), el cual menciona que ser indígena: Es sentirse y reconocerse como parte de una comunidad particular.

De tal manera, el autor expresa que “lo indio es una expresión de conciencia social vinculada con los sistemas de trabajo y la economía, con el idioma propio y con la tradición nacional respectiva de los pueblos y naciones aborígenes” (Izquierdo, 2005:47).

El concepto indígena varía de acuerdo a cada país y tienen distintos significados, así que se puede decir que este concepto está en constante construcción y cambio, de acuerdo con las investigaciones recientes y los hechos que suscitan en torno a ella.

Los jóvenes, los padres y las madres de familia se consideraron indígenas por hablar la lengua maya, ya que provienen de sus ancestros (abuelos, abuelas, papás y mamás) y por el hecho de pertenecer a un pueblo y porque forman parte del Estado de Yucatán. De la misma manera, otros y otras informantes contestaron que no saben porque son indígenas.

La mayoría de los/as abuelos/as no conocen el significado del concepto de “persona indígena”, pero mencionaron algunas respuestas con relación a las tradiciones que se realizan, como por ejemplo los finados y el asentamiento en la cual se pone el “sak ká” (pozole con miel), esto lo realizan para que cuando trabajen en el monte los cuide Dios en todo momento.

Es importante mencionar que este concepto fue utilizado para saber las razones del porque la gente se considera indígena, y nos dimos cuenta que algunos y algunas no saben el motivo, otros y otras se consideran únicamente por la lengua que hablan. Cabe destacar que la gente no involucra elementos culturales y no menciona parte de los acontecimientos históricos que dan origen a este término.

De la misma manera, en algunas investigaciones realizadas se encuentra que uno de los factores que está haciendo que la gente no defina su identidad como indígena y no se apropie de ella en absoluto, son por todas las ideas que está planteando la modernidad y como los indígenas, sin querer, están cambiando sus formas de pensar, de vestir, de hablar y de actuar, porque salen de sus lugares de origen por necesidad de trabajo u otra causa.

De la misma forma, los sentimientos que surgen en los(as) informantes al practicar, ya sea la lengua maya o el español, no es igual, como es el caso de algunos niños y algunas niñas

que indican que al hablar la maya no les hace sentir nada; pero hay personas que se sienten diferente porque no es su lengua materna, pero si les agrada hablarla.

Los jóvenes, los adolescentes, los papás, las mamás, las abuelas y los abuelos se sienten felices y orgullosos al hablar el idioma en cualquier lugar y no les da pena hablarlo porque para ellas y ellos es muy importante, es parte de sus raíces, proviene de su lugar de origen, están acostumbrados, es su lengua materna y porque se está revalorizando. De igual manera, hay personas que hablan en maya y cuando los hablan en esa lengua contestan en español, porque se sienten avergonzadas/os, esto sucede más cuando salen del municipio.

Como nos dijo el informante: *Mayormente hay personas que actualmente cuando le hablas en maya te responde: ¿Qué dices así? ¿Me estás ofendiendo? No, te estoy ofendiendo y a veces se ríe de uno y le digo no te estoy ofendiendo, yo te estoy hablando seriamente, tú lo sientes como ofensa porque tú sabes que hablar el español, no es igual. En cambio la lengua que tienes aprendido, si ves a alguien que habla igual, te puedes reír con él, sí entiende lo que dices, puedes bromear con él. Se pueden entender porque hablan la misma lengua*¹¹.

En cuanto a los sentimientos que surgen al hablar el español, las/os niñas/os, abuelas/os, jóvenes indican que les gusta hablar el español porque se sienten felices, satisfechos/as, emocionados/as, inspirados/as y orgullosos/as porque es una lengua importante, ya que pueden entender a sus compañeros(as) y pueden expresarme mejor; aunque algunos niños y niñas que practican esta lengua sienten vergüenza por no pronunciar correctamente las palabras y prefieren hablar la maya.

Los padres y las madres de familia informan que es necesario hablar el español porque, cuando viajen a otros lugares, se pueden comunicar con otras personas. Además, es un idioma que tiene muchas palabras, la gente desconoce cuáles son los significados y que lo aprenden cuando generalmente salen de la comunidad. Asimismo, al ir a la ciudad existe gente que se burla de las otras personas por no expresarse bien en español y esta actitud los hace sentir mal.

Aunque algunos/as abuelos/as mencionaron que se sienten con miedo porque no saben hablar mucho el español, ya que saben más la maya porque esta es su lengua materna, pero consideran que sirve en cualquier circunstancia, ya que hay mucha gente que habla solamente en maya y no sabe el español; como nos dice la informante: *hasta mi consuegra no sabe*

¹¹ Ranulfo, comunicación personal, 3 de octubre del 2014

*español tiene que llevar a su hija para que entienda que le dice el doctor, como no sabe español, la pobre no la entienden*¹².

1.3.2.4. ¿La escuela como impulsora de la lengua maya?

En esta categoría se hace de las distintas voces sobre la enseñanza de la lengua maya en las escuelas, en la que ninguno/a de los/as informantes coincide en sus opiniones. Los docentes son los que no consideran necesario la enseñanza de la lengua maya. A continuación se describe estos aspectos.

La escuela es un espacio en donde los y las estudiantes y profesores (as) conviven frecuentemente y la lengua con la que se comunican es muy importante. En los centros escolares que se encuentran en la comisaría de Tixcuytun el idioma que más se usa es el español y en cambio la lengua maya son muy pocas las personas que lo usan para comunicarse.

Pero esto se debe al fenómeno llamado modernismo, que hace que el sistema educativo tenga como propósito esencial que en los espacios educativos se hable el español, convirtiéndose las lenguas indígenas en obstáculos ya que para el desarrollo de las naciones, no solamente es integrarlos en un solo territorio, sino también con un único idioma. (Pastrana, 2012, en Cienfuegos, et al., 2012).

Esta postura se sigue evidenciando en el sistema educativo, sobre todo en las comunidades indígenas en la que la propia gente va aceptando que es indispensable, y en primer lugar, que los hijos y las hijas hablen el español ya que tienen beneficios para los hablantes, sobre todo cuando salen en las ciudades.

De igual manera el autor señala:

La intención era integrarlos a la sociedad mexicana, sacarlos de su marginación y considerarlos igual que todos los mexicanos, sin distinción de razas. Pero para conformar la mexicanidad debería haber unidad en torno a lo ideológico, filosófico, religioso, cultural y deberían estar de acuerdo en las políticas económicas del gobierno, sobre la base de un solo territorio unido, no disgregado en pequeños estados. El papel del gobernante, al igual que el del príncipe era lograr la unidad, la mexicanidad, sobre la base del convencimiento o en su caso de la cohesión. Claro, era mucho más legítimo lograr ese convencimiento por la vía pacífica y ese papel lo cumple la educación (Pastrana, 2012, en Cienfuegos, et al, 2012: 280).

¹² Virginia, comunicación personal, 3 de octubre del 2014

Entre una de las tantas explicaciones que sujetan a los centros escolares para difundir el español como idioma predominante, está presente el fenómeno de la modernización que establece entre sus finalidades buscar una sola lengua para todos lo que habitan en un territorio y esto no lo está logrando de manera violenta, sino más bien de manera pacífica, y esto ocurre cuando se les enseña a los estudiantes en la mayoría de los casos en la lengua castellana.

En el diario Oficial de la Federación (2003) encontramos que en el artículo 11, Capítulo II, en el apartado de los derechos de los hablantes de lenguas indígenas:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. (Cienfuegos, 2012: 79).

Las instituciones educativas con las que cuenta la comunidad se encuentran en una región maya hablante, por lo tanto, surge la contraposición al momento de impartir las sesiones de clase practicando el español como lengua oficial y, en muy pocos espacios y momentos, se usa la lengua maya en esta institución.

Los docentes enfatizan que la enseñanza debe ser en español porque la mayoría de los estudiantes hablan y dominan a la perfección la lengua maya, por consiguiente, no es indispensable impartir una asignatura maya.

Como menciona la informante : *No se da en maya las clases porque ellos dominan la maya, lo que no dominan es el español, entonces lo vuelvo a decir, que el alumno se enfrente al mundo real tiene que dominar las dos, entonces ¿En qué favorece la maya que entre ellos se pueden comunicar cuando están trabajando?, pueden comunicarse y puede que se les haga más fácil, pero si yo quiero que pasen a exponer, necesito que sea en español para que yo les vaya conociendo como se desenvuelven*¹³.

Por otra parte, los alumnos/as que son maya hablantes presentan muchas dificultades en las sesiones de clases, así como avergonzarse al hablar su lengua materna. Otra situación es que los/as docentes al comunicarse en español, no establecen una conversación con algunos/as

¹³ Areli, comunicación personal, 31 de marzo del 2014

estudiantes y de esta manera se limitan a conocer las inquietudes, sentimientos y pensamientos del alumno.

El enseñar en Español beneficia a una parte de los estudiantes que hablan sólo español o son bilingües; sin embargo, los que sólo hablan maya y entienden poco el español, son limitados en su aprendizaje y se les dificulta entender los contenidos que traen los libros, así como a los propios docentes.

Ante todo lo mencionado, es obligatorio que los docentes se involucren y adquieran nuevas habilidades en este lenguaje para poder comunicarse mejor con sus alumnos/as que son maya hablantes y poder conocer mejor a los que se encuentran en esta situación, así como comunicarse con mayor facilidad con los estudiantes que hablan el español o que son bilingües.

Por consiguiente, La ley General de la Educación en México, en su artículo 32 establece como uno de los objetivos del sistema educativo nacional construir las “condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos”. (Ley General de la Educación, en Monterrubio, 2013: 6).

Para tal efecto, en materia de educación indígena, en el artículo 7°, señala lo siguiente: la obligatoriedad de “promover, mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español”. (Fracción IV del artículo 7° de la Ley General de la Educación, en Monterrubio, 2013: 6 y 7).

Por lo tanto, en las entrevistas aplicadas en el segundo diagnóstico a los informantes, algunas niñas y algunos niños indican que los/as maestros/as, solamente utilizan el español al conversar porque se les facilita expresarse; además, en la escuela lo más importante es aprender el español ya que es lo que necesita el alumnado para continuar estudiando. No obstante, otros niños y niñas dijeron que en ocasiones practican la lengua maya, pero sus compañeros/as se burlan por lo que algunos y algunas se avergüenzan y prefieren ya no continuar hablando esta lengua.

Las niñas y los niños explican que la escuela debería enseñarles distintas actividades donde practiquen la lengua maya, porque consideran que pueden aprenderlo con sus compañeros y compañeras, ya que algunos niños pronuncian algunas palabras, como nos dice el entrevistado: *Deberían enseñarme y me gustaría. Si aprendería, ya que sé algunas palabras, cómo se dice los animales como: sapo-muuch, vaca-wakax, niño-xíib o chan páal*¹⁴.

Además, mencionan que si alguien les llegara a preguntar cosas en maya, sabrían que responder o participar en el concurso del himno nacional en maya.

Los adolescentes y los jóvenes expresaron que la escuela debe enseñar la lengua maya aunque en realidad no se hace, además no sólo depende de ellos y ellas, sino del interés de alumnas/os para hablarlo ya que es parte de la cultura. Asimismo, opinan que los (as) docentes estudien la maya y se les exija en la carrera magisterial.

Los padres y las madres de familia señalaron que en el caso de los estudiantes maya hablantes, no responden las cuestiones que plantea el docente debido a que él o ella formula las preguntas en español, siendo así que el estudiante se le complica responder, no es por el desconocimiento del tema sino que no habla muy bien el español. Es indispensable el rescate de esta lengua, pero es difícil llevarlo a cabo porque los propios docentes no tienen el interés de practicarlo dentro de sus aulas.

En algunas fuentes investigadas encontramos lo siguiente:

En materia de preservación y difusión de las lenguas indígenas, el Artículo 28 señala que se deberá enseñar a las niñas y niños de los pueblos interesados, a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan. También plantea que el Estado deberá adoptar disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y práctica de las mismas (Alonzo, 2003: 51).

El párrafo anterior señala la importancia de que se tiene que preservar y difundir la lengua indígena que exista en el poblado, región o Estado, ya que el niño o la niña interesada en hablar, leer o escribir la lengua indígena no se debe de impedir, mucho menos que se le discrimine.

Por otra parte, Alonzo (2003), nos aclara que la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos indígenas menciona en el artículo 14 que los pueblos indígenas y el Estado

¹⁴ Yair, comunicación personal, 3 de noviembre del 2014

tienen derecho a establecer que se le imparta educación en su propia cultura e idioma y las personas indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación.

No obstante, en los centros escolares de la comunidad de Tixcuytun se mencionó que muy pocos docentes están promoviendo este derecho, ya que en la mayoría de los casos la enseñanza se realiza en español. Por otra parte, este acontecimiento ocurre porque muy pocos y pocas docentes saben la maya, y esto hace que sea una limitante para que se practique la lengua indígena.

1.3.3. Procesos y prácticas para la conservación de la salud.

La cultura de cada población está representado por diversos elementos, la alimentación es uno de estos aspectos. De acuerdo al contexto en la que se encuentran las personas dependerá el consumo de alimentos y adoptaran un estilo de alimentarse. Actualmente la manera de alimentarse que establece el fenómeno de la modernidad esta dominando en muchos lugares del país, es decir, el consumo de ciertos productos procesados y el abandono de una alimentación milenaria de nuestros antepasados.

La alimentación tradicional es rica en proteínas porque está integrada de comidas y bebidas realizadas con alimentos naturales y el principal es el maíz. La forma de alimentarse actualmente está ocasionando que muchas personas padezcan de enfermedades cardiovasculares. Afirmamos que ninguna manera de alimentarse es mejor ni peor, sino son diferentes, pero lo que es claro, es estar conscientes y precavidos de lo que consumimos.

En las siguientes categorías presentamos información acerca del tema alimenticio, recabada de las diferentes opiniones de las personas que habitan en la comisaría de Tixcuytun y de igual manera se da a conocer información de investigaciones realizadas sobre esta temática.

1.3.3.1. ¿La alimentación es sólo una necesidad fisiológica?

La alimentación no sólo satisface una necesidad básica, sino que es una satisfacción cultural y un rasgo de identidad. Esto significa que la alimentación está determinada no solamente por el medio, sino también por los valores y significados que se le atribuyen a los alimentos. Es por ello que a continuación se presentan los distintos aspectos que engloban la alimentación en los habitantes de la comunidad.

Aunque hay que señalar que la alimentación de los habitantes ha cambiado paulatinamente debido a la llegada de alimentos procesados e industrializados, asimismo la dieta de las personas de esta comunidad se ve afectada, ya que día a día estos alimentos se incluyen en la canasta básica y en la preparación de las comidas.

Para ello, se considera primeramente que “la dieta balanceada es esencial en el mantenimiento óptimo y la expresión de las facultades y potencialidad de un individuo. Para lograr esto es necesario que se ingieran en calidad y cantidad adecuada cada uno de los diferentes alimentos que proporcionan los nutrientes requeridos. La adecuación de esta dieta depende de patrones y hábitos de consumo”. (Salomons, 1983, en Mendoza, Maldonado y Heredia, 1992:40).

Desde la perspectiva de los abuelos y las abuelas, las madres y padres de familia, jóvenes y adolescentes que conforman a la comunidad, una alimentación sana, equilibrada y adecuada para la familia, es aquella en la que se incluyen en las tres comidas alimentos como: huevo, pollo, pescado, tortilla, verduras (calabaza y zanahoria), frutas (manzanas, uvas y plátano) porque contienen vitaminas; los lácteos (leche y yogurt) que no tienen mucha grasa, el consumo de leguminosas (frijol) y los jugos naturales como: limonada, naranjada y horchata) ya que estos productos son comunes en las comidas tradicionales y son saludables.

Los registros de observación evidencia que la realidad es diferente de lo planteado ya que en la mayoría de las familias la forma de alimentarse, muy pocas veces consumen: pescado, leche, jugos naturales, uvas y manzanas porque en la comunidad no se puede encontrar estos productos con facilidad y en ocasiones no alcanza el dinero para adquirirlas.

Las/os informantes mencionan que algunos alimentos que se consumen con frecuencia en la casa son: café con pan, el bizcochito, el cereal, la manteca, los refrescos, las tortillas, las sabritas, la carne, la barra o la galleta. Entre las comidas están: el escabeche, el relleno negro y blanco, el mole, el caldo de pollo con verduras, las tortas, las burritas, las flautas, las quesadillas, el frijol colado o k'abax (frijol de caldo que lleva pocos ingredientes) y el pollo con arroz.

Por otra parte, “La modernización ha promovido que la dieta rural basada en maíz, frijol y calabaza, entre otros, se transforme en una dieta comercial, con alto contenido de grasas saturadas y azúcares simples, acarreado con ello enfermedades degenerativas

derivadas de su abuso, lo que da lugar a la transición epidemiológica y nutricional”. (Chávez et al., 1994, en Pérez et al., 2011:163).

Este fenómeno social ha hecho que en la comunidad se consuma una mayor cantidad de refresco, Coca-Cola y la Pepsi, chicharrones, sabritas y fritangas (panuchos, salbutes, tacos de carnitas, flautas y burritas) en algunas de las tres comidas. Aunque todavía hay familias que consumen las comidas tradicionales.

Respecto a la nutrición, se afirma que:

El estado nutricional de un sujeto es resultado de la ingesta de alimentos y el gasto de nutrimentos, lo que se conoce como balance energético. Cuando existe deficiencia en uno o más nutrimentos se presentan algún tipo de desnutrición que puede conducir problemas de mala salud. A su vez, cuando la ingesta de alimentos es mayor de la que el organismo consume, éste se almacena en el organismo en forma de grasa. (Bertrán, 2005, en Guzmán, 2013:29).

Es por ello, que algunas abuelas son conscientes del poco aporte nutricional del consumo de alimentos chatarra que ingieren los nietos y las nietas y, por esta razón, no les permiten comer frecuentemente este tipo de alimentos. De igual forma, ellas no consumen constantemente los alimentos enlatados y refresco porque no están acostumbrados. Para esta generación es preferible nutrirse de alimentos naturales como las tortillas hechas a mano o tomar agua; señalan que los adultos son los que consumen mayor cantidad de refrescos.

Asimismo, algunas madres de familia ya no cuentan con el programa Oportunidades, ya que aseguran que con el dinero que se les otorgaban podían comprar alimentos para una buena alimentación, en este caso sólo sucedían cuando había pagos, ya que al estar en el municipio de Tekax aprovechaban la oportunidad para comprar carne, verduras, frutas y lácteos para los hijos.

Por otra parte, las/os informantes nos mencionaron que una persona se considera saludable como aquella que está bien en los aspectos físico y emocional. Algunos elementos que lo identifican son: no estar enfermo, estar activo o contento, salir a pasear con los amigos o con los parientes, verse bien físicamente, tener ganas de ir a la escuela, no consumir alimentos con grasa o excederse en comer, sino tener una alimentación equilibrada (comer frutas y verduras), y no tener ningún vicio.

1.3.3.2. La alimentación de ayer y la actual.

La alimentación ha sufrido muchos cambios desde la llegada de las empresas transnacionales con la comercialización de productos industrializados, desplazando a la comida tradicional, ante esto, la UNESCO indica que la cocina tradicional mexicana ha sido declarada como Patrimonio de la Humanidad para fortalecer nuestros ancestrales hábitos alimenticios a través de programas dirigido a los padres y madres de familia, para que recupere el prestigio que merece esta rica dieta tradicional.

Por lo tanto, los padres, las madres de familia, los abuelos, las abuelas, los/as jóvenes y las/os adolescentes, sustentan que la mejor comida es la de hace años atrás, ya que los alimentos que actualmente se consumen son procesados y contienen muchos químicos, como es el caso de las gallinas o cochinos que son inyectadas para que crezcan con mayor rapidez. Años atrás los cochinos se alimentaban con tortilla, maíz, masa y cuando tienen un año se les sacrificaban, esto reducía las posibilidades de tener enfermedades cardiovasculares.

Como nos menciona un informante: *las enfermedades proviene de los químicos que le ponen a los alimentos, por lo que hacen que crezcan rápido, por ejemplo: es como donde trabajamos, ahora sólo usamos químicos, por lo que en tres meses un cochino ya pesa casi 140 kilos. Hasta lo ves extraño, porque cuando llegas los vas a vacunar, les vas a dar alimento, les das agua, les pones suero. Así crecen rápido*¹⁵.

Antiguamente se tomaba mucho atole de masa en lugar de refresco. En la actualidad existen algunos abuelos y abuelas que todavía consumen este tipo de bebida, porque consideran que es mejor que las bebidas industrializadas. Además, de antes comían pepita molida con pencuches o con tomate y las calabacitas, pero ahora casi nadie lo come en la comunidad.

Es por ello que:

Por varios milenios la comida de los pueblos de Mesoamérica se basó en el maíz, el frijol, el amaranto, la chía, la calabaza, el cacao y el maguey. Con ellos se preparaba una gran variedad de platillos y bebidas, que se combinaban con otros productos de la recolecta, el cultivo, la caza y la pesca. Contaban así con una dieta sabrosa y nutritiva, capaz de mantener una población sana y vigorosa". (Esteva y Marielle, 2003:19).

¹⁵ Don Asunción, comunicación personal, 03 de noviembre 2014.

De igual manera, los abuelos y las abuelas, las mamás y los papás consideran algunos alimentos naturales como el maíz, que es base de la alimentación; el tomate, la pepita y las calabazas que conformaban platillos exquisitos que solían prepararse como: papadzules, dzotobitos, y sopa borracha.

Asimismo, años atrás las abuelas y los abuelos mencionan que preparaban el jugo natural para consumir, pero en la actualidad esta práctica ha cambiado porque muy pocas veces los papás y las mamás tienen la costumbre de preparar los jugos naturales, ya que es más rápido comprar el refresco. De este modo, estudios realizados indican que:

México se ha convertido en el imperio de diversos alimentos y bebidas industrializadas que han contribuido a la aparición de la mala nutrición y obesidad en el país. Tal es el caso de la refresquera Coca Cola que ha logrado, a partir de sus estrategias de mercadeo, convertir a los mexicanos en los mayores consumidores per cápita de su producto, colocando el 12% de sus ventas mundiales en el país. (Ludwig y Cols, 2001, en Cabada y Calvillo: 2013:34).

También ocurre que algunos papás y algunas mamás son quienes les ofrecen alimentos y bebidas procesados a sus hijos e hijas, incluso a veces ellos mismos y ellas mismas son quienes lo exigen. Como nos dice el informante: *Porque los niños de ahora, mi nieto está sentado, le dicen: ¿No vas a comer?, ahorita, en un rato; ¿Qué crees que está esperando?, pues su Coca; pues le dicen ahorita van a comprar uno de litro y medio; le digo a mi hijo: pues trata de evitarlo, no a diarios*¹⁶.

Con relación al párrafo anterior, estudios realizados indican que:

Toda la población, especialmente los niños, están siendo expuestos a una mayor presencia y acceso de “comida chatarra”. Existe una alta disponibilidad de alimentos densamente energéticos y bebidas azucaradas dentro y en los alrededores de la escuela, hospitales, clínicas, centro de salud, centros de trabajo; poca disponibilidad de frutas y verduras, ausencia de agua potable; en muchas poblaciones hay mayor acceso a refresco que a agua, por lo que la población se ve forzada a consumir refresco. (Cabada y Calvillo, 2013:36).

Uno de los beneficios que trae la alimentación de años anteriores es, como nos mencionan los padres, las madres de familia, los abuelos y las abuelas, que antiguamente la gente vivía más años, algunos llegaban a los 100 hasta 115 años y el mínimo era de 99 años. En la actualidad, muy pocas personas llegan a las edades mencionadas anteriormente.

¹⁶Luis, comunicación personal, 27 de noviembre del 2014

Una de las explicaciones que sustentan al cambio de hábitos alimenticios es el fenómeno de la modernización, porque ha afectado en la dieta en México ya que se asocia al abandono de ricas y sabias tradiciones alimentarias nacionales a favor de la adopción de un modelo occidental de consumo, rico en alimentos industrializados con elevados costos en la salud, en la economía y en la ecología. (Del Valle, 2004, en Pérez et al., 2011).

1.3.3.3. Alimentos del campo y alimentos procesados.

Las siembras ya no producen como antes, ya que de antes producían grandes cantidades de espelón, tomate, calabacitas, entre otros. Antiguamente la tierra era fértil sin necesidad de alguna sustancia, ahora se les tiene que agregar fertilizantes o químicos. Como nos menciona el abuelo: *Antiguamente, cuando sembrabas elote, solito crecía y generaba buena cosecha, pero ahora no, si no le pones fertilizante no va a dar nada, le tienes que poner químico y eso no es natural, de antes era sólo natural*¹⁷.

Es por ello que Esteva y Marielle (2003) mencionan que los pueblos indígenas después de tantas luchas habían logrado que el gobierno les enviara apoyos para seguir trabajando la tierra, sin embargo, con el paso de los años, este aparato se ha corrompido y se utilizó para manipularlos. Uno de sus peores efectos fue hacer que los campesinos sean dependientes de lo que se les brinda. Transformando al campesino, volviéndolos adictos a los químicos que tanto dañan al suelo, ya que sin ellos no pueden levantarse y tener buenas cosechas.

Por otra parte los/as jóvenes, los/as adolescentes y abuelos/as nos mencionaron que actualmente existe poca producción de alimentos provenientes del campo por diversa razones, por ejemplo: porque mayormente se compran en las tiendas los alimentos que se necesita, algunos tienen otras prioridades, como quedarse en casa a cuidar a su pareja por alguna enfermedad o por falta de recursos económicos para invertir en la siembra.

De la misma manera, indican que los alimentos que consumen del campo son: el frijol, el maíz, los ibes, la jícama, el camote, la calabaza y el elote; y los productos que compran de la tienda son: el frijol, el refresco, la leche, el huevo, el arroz, el rábano, el pollo, los fideos y el azúcar.

¹⁷ Seferino, comunicación personal, 27 de noviembre del 2014

Por otra parte, una de las explicaciones es que una de las creencias que se ha instalado en las poblaciones indígenas es hacerles creer que los hábitos alimenticios de los campesinos son de pobres porque carecen de proteínas y calorías y que una “buena alimentación” es la que se consume en las ciudades, en este caso las comidas y bebidas procesadas. (Vizcarra, 2002, en Pérez et al, 2011).

Esta manera de pensar que nos explica Vizcarra, es una de las razones que le han hecho creer a muchas personas, sobre todo los que actualmente viven en las poblaciones indígenas, ocasionando una transición de hábitos alimenticios que propone el fenómeno de la modernidad.

1.3.3.4. Alimento sano, cuerpo sano.

La alimentación es un factor indispensable para el cuerpo y la mente, por eso es importante conocer lo que comemos y los nutrientes que aportan al cuerpo. Según Bertrán (2010), en Pérez et al. (2011), “La dieta tradicional indígena es buena fuente de energía en hidratos de carbono, de proteínas, de fibra, bajo en grasas, de vitaminas y minerales porque se encuentran en alimentos como el maíz, la calabaza, el frijol y el chile que son consumidos con mayor frecuencia; además, es buena fuente de calcio por la nixtamalización del maíz, baja en grasa en su forma original y tener un buen contenido de fibra”. (163)

Los/as jóvenes y adolescentes consideran que al consumir los alimentos que contienen químicos se sienten bien físicamente y emocionalmente porque hasta ahora no se han enfermado, pero no descartan la existencia de productos que hoy en día causan muchas enfermedades si se consume en exceso. Y por otra parte mencionan que las personas ya están acostumbradas a consumirlas, ya que en la actualidad es lo que encontramos en todas partes.

Con relación al párrafo anterior Bertrán (2005, en Pérez et al., 2011), señalan que las personas, en la medida que obtienen más recursos económicos, prefieren consumir alimentos “modernos” e industrializados para ir mostrando un mejoramiento social. Sin embargo, esto se debe a un pensamiento occidental instalado en la sociedad mexicana dejando a un lado los hábitos alimenticios tradicionales.

Además, los padres y las madres de familia señalan que con lo que comen se sienten bien físicamente y emocionalmente porque realizan una alimentación adecuada como consumir las verduras, la carne, el frijol y el huevo.

Además, las mamás y los papás comentan que lo más importante en la familia es que no existan enfermedades en los miembros del hogar, aunque sea una alimentación de sólo frijol y tortillas, ya que señalan que con lo que se gana no se alcanza para una variedad de platillos. Y por otra parte, las responsabilidades sobre los gastos escolares de los hijos, es uno de los aspectos que hace difícil una buena alimentación.

Como nos menciona el informante: *el trabajo que se realiza en la actualidad es mal pagada, porque el sueldo base es mínimo de \$60 u \$80 pesos al día con ese dinero no se puede hacer nada puesto que el kilo de la carne de puerco es alrededor de \$90, así como la carne de pollo tiene un precio elevado, con lo que se gana no alcanza el dinero para comprar los ingredientes para cocinarlo*¹⁸.

1.3.3.5. Seguridad alimentaria: consecuencias en la salud de la población.

“En las últimas décadas el mundo ha sufrido una transición alimentaria profunda que está teniendo implicaciones severas en la salud. Como consecuencia de la promoción y consumo masivo de alimentos y bebidas con altos contenido de azúcar, grasas y sal, se ha observado un aumento drástico en enfermedades como diabetes, obesidad y cardiovasculares”. (Rivera y Cols, 2002, en Cabada y Calvillo, 2013: 34).

Con relación a lo anterior algunos padres y algunas madres opinan que los alimentos y las comidas actuales (alimentos procesados, la manteca, la carne, la harina y panuchos) ocasionan enfermedades como el colesterol, la diabetes, problemas de corazón, padecimiento de la presión, anemia y enfermedades gastrointestinales. Actualmente existen casos de personas de la tercera edad, adultas y adultos que habitan en la comunidad que padecen de algún problema proveniente de la mala alimentación.

En los estudios de Cabada y Calvillo (2013), indican que la principal causa de esta epidemia de diabetes en México se encuentra en el acelerado deterioro de los hábitos alimentarios de la población mexicana, mostrándose sobre todo en la acentuada disminución del consumo de frutas, de verduras, del cereal y la leguminosa originarios de nuestra dieta tradicional: el maíz y el frijol.

¹⁸ Eleazar, Comunicación personal, 27 de noviembre del 2014

Por otra parte, las madres de familia expresan que en las pláticas informativas que se les ha otorgado por el nutriólogo saben que el refresco embotellado produce descalcificación en los huesos, sobre todo en los niños. En la comunidad ya existen casos con esta enfermedad.

Como mencionan los/as jóvenes y adolescentes, una de las consecuencias de la mala alimentación es la desnutrición; también señalan que la obesidad se genera cuando las personas engordan falsamente, por los conservadores que contienen, ya que prácticamente “inflan” a las personas, por eso no es nutritivo para el cuerpo.

Con relación al párrafo anterior, según las instituciones sociales indican lo siguiente:

México es uno de los países de América Latina (se ha reconocido que en América Latina alrededor de 25% de los niños tienen desnutrición) con mayores índices de desnutrición y sobrepeso u obesidad infantil. Esto está provocando graves daños a la salud de los niños y adolescentes ya que están siendo condicionados a ser adultos *enfermos* con algún tipo de padecimiento como consecuencia de una mala alimentación. Es alarmante el porcentaje de niños con desnutrición crónica que por subalimentación prolongada o pérdidas intermitentes de nutrimentos han sido afectados, quizá de forma irreversible, en su índice de talla para la edad. (ENAL¹⁹, 1996, ENSANUT²⁰, 2006, y OMS²¹, 2009, en Cabada y Calvillo, 2013: 34)

Por otra parte, el consumo de los productos industrialmente procesados perjudica al consumidor de diferentes maneras, en este caso físicamente y emocionalmente, porque al presentarse una enfermedad la persona se deprime y su autoestima se deteriora. Y de igual manera, ambientalmente, porque genera una gran cantidad de basura y económicamente porque los productos son caros. (Bremer y Lustig, 2012, en Cabada y Calvillo, 2013).

Podemos mencionar que la afectación es cultural, porque el cambio de los hábitos alimenticios milenarios a los “modernos” está afectando muchas dimensiones, desde las modificaciones de nuestras prácticas ancestrales, hasta con las enfermedades mortales de salud que se generan con el paso de los años en el cuerpo del ser humano.

Kessler (2009), en Cabada y Calvillo (2013), nos mencionan que otros efectos al consumir alimentos y comidas procesadas que contienen mucha azúcar, grasa y sal, provoca la adicción a estos tipos de comidas y alimentos, hace comer compulsivamente obstruyendo la sensación de saciedad y se vuelve un consumo prolongado de estas tres sustancias.

¹⁹ La Encuesta Nacional de Alimentación y Nutrición.

²⁰ La Encuesta Nacional de Nutrición.

²¹ La Organización Mundial de la Salud

Por consiguiente, las madres y los padres de familia tienen el conocimiento que la obesidad es una enfermedad que se deriva del consumo de la comida chatarra o rápidas, aunque saben que hace daño, se consumen de manera frecuente y excesiva; en cambio, las frutas y las verduras contienen nutrientes, pero no se consumen habitualmente.

Estudios realizados por el Manifiesto por la Salud Alimentaria señala lo siguiente:

El maíz y el frijol como alimentos de gran valor en nuestra cultura alimentaria, pues han sido la base de la dieta tradicional mexicana. Sin embargo, en contraposición a la disminución de estos alimentos naturales y originarios, el consumo de harinas refinadas, refrescos y, en general, de alimentos y bebidas altamente procesados ha aumentado exponencialmente, hasta convertirnos en los mayores consumidores de refrescos y sopas instantáneas en el mundo. (Manifiesto por la Salud Alimentaria 2012, en Cabada y Calvillo, 2013:37).

A través de los estudios consultados y la información obtenida de diferentes perspectivas de los y las informantes, permiten construir una explicación para entender con claridad las situaciones y sus causas que suscitan en la problemática de la comunidad.

1.4. Problemática identificada en el contexto de intervención: la discriminación hacia la mujer, la lengua y la alimentación.

A través del diagnóstico realizado, se identificó la discriminación de la mujer. Una de las causas fundamentales que originan la desigualdad de oportunidades, obligaciones y derechos entre el hombre y la mujer, es la construcción cultural (formas de educar al hombre y a la mujer en las distintas instituciones sociales) que se da de generación en generación propiciando la concepción de que el hombre es superior a la mujer. Ante lo mencionado, se considera relevante intervenir para el reconocimiento de la mujer y del hombre como seres humanos iguales.

Es importante que las mujeres y los hombres se les brinden las mismas oportunidades, se les valoren y que tengan el derecho a vivir libres de cualquier forma de discriminación por motivos de sexo.

Otro aspecto que influye en la discriminación en la mujer es que el trabajo que realiza en la casa no se le valora por el esposo, porque algunas mujeres consideran que trabajan más horas y no se les brinda el espacio para que descansen. Ellas opinan que se puede valorar su trabajo a través atenciones (salir a pasear, comprensión y cariño). De la misma manera, en

algunas situaciones cotidianas que se presentan en el hogar, muchas veces el hombre es quien toma las decisiones por diversas razones como por ejemplo: por ser los jefes del hogar, los que aportan dinero o por el rol de género.

Asimismo, las mujeres no pueden ser comisarias municipales porque de nuevo entra la parte cultural, la costumbre es que este cargo siempre lo ha ejercido un hombre. Por otra parte, los hombres de la comunidad piensan que las mujeres no saben nada de este cargo, que no pueden realizarlo porque se les complicaría salir constantemente para hacer gestiones y consideran que está mal que una mujer las mande.

Con referente a la discriminación en los procesos y prácticas de la lengua maya, es importante atenderlos por diversas razones que se derivan del diagnóstico: los adolescentes de la comunidad de Tixcuytun están desvalorizando el uso de esta lengua en las escuelas de nivel básico (primaria y secundaria), ya que en estos espacios no se realizan actividades para rescatar la lengua maya, sin embargo, entre los propios estudiantes lo practican.

De la misma manera, en la comunidad, las generaciones actuales (niños y niñas) no pueden comunicarse con la gente adulta y cuando lo hacen es a través del español. Actualmente en esta comisaría y otras comunidades del Estado de Yucatán está disminuyendo el número de hablantes. Otro aspecto es que el español está predominando en las prácticas cotidianas porque los papás y las mamás consideran que las hijas y los hijos deben aprenderla como primera lengua, porque se les hará más fácil desenvolverse en la ciudad en caso de que salgan a estudiar o trabajar.

Otro factor que está afectando es la discriminación que sufre la gente adulta, abuelos y abuelas maya hablantes al salir al municipio, ya que al comunicarse con las personas que viven en este lugar mucha gente no las entiende y esto orilla a que aprendan el idioma español. De la misma manera, en las instituciones escolares, los docentes consideran indispensable que las alumnas y los alumnos se les enseñe hablar en español porque ellos/as saben hablar “perfectamente” en maya.

Con relación a la discriminación en los procesos y prácticas de la alimentación, actualmente las familias están consumiendo una gran cantidad de alimentos y bebidas procesadas con alto contenido de sustancias (sal, azúcar, grasa) y con el paso de los años afecta a la persona con enfermedades cardiovasculares. Por otra parte la gente de la comisaría desconoce cuáles son las consecuencias al alimentarse de esta manera.

Asimismo, en los últimos años, esta cultura alimenticia ha ido desplazando en las familias las comidas tradicionales (escabeche, cholomo, relleno negro, relleno blanco, frijol con puerco, tóoksel (comida que se hace con pepita e hibes), entre otras comidas). Por lo tanto, la gente adulta considera que los hábitos alimenticios de nuestros antepasados forman parte de nuestra cultura.

Para atender la problemática identificada, se apoyará con el tema de los derechos humanos, la cual se define como:

Las facultades, prerrogativas, intereses y bienes de carácter civil, político, económico, social, cultural, psíquico, personal e íntimo, que posee el ser humano, y que se reconocen en instrumentos jurídicos nacionales e internacionales. La importancia de los derechos humanos radica en que su finalidad es proteger la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la integridad de cada persona frente a la autoridad (Báez, 2007:7).

Hablar de derechos humanos abarca varios aspectos, es por ello que se pretende delimitar únicamente los derechos de la mujer, la lengua y la alimentación para abarcar la problemática elegida.

Como podemos darnos cuenta son varias las causas que presentamos en las tres situaciones que está presente la discriminación y esto sucede porque las personas no conocen los derechos que les corresponden como seres humanos. Podemos decir que todavía existen otros factores que se encuentran ocultas en las prácticas de la vida cotidiana de las personas, sin embargo, con estas causas son evidencia válida para poder realizar un proyecto de intervención para poder contribuir en la formación de las personas.

Ante lo mencionado anteriormente es importante indicar las diversas razones y la importancia por la cual se debe intervenir para poder sustentar nuestro proyecto como: la discriminación que suscitan en los tres ámbitos, el tipo de espacio que se quiere construir y la importancia de abordar los derechos humanos.

1.5. Justificación.

La importancia de atender la discriminación de la mujer, la lengua y la alimentación para la construcción del desarrollo del proyecto educativo es que la gente reflexione sobre la realidad que está suscitando en este lugar, además de despertar el interés de los/as participantes y los habitantes con relación a las actividades a implementar.

Con nuestra intervención no se busca la imposición de un sólo conocimiento, sino crear espacios para compartir las experiencias, vivencias y conocimientos que provienen de los diversos actores que estarán presentes en la implementación de las actividades. De la misma manera, a través del diagnóstico nos permitió conocer que nunca se ha abordado estos temas y consideramos indispensables atenderlos porque son temáticas que todos los días se pueden encontrar en las prácticas cotidianas.

A través de las causas que ocasionan la situación, consideramos pertinente abordar la intervención con la temática principal de los derechos humanos, ya que es fundamental, que por el hecho de ser personas nos corresponden facultades, privilegios y obligaciones con los demás, que a la vez los otros/as nos respeten y reconozcan estos derechos que se tienen, sobretodo, como vivimos en un contexto en donde domina el patriarcado en la que todavía en muchas comunidades y ciudades se le discrimina a la mujer.

Por otra parte, la lengua indígena es importante atenderla porque estudios han demostrado que con el paso de los años la población de las nuevas generaciones ha aumentado en el número de hablantes en español. De esta manera, al perderse una lengua, no sólo se pierde un idioma sino que se pierde una cultura (cosmovisión, formas de sentir, ideología, expresión, valores, costumbres y tradiciones).

De la misma manera, la transición de las nuevas formas de alimentarse está sustituyendo a las formas tradicionales de alimentación, ocasionando que se presenten muchas enfermedades en todas las edades, además de reducir la calidad y los años de vida. Estudios han comprobado que la alimentación tradicional como alimento básico (el maíz) combinado con otros alimentos propicia una mejor calidad de vida para que el cuerpo se encuentre sano.

A través de este proyecto permitirá a los participantes conocer desde otras perspectivas la realidad, permitiendo que conserven o modifiquen sus formas de conducta ante las temáticas planteadas ya que como mencionamos con anterioridad no es imponer nuestros conocimientos y prácticas, sino compartir y construir un aprendizaje en conjunto.

La Licenciatura de Intervención Educativa (LIE) permite que el interventor o la interventora, al desenvolverse en los distintos contextos se involucren en las situaciones que se susciten en el lugar de intervención; propiciando nuevas formas de aprendizaje durante las prácticas profesionales. De la misma manera, el interventor o la interventora fortalece sus habilidades personales junto con los participantes.

De igual forma, los momentos de intervención permiten el intercambio de pensamiento, de emociones, creencias, actitudes, habilidades de las diferentes personas que participan en el proyecto educativo enriqueciendo las prácticas profesionales.

1.6. Necesidades educativas.

Para atender las necesidades educativas surgidas durante el diagnóstico, se tomó como eje principal los derechos humanos, la cual significa: “las facultades, prerrogativas, intereses y bienes de carácter civil, político, económico, social, cultural psíquico, personal e íntimo, que posee el ser humano, y que se reconocen en instrumentos jurídicos y nacionales” (Báez, 2007:7).

De la misma manera, la misma autora señala que: “la importancia de los derechos humanos radica en que su finalidad es proteger la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la integridad de cada persona frente a la autoridad” (Báez, 2007:7).

Hablar de los derechos humanos es un tema amplio y complejo, por consiguiente, de acuerdo a las situaciones encontradas en el diagnóstico, nos basaremos en algunos derechos que le corresponden a la mujer, la lengua y la alimentación. Con respecto al tema de la alimentación se hará énfasis al derecho de la salud que le corresponde al ser humano.

El tema de la valoración de la lengua maya, porque se considera que es un tema central para poder entender la importancia de hablar la lengua maya, el valor ante las demás lenguas, los espacios donde se practica y sobretodo adquirir el conocimiento de que la lengua forma parte de nuestra identidad.

De la misma manera, en el ámbito de la alimentación, se centra en el tema sobre la transición de la comida tradicional a la comida moderna (alimentos naturales, transgénicos, industrializados, la comida rápida) y sus consecuencias, así como algunos derechos que le corresponden. Asimismo, en el ámbito de la mujer, se atiende el tema de la valoración de la mujer y su participación en las distintas instituciones sociales.

Para ello, al basarnos en los derechos humanos, los autores Trujillo y Poveda (2012), señalan que se clasifican en tres grupos según su naturaleza como los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales y por último en los derechos de los pueblos.

El primer grupo que le corresponde a los derechos civiles y políticos se fundamentan en la libertad y surgen ante la necesidad de oponerse a los excesos de la autoridad. Se proclamaron para limitar las competencias o atribuciones del Estado y se instituyeron como garantías a la libertad. Entre los primeros se dirigen a proteger la libertad, seguridad e integridad física, entre otros. (Trujillo y Poveda, 2012).

En cuanto a los derechos económicos, sociales y culturales, según Trujillo y Poveda (2012), señalan que se fundamentan en la igualdad y en consecuencia el ser humano le exige al Estado que cumpla con ciertas obligaciones de dar y hacer. Entre ellas figuran los derechos aun trabajo, condiciones justas, favorables y salario. Acorde a la ley.

De la misma manera, en el siguiente rubro que le corresponde a los derechos de los pueblos, se señala que tienen la finalidad de proteger los derechos de la humanidad y se refiere a la protección de las nacionalidades o pueblos como unidades culturales que habitan un territorio, como son los pueblos indígenas, afroecuatorianos, montubios, etc. Quienes tienen el derecho a la tierra y territorio, a la identidad cultural, a la libre determinación, justicia y derecho propio, entre otros. (Trujillo y Poveda, 2012).

Se hace hincapié en temáticas como es el caso de los derechos de los pueblos, debido a que nuestra intervención se realiza en una comisaría que aún mantiene algunos rasgos que le pertenecen a los pueblos indígenas, sin embargo, para el reconocimiento de los derechos ha habido luchas para conseguir estas reivindicaciones.

Según (Bello, 2007, en Bello et al., 2012), indica que el movimiento de los pueblos indígenas se debe a la lucha por los espacios en los ámbitos y distintos sectores de la nación, para construir una plataforma de lucha común, por la cual inicia con un proceso de agregación de las demandas particulares y diversas de los pueblos y comunidades en los ámbitos local y nacional.

Por consiguiente, Bello et al., (2012), señala que una de las principales peticiones de los pueblos indígenas en las últimas décadas es el reconocimiento de sus derechos humanos, culturales y educativos en el plano nacional e internacional. Estas reivindicaciones, contienen una demanda de pluralismo social, cultural y educativo y suponen, la superación definitiva del indigenismo tradicional.

En nuestros tiempos a pesar de que existen los derechos humanos para proteger a las personas de las situaciones de discriminación, en la actualidad existen muchos casos en donde

no se respeta la identidad o la dignidad del ser humano, sobre todo en los grupos minoritarios como es la población indígena.

Por lo tanto, se define la discriminación de la siguiente manera:

La discriminación es minorizar o menoscabar la dignidad y capacidad de una persona por el simple hecho de pertenecer a un pueblo indígena. Aunque esta práctica discriminatoria no solo tiene como consecuencia la exclusión indígena, sino la negación de un derecho legítimo en razón de su pertenencia étnica. Es decir el problema se presenta cuando se tiene un derecho legítimo, este es negado, anulado o restringido debido a la condición de diferencia étnica. (Escalante, 2009: 14)

De igual manera, Escalante (2009), nos menciona que un fenómeno que sucede actualmente en la sociedad es que las personas se enorgullecen internacionalmente por su origen indígena y sus culturas milenarias, pero al mismo tiempo son ellos/ellas mismos/as quienes continúan excluyendo y discriminando a las personas indígenas. Por ejemplo: haciéndolas sentir inferiores o ignorantes e incluso humillarlos.

Por otra parte, el Estado al reconocer a los pueblos indígenas por su autodeterminación, autonomía, organización, la lengua que hablan, las tradiciones o costumbres que practican, no es suficiente el reconocimiento, porque el estado insiste en que las comunidades indígenas se apeguen a sus leyes, obligaciones, costumbres; recayendo en una nueva forma de exclusión y discriminación, sin reconocerlos como sujetos de derecho. Como por ejemplo: hacer que los/as docentes enseñen el español en las escuelas indígenas (Escalante, 2009).

La discriminación hacia los pueblos indígenas daña la dignidad y la autoestima de las personas, haciendo que se sientan inferiores e impotentes para poder enfrentarse a las diversas situaciones de la vida. Ante ello, la discriminación no solamente daña a un grupo colectivo sino que también afecta en la convivencia, poniendo en riesgo la armonía entre todos los sectores socioculturales que lo integran (Escalante, 2009).

Muchos pueblos han desaparecido por los distintos fenómenos sociales, como la globalización y la modernización. Ante ello es importante que cada pueblo indígena se defina como tal, se reconozca, se acepte y tenga la voluntad de mantenerse. Ya que una ley establecida por el estado no es suficiente para que un pueblo indígena siga vigente.

En la actualidad existen leyes que respaldan a los pueblos indígenas, como es el artículo 1º de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se establece: “queda prohibido toda discriminación motivada por el origen étnico o nacional, el género, la

edad, las capacidades diferentes, la condición social o salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otro que atente contra dignidad humana y que tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y las libertades de las personas” (Escalante, 2009: 14 y 15).

En el 2007 se aprobó la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos indígenas y se estableció:

“En el artículo 2º, los pueblos y las personas indígenas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas, y tienen derecho a no ser objeto de ninguna discriminación en el ejercicio de sus derechos, en particular en el fundado en su origen o identidad indígenas” (Escalante, 2009: 27).

“En el artículo 3º. Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural”. (Escalante, 2009:27).

CAPÍTULO 2. DESARROLLANDO EL PROYECTO EDUCATIVO

Con base en las necesidades educativas que se describen en el capítulo anterior, se plantean los fundamentos basándose en enfoques y teorías que le dan sustento al proyecto de desarrollo educativo, permitiendo la construcción del diseño de las estrategias para la intervención y para llevar a cabo la implementación de las actividades en el contexto comunitario. Por otra parte se usó para registrar información al momento de evaluar las actividades de las sesiones de trabajo.

2.1. Fundamentación de la intervención.

Para llevar a cabo el proyecto de desarrollo educativo, es primordial antes que nada definir qué es la intervención, en este caso, se refiere a la acción intencionada de cooperar, apoyar, mediar ante un problema o situación específica para transformar su realidad. Es por ello, que debido a los diferentes tipos de intervención, ésta tiene que estar enfocada a lo educativo.

El tipo de intervención que se implementó es la socioeducativa, que se define como: las acciones intencionadas que pretenden mediar en las necesidades sociales, culturales y educativas con el fin de transformar la realidad.

Según (Ventosa, 1999, en UPN 2002), señala que: “puede atender las modalidades culturales, sociales y educativas. Las áreas en que se puede incidir son: el tiempo libre, educación de adultos, educación especializada y la formación sociolaboral. Que incluyen ámbitos como la educación ambiental, para la salud, la paz, de adultos, permanente, compensatoria, para la tercera edad, los medios de comunicación y el desarrollo comunitario” (161).

Para la implementación de nuestra intervención nos basamos en el enfoque intercultural, considerando que los sujetos involucrados se encuentran en un proceso de aprendizaje, además cada persona posee diferentes formas de pensar, sentir, actuar y entender ciertas realidades, pero a pesar de esas diferencias que serán respetadas, los hacen valiosos e indispensables conformando una diversidad enriquecedora en el proyecto.

Uno de los elementos centrales en el proyecto es el concepto de educación, que se define como: “un proceso destinado a favorecer la formación integral del educando, a fin de que pueda convertirse en agente tanto de su propio desarrollo como del grupo social del cual forma parte”. (López, 1989, en UPN Plan 1990:154).

Según, Paulo Freire, Educar, “no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su construcción por los aprendices. Para hacer suyo un conocimiento y darle significado, el educando tiene que involucrarse activamente en el proceso de construir nuevos conocimientos, sobre la base de sus conocimientos previos” (Tunnermann, 2011: 8).

La educación aborda dos ejes: la educación como un proceso integral porque involucra la totalidad del ser humano, es decir pretende que los (as) participantes y los (as) interventores/as compartan sus conocimientos y experiencias comunitarios a través de espacios de discusión y reflexión. Al mismo tiempo que se valoren las actitudes, los sentimientos y las acciones de cada participante. El otro eje, bajo una perspectiva crítica, como acto de emancipación, es decir, los sujetos sean constructores de sus propios conocimientos se apropien de ellos para ser críticos de sus propias realidades.

Ángeles (2003), señala que el aprendizaje es una interacción continua entre lo que está fuera y lo que está en el interior del sujeto, tomando en cuenta que tal dimensión interior es lo que le determinará el éxito del proceso de aprendizaje. Es decir, que los sujetos se involucren en las actividades a través de su iniciativa y participación para la construcción de sus experiencias, contrastando sus saberes con el contexto en el que se encuentren. A la vez que no se conviertan en personas pasivas adquiriendo sólo conocimientos.

Por otra parte, es primordial indicar el tipo de paradigma de aprendizaje, se eligió el constructivismo. Este enfoque “pretende que las personas, tanto individual como colectivamente, construyan sus ideas sobre su medio físico, social o cultural”. (Cattaneo, 2008:17). En este caso, este proyecto a través de las actividades que implementadas, los/as participantes e interventores/as construirán a partir de sus conocimientos, actitudes y aptitudes una nueva realidad sobre las situaciones a atender.

En este paradigma, el sujeto es concebido como un constructor de su conocimiento, pero no se pretende que el conocimiento sea radical, sino que existan varias ideologías acerca de un tema, ya que cada persona le dará validez a cierta información.

De los distintos tipos, de aprendizaje del constructivismo, nos basamos en el aprendizaje significativo de David Ausubel, que señala lo siguiente: “existe aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. (Cattaneo, 2008: 24).

Durante el desarrollo de las actividades fue primordial partir siempre de lo que el sujeto conoce, comparte sus experiencias, de ésta manera el aprendizaje no será descontextualizado, para que sean aprendizajes significativos en el sujeto y que adquieran valor y relevancia en sus acciones.

Otra de las teorías que sirvió de apoyo para guiar nuestro proyecto es la teoría de aprendizaje situado (situacional o contextualista), de acuerdo con este autor: “El aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción”. (Baquero, 2002, en Díaz Barriga: 2006: 19).

Con la teoría de aprendizaje situado se pretende que los participantes construyan un aprendizaje real, es decir que a través de las actividades que se propicien, no sólo se compartan conocimientos sino que también se involucre lo afectivo del sujeto y de los demás a través del diálogo para buscar o generar el aprendizaje y la reflexión personal. Se empleó en algunas sesiones en donde se necesitaban propiciar situaciones reales para que se generen aprendizajes más significativos.

Otro tipo de aprendizaje que se utilizó en nuestra intervención es el aprendizaje cooperativo, según Melero y Fernández (1995), consiste “en un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas”. (49).

Este tipo de aprendizaje nos sirvió para que los participantes realicen las actividades de manera colectiva, o en pequeños grupos, con la finalidad de que los sujetos interactúen, se ayuden, aprendan unos de otros, se generen la participación, la cooperación, la organización y el trabajo en equipo.

Por otra parte, es importante definir los distintos sujetos involucrados en la intervención, en este caso se contemplan que serán: niños/as, abuelos/as, adolescentes, jóvenes, madres y padres de familia. A continuación se definen a los (as) participantes:

Según Mansilla (2000), indica que la Convención designa con la palabra niño a todo ser humano que se encuentra entre los 0 hasta cumplir los 18 años, pero este es un período de acelerados cambios biológicos, psicológicos y sociales, en la que algunos lugares según la cultura en la que se encuentran puede cambiar.

Los participantes que se consideraron en esta etapa serán los niños y las niñas de 6 a 11 años, porque este período de vida es importante involucrarlos en el proyecto para que conozcan y reflexionen los derechos que les pertenecen como seres humanos, para adquirir experiencias y conformar su identidad.

Otras de las etapas que se consideran en el proyecto es la adolescencia, que se describe a continuación:

La etapa de la adolescencia se suele entender como la que se extiende desde los 12-13 años hasta aproximadamente el final de la segunda década de la vida. Se trata de una etapa de transición en la que ya no se es niño o niña, pero en la que aún no se tiene el estatus de adulto. Es un hecho psicosociológico no necesariamente universal y que no necesariamente adopta en todas las culturas del patrón de características que adopta en la nuestra, en la que además se ha dado una importante variación histórica que a lo largo de nuestro siglo ha ido configurando la adolescencia que nosotros conocemos (Palacios y Oliva, 2002, en Antologías UPN: 10).

Por otra parte, en este periodo se señalan las características generales que conforman esta etapa:

En este período de desarrollo se vive un crecimiento acelerado del esqueleto provocando cambios en la autoimagen y en el manejo físico del espacio, especialmente hasta los 14 años, todo lo cual dificulta el manejo de las interacciones; además, se terminan de desarrollar los sistemas respiratorio, circulatorio y de la reproducción. En cuanto a lo psicológico aparece una inquietud dirigida a explorarse a sí mismo y el entorno; asimismo, en este período definen su identidad social y de género. Una característica psicológica importante y creativa es que, alrededor de los 15 años empiezan a creer que pueden cambiar y dominar el mundo, lo que puede desbordarlos, y en el caso de la adolescente frustrarla por razones de género si el medio que los rodea es estrecho y sin adecuados satisfactores sociales a sus necesidades. (Mansilla, 2000: 109).

En este proyecto se incluyen a los/as adolescentes porque en esta etapa se experimenta en la búsqueda de la identidad y su conformación, por lo tanto, con las actividades a implementar se pretende que el tema de los derechos humanos sea parte de su formación personal e identidad; que sean espacios de reflexión para compartir e involucrarse en las

actividades como personas importantes que poseen valiosas experiencias e inquietudes sobre los acontecimientos que suceden a su alrededor.

Asimismo, Según, Mansilla (2000) denomina como jóvenes a todos los seres humanos entre los 18 años a los 24 años. Las personas que se encuentran en esta edad son maduros en crecimiento y desarrollo psicológico, pero son diferentes a los demás mayores por ser inexpertos en el mundo adulto, al que entran con entusiasmo, dinamismo y creatividad que la compensan; y, mantienen aún una gran facilidad para el cambio lo que facilita el aprendizaje y aprehensión de conocimientos e información a velocidad, todo lo cual se expresa en su activa y muchas veces creativa participación social.

Se considera a los jóvenes como participantes, porque de acuerdo al diagnóstico realizado, arrojó que este sector de población conoce algunos de sus derechos. Por lo que, permitieron que sean críticos y conscientes ante las situaciones que suceden en su comunidad, y al mismo tiempo, reflexionen sobre sus acciones en sus prácticas cotidianas, ya sea en la comunidad o en las ciudades.

Otros sujetos del sector de la población que se contempla en el proyecto es el adulto, como nos indica Mansilla (2000), es considerado como todo ser humano desde los 25 a los 64 años. En este sub-período, además de los cambios biológicos, las diferencias en el desarrollo se relacionan con la mejor calidad de vida y la mayor esperanza de vida, lo que influye en la personalidad de sus integrantes y en su quehacer social.

Es primordial contemplar a los adultos porque en primera se encargan de la educación de los hijos e hijas, cuentan con conocimientos y saberes que pueden enriquecer el proyecto, además, la presencia de los adultos posibilitará el interés de los demás sectores de la población.

Por último se considera a las abuelas y abuelos en el proyecto, por lo que se describe la etapa a la que pertenecen. Por lo tanto, se acude a Mansilla (2000), que la define como: adultos de 65 a 74 años.

Se contempla a los abuelos y a las abuelas en nuestro proyecto porque son el sector que cuenta con mayor experiencia y conocimiento; su participación y sus aportaciones enriquecerán el aprendizaje de los demás participantes. Además de su valoración como personas y una nueva forma de convivir con los demás.

2.2. Propósitos del proyecto de intervención.

Propósito general.

Desarrollar una educación sobre los derechos humanos en los ámbitos de la mujer, la lengua y la alimentación a través del enfoque constructivista y de estrategias dirigidos a los habitantes de la comunidad de Tixcuytun.

Propósitos específicos.

- Difundir los derechos alimenticios, lingüísticos y de la mujer.
- Revalorizar la lengua maya en los diferentes grupos de la comunidad.
- Promover la cultura alimenticia tradicional ante los hábitos alimenticios actuales.
- Crear espacios para implementar acciones de equidad de género entre hombres y mujeres.

2.3. Diseño de la propuesta de la intervención.

Para realizar el proyecto de intervención acerca de los derechos humanos de la mujer, la alimentación y la lengua, se implementará con la metodología del taller para que los (as) participantes conozcan los derechos de los pueblos indígenas con relación a los ámbitos mencionados y al mismo tiempo se propicie la interacción entre los sujetos.

Por consiguiente, es primordial definir el taller:

El taller implica como su nombre lo indica, un lugar en donde se trabaja y se elabora. Es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo. Se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión. Predomina el aprendizaje sobre la enseñanza. Se trata entonces de un aprender haciendo, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes. Es una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de una tarea conjunta. (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006:5).

De la misma manera, según Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, (2006), mencionan las distintas características de esta metodología:

El taller promueve el desarrollo de varios saberes: cognitivo, operativo, relacional (saber escuchar, planificar con otros, tomar decisiones de manera colectiva, sintetizar, diferenciar entre información relevante y no relevante...) por lo cual se transforma en un método de aprendizaje muy relevante para el desarrollo de competencia profesionales, ya que:

- Se basa en la experiencia de los participantes.
- Es una experiencia integradora donde se unen la educación y la vida, los procesos intelectuales y afectivos.

- **Está centrado en los problemas e intereses comunes del grupo.**
- **Implica una participación activa de los integrantes.**
- **Puede utilizar diversas técnicas, especialmente la discusión en grupo. (5-6)**

El tipo de taller que se implementó es el recreativo. Según, Enciso y Rico (1998) se define como “un espacio lúdico y una oportunidad para que quien participe amplíe sus conocimientos sobre un tema de manera placentera, encuentre elementos para ampliar su capacidad de relación, desarrolle actitudes potenciales de sí mismo y amplíe sus capacidades de expresión a través de un proceso que le lleva a una creación, producto de su esfuerzo y trabajo, enriqueciendo su proceso de humanización”. (1).

Por lo tanto, Enciso y Rico (1998) señalan como principio orientadores de trabajo educativo en taller los siguientes: el estímulo a la vivencia, debe ser orientador, uso de la técnica aprender-haciendo, unificación de la teoría y la práctica, aprender a aprender y recuperación de la realidad.

Con relación al principio de estímulo a la vivencia se refiere a hacer que se vivencien los procesos educativos, desarrollar la creatividad y promover el interés por la cultura, lo científico y técnico. Con relación al principio “ser orientador” consiste en que el facilitador debe de orientar las actividades y promueve la claridad y concepción de conceptos, de métodos y técnicas empleadas.

En el tercer principio, la técnica de aprender-haciendo se refiere que en el taller se aprende con mayor facilidad haciendo las actividades y no solamente viéndola o escuchándolas. En el cuarto principio está la unificación de la teoría y la práctica consiste en que debe de existir una teoría para poder sustentar la práctica, para poder complementar lo que se hace, es decir, la práctica.

En el quinto principio, aprender a aprender, se refiere a la vivencia de los procesos de la práctica los conocimientos no es acabado sino que continúan en transformación. Y por último se encuentra la recuperar la realidad que quiere decir rescatar los conocimientos previos individuales y colectivos incorporándolo a los procesos.

Se considera el taller como un método en la cual los (as) participantes e interventores aprenden en conjunto a través de varias actividades; es importante hacer énfasis que durante las sesiones se pretendió que los participantes realicen distintas actividades donde construyan no sólo conocimientos, sino experiencias que le enriquezcan en su vida.

El papel del interventor o interventora fue la de facilitador o facilitador y de un participante más del grupo de trabajo, que propiciará los espacios para la elaboración de materiales, productos de las actividades, con la intención de que los participantes se involucren en el tema. Este taller no sólo fue un espacio en la cual se propició información, sino que se compartió y se reflexionó sobre los temas.

2.3.1. Estrategias implementadas en el taller.

Para integrar el taller se propusieron diferentes estrategias, en la cual en algunas se abordó un tema en específico en otras varias temáticas. De igual manera existieron estrategias que se trabajaron en varias sesiones. A continuación se presentan las que se usaron:

2.3.1.1. El documental.

Según Biasutto (1994) “el documental puede dar a conocer un oficio, una actividad, un hecho en especial, etc., siendo sus aplicaciones aún mayores. Su principal característica es la de dar a conocer hechos apartados de la ficción de la fantasía”. (142).

Por otra parte Biasutto (1994) nos menciona que “el documental audiovisual (video, cine, montaje de diapositivas) es el registro de un acontecimiento de la realidad, tomado en el momento en que ese hecho está sucediendo y con el cual se pretende probar o hacer constar algo luego de su exhibición” (142).

Cualquier tema puede ser tratado desde el punto de vista documental. La intencionalidad expresiva y el sentido estético es material importante en la realización del motivo, asunto o tesis que tratemos. Constituye una experiencia apasionante para cualquier aficionado. No se debe de tomar como un género menor dentro del campo de la comunicación audiovisual. La enorme posibilidad que posee el video para reproducir la realidad (ya sabemos con sus condicionantes), nos proporciona por medio de imágenes y sonidos fieles a la realidad, todo tipo de facilidad para transmitir sentimientos y emociones. (Biasutto, 1994).

A través de esta estrategia permite el desarrollo de la creatividad de las personas y posibilita que llegue un mensaje muy real y sorprendente al público espectador. Por otra parte, tenemos la ventaja de que los protagonistas del documental sea gente de la comunidad, personas expertos en el tema y los interventores, esto lo hace más real y cercano al pupitre de la audiencia.

El documental es primordial porque tiene la capacidad de presentar una realidad diferente porque en ella se presenta un discurso de acuerdo a las interpretaciones de quienes lo elaboran. Tiene la posibilidad de revelar perspectivas diferentes invitando a la reflexión personal o colectiva de cierta problemática.

El documental se realizó desde el inicio de la intervención y se presentó en el cierre, que corresponde a la última sesión de trabajo. Cabe señalar que se contemplaron los tres ámbitos de derechos, abordando aspectos relevantes del tema. Esta estrategia se contempló como un producto final de la intervención, ya que se incluyó parte de las actividades que se realizaron.

Realizar el documental conlleva varios factores como: las entrevistas, el reportaje, la edición, entre otros elementos. Uno de los factores indispensables es el reportaje:

Según Vivaldi (1987), en Patterson (2003): "El término reportaje es una voz francesa con raíces inglesas, que realmente proviene del latín y que llevado al español es "Reportare": que significa traer o llevar una noticia. Y según la voz francesa "Compte réude", se describe como la información recabada de algún hecho, situación o viaje escrito por un reportero". (1).

Se puede definir el reportaje como se menciona a continuación:

El criterio temático del reportaje permite reconocer reportajes judiciales, de sucesos, de viajes, biográficos, autobiográficos, de sociedad, de costumbres, de interés humano o históricos; si se tienen en cuenta las funciones que ejercen y las modalidades de tratamiento de la información, pueden distinguirse reportajes informativos, interpretativos, de investigación, de precisión, de saturación, de encuesta, de pronóstico o de servicios; si se considera el formato, reportajes breves, grandes reportajes, reportajes seriados, informes, dossiers.

Las características estéticas y formales, reportajes narrativos, explicativos, descriptivos, de citas, así como modalidades híbridas tales como el reportaje-diario, la crónica-reportaje, el reportaje cinematográfico, el reportaje epistolar, el teatro-reportaje, el feature, el reportaje novelado, y la novela-reportaje; en último lugar, ateniéndonos al soporte y al canal de difusión, se puede hablar de reportajes impresos, televisivos, radiofónicos, cinematográficos, videográficos, libros-reportaje. (Chillón, 1994, en Fernández, 1998:2).

Durante el documental, para realizar el reportaje, se incluyeron las entrevistas que se efectuaron a abuelos, expertos en el tema, niñas y madres de familia. Para la realización de las entrevistas se harán de manera individual a través de aparatos mecánicos para la grabación.

2.3.1.2. La narrativa oral literaria.

Otra de las estrategias a implementar fue la narrativa oral literaria que se entiende como: “las obras que se consideran socialmente literatura oral narrativa de carácter breve (denominadas de forma habitual “cuentos”, con el adjetivo “tradicional”, “oral”, “popular”, etc.), que pueden ser definidas, en una primera aproximación, como obras de carácter literario cuyo discurso es narrativo oral, y cuyo actualización se lleva a cabo mediante la representación” (Garrido y Frechilla: 2007: 320).

De la misma manera, este autor menciona que:

La originalidad de este género literario radica en el hecho de que comparte características de la narración (el discurso), junto a otras específicas del teatro (la representación, es decir, su actualización), además de aquellas características que le son propias. En estas últimas podemos citar la naturaleza oral, que no solo caracteriza a este género literario sino que además está en su origen, pues surge como texto oral, frente a la narración e incluso al teatro, que se originan en texto escrito. (Garrido y Frechilla: 2007: 320).

Esta estrategia didáctica es de gran relevancia porque puede generar la sensibilización del público, crear emociones para despertar la inquietud, la curiosidad y la duda acerca de lo que se platica. También se puede rescatar parte del conocimiento que tiene la gente de la comunidad, ya que los relatos literarios forman parte de la vida de las antiguas generaciones.

Simultáneamente se puede rescatar el idioma maya cuando los/as participantes estén narrando los relatos y posteriormente se puede traducir al idioma español, ya que en el idioma maya existen palabras, sonidos, estructuras gramaticales, formas de expresarse que le dan un estilo único a la narración.

En esta estrategia antes de llevarla a cabo se buscarán a los (as) participantes que deseen relatar historias o narraciones en la sesión correspondiente y, posteriormente, en las Lenguas Maternas. Asimismo, a través de este espacio se pretende rescatar los saberes y experiencias comunitarios de los habitantes y de la participación de los interventores.

2.3.1.3. Los carteles.

“Un cartel es un pliego de papel o cartulina que se coloca sobre un muro u otro lugar visible para el público. Los carteles sirven como propaganda y pueden proporcionar de

información de interés colectivo. Contiene imágenes o textos que impactan o llaman la atención”. (Canto, 2007:60).

Es muy importante definir el propósito del cartel. De igual manera, su uso y función puede ser muy amplio. Puede usarse para promocionar conferencias, cursos, reuniones sociales, espectáculos, promover hábitos de higiene, hasta la participación ciudadana en algún evento masivo. (Canto, 2007).

De la misma manera, Canto (2007) la imagen representa parte de la información que se quiere representar. Busca llamar la atención, despertar el interés e incluso provocar emociones en las personas que lo ven y el texto generalmente es breve y llamativo, escrito para motivar al público a tomar una decisión o emprender una acción.

Esta estrategia se realizó en la segunda sesión, a través de esta actividad se pretende difundir los derechos y con su elaboración permita que los/as participantes expresen sus ideas. Por lo tanto, se emplearon los carteles formativos para que los espectadores y participantes reflexionen acerca de sus actitudes, acciones que realizan con relación a los derechos.

2.3.1.4. El teatro.

Para diversificar las actividades se eligió el teatro, en este caso lo define Jacob y Ramírez (2007): como un trabajo que se hace entre mucha gente; es, lo que se dice, un verdadero trabajo en equipo. Muchas ideas y muchas manos lo hacen posible. De modo que el teatro es algo así como una aventura donde uno juega a ser otro. Una aventura donde lo mismo cabe el que dibuja o hace figuras con las manos, que quien baila, canta y habla. Aventura que da voces, ritmos, ruidos, formas, colores y movimientos que todos podemos compartir.

Para montar un teatro es importante tener en cuenta los siguientes elementos:

Escenografía. Son los elementos que se colocan en un espacio para sugerir que se trata de la escena donde transcurre la historia que se va a actuar.

Vestuario. Son los trajes que usan los actores.

Sonido. Es la música o efectos de sonido que se van a usar en una representación, en que momentos y con qué objetivos.

Utilería. Son los objetos que se requieren para la escena: sombreros, tazas, libros, sillas, etc.

Maquillaje. Es la pintura que usan en la cara los actores para parecerse más al personaje que van a representar. (Cárus, 2008: 61).

Esta estrategia didáctica de trabajo es importante utilizarla porque beneficia en la interacción comunicativa de los participantes, genera el uso de la lengua, en este caso la implementación del idioma maya y español. Favorece el trabajo en grupo a través de la cooperación, invita al análisis y a la reflexión personal de una situación específica. Esta estrategia permite que los participantes expresen emociones, sentimientos y actitudes a través de la oralidad y el cuerpo.

En esta estrategia didáctica se contemplan dos sesiones: una de organización y otra demostración. Los ensayos se realizarán otros momentos que estén fuera de la sesiones de trabajo.

2.3.1.5. Teatro Guiñol.

Otro de las actividades que se implementaron es el teatro guiñol. De acuerdo con la definición de Mourguet (2013):

Es una réplica de un teatro de gran tamaño en la que participan marionetas en lugar de actores reales. La principal diferencia entre el teatro Guiñol y el teatro común es el uso de marionetas en lugar de artistas de carne y hueso.

Hay diversos tipos de títeres o marionetas que se presenta a continuación:

- **Marionetas de guante.** Son las marionetas que se colocan en la mano y los movimientos de cabeza y brazos se realizan por medio de los dedos.
- **Marionetas de hilo.** Estas marionetas se mueven por medio de hilos amarrados a las diferentes partes de su cuerpo y el manipulador se coloca encima del escenario.
- **Marionetas del teatro de sombras.** Estas marionetas por lo general se manipulan desde los extremos del escenario generalmente con las manos o con la ayuda de palos y cuerdas. (1).

En este caso para nuestro proyecto usaremos las marionetas de guantes, la cual se eligió porque pueden participar todas las personas, sobre todo aquellas que se les dificulta expresarse delante de los demás. Por otra parte, es lúdica y creativa porque permite a los participantes y espectadores vivenciar una situación de una manera distinta.

Para llevarlo a cabo se contemplan dos sesiones: una de preparación de los guiñoles y el ensayo de la situación y la otra sesión será la presentación de la obra.

2.3.1.6. El museo.

El museo no es un almacén de cosas viejas, de acuerdo al Consejo Internacional de Museos de la UNESCO, “es una institución permanente, sin fines de lucro y al servicio de la sociedad y su desarrollo, que es accesible al público y acopia, conserva, investiga, difunde y expone el patrimonio material e inmaterial de los pueblos y su entorno para que sea estudiado y eduque y deleite al público” (Maceira, 2008: 3).

“Los museos se dividen según en los temas y colecciones: 1) museos de arte; 2) de antropología (incluye museos de historia, arqueología, etnografía); 3) de ciencias (se incluye la historia natural); y 4) generales (pueden ser temáticos y/o abarcar diversas esferas de la vida social que no corresponden a las otras clasificaciones, como museos sobre la industria, los textiles, los deportes, la brujería, oficios, los derechos humanos.)” (Maceira, 2008: 4).

En este caso, una de las actividades de nuestro proyecto fue la creación de un museo sobre los tipos de la alimentación (alimentos naturales, productos industrializados y comidas rápidas) con los mismos participantes quiénes serán los que conformarán las partes que corresponden para su realización y de ésta manera se sientan partícipes e interactúen y obtengan un mayor interés en los temas. Se contemplan dos sesiones una de su elaboración y la otra de su presentación.

Según Maceira (2008), la importancia de los museos es que:

El museo es un recurso útil para mostrar ideas, conocimientos, conceptos y situaciones que puedan ser escuchados o conocidos, comprendidos, confrontados, valorados, reivindicados, celebrados. Cualquier tipo de actividad o evento -científico, natural y social-, y objetos de toda índole pueden ser mostrados para transmitir contenidos que pueden ayudar a los públicos a examinar los supuestos o informaciones previas, a tener nuevos elementos de juicio y comprensión, a estimular ciertos intereses, lo cual puede traducirse en nuevas valoraciones, habilidades, actitudes y/o en acciones. (4-5).

Asimismo, la misma autora señala que otro de los medios que emplea el museo es la exposición:

Permite incluir distintos elementos y expresiones culturales: orales, textuales, visuales, auditivas, sensoriales, rituales; recurre a códigos variados que pueden responder a las distintas necesidades de los públicos, ofrece muchos recursos para que la gente pueda establecer relaciones con la exhibición y sus contenidos, y entre sí. Esta variedad en los medios y en los mensajes que se ponen en juego permite que se establezca un proceso dinámico de construcción e intercambio de significados a partir de medios sensoriales, verbales y no verbal, racional y no racional, que funcionan conjuntamente y se combinan en

un proceso activo en el que se usan todos los sentidos. Este proceso genera experiencias complejas y variadas que tocan la dimensión afectiva, cognitiva, racional, social, etc., y que resultan en nuevas informaciones, ideas o habilidades (Maceira, 2008: 7).

En esta actividad se aborda el tema de la transición de la comida tradicional a la actual, en donde se rescatarán los alimentos tradicionales y procesados y las consecuencias de su consumo.

2.3.1.7. La actividad lúdica.

“La actividad lúdica es un importante medio de expresión de los pensamientos más profundos y emociones del ser; lo que le permite exteriorizar conflictos internos de la persona y minimizar los efectos de experiencias negativas. Propicia el desarrollo integral del individuo equilibradamente, tanto en los aspectos físicos, emocionales, sociales e intelectuales, favoreciendo la observación, la reflexión y el espíritu crítico, enriqueciendo el vocabulario, fortaleciendo la autoestima y desarrollando su creatividad”. (Murillo, 1996: 2).

De la misma manera, Murillo (1996), indica la importancia del juego:

Se considera que el juego es indispensable para el desarrollo sano de todo individuo; a partir de éste se obtienen beneficios en el ámbito personal y social. En el aspecto individual es necesario para el desarrollo físico, emocional y mental, además para ejercitar la capacidad creadora, enfrentar diferentes problemas y para conocerse mejor a sí mismo. En el plano social el juego permite al niño conocer y desenvolverse en su mundo circundante. (7)

Esta estrategia se efectuará en una sola sesión y se realizará una feria de juegos en la cual, cada interventor dirigirá una actividad. Se eligió porque se busca, que los participantes interactúen, se diviertan y a la vez aprendan. También, porque no solo estará dirigido a los niños y las niñas, sino a las demás personas que participen y es una manera de despertar el interés de los sujetos en las diferentes actividades que se implementaron.

2.3.1.8. Video educativo o videograma.

Un video educativo o videograma se define “como aquel que cumple un objetivo didáctico previamente formulado”. (Bravo, 1996: 100). Por otra parte (Cebrián, 1987, en Bravo 1996) menciona que existen cuatro tipos de videogramas: *los curriculares*, los que se adaptan a la programación de una asignatura; los de *divulgación cultural*, presenta diversos

aspectos relacionados con la cultura; de carácter *científico-técnico* que abarca contenidos de la ciencia o la tecnología; y *videos para la educación*, son los que se usan como recursos didácticos y que no han sido realizados con la idea de enseñar.

Como estrategia didáctica usamos el video para la educación porque se proyectará una película sobre los alimentos transgénicos para reflexionar acerca de lo que está consumiendo actualmente y cuáles son las consecuencias que produce. Esta actividad se realizará en una sesión de trabajo. Por otra parte, está contemplado todo el público en general.

Organización de las sesiones de trabajo. Para el desarrollo del proyecto de intervención, la mayoría de las actividades planeadas se fomentará el trabajo colectivo. En algunas ocasiones habrá el trabajo individual. Las sesiones planeadas tendrán una duración aproximada de dos horas y media; en este caso algunas estrategias constaran de dos sesiones para llevarlo a cabo y en algunas excepciones tendrá una duración aproximada de cinco horas. En el caso de la estrategia del documental se comenzará a organizar desde el inicio de la implementación de actividades y se presentará en la última sesión de las estrategias.

2.4. Cronograma de actividades.

Sesión	Propósito	Actividad	Fecha	Participantes
1.- Actividades lúdicas en maya	Propiciar la interacción de los/as participantes con el idioma maya mediante los diferentes juegos.	Lotería, memorama (imagen/palabra) y dominó de números en lengua maya; y el boliche.	Febrero 2015	Público en general e interventores/as.
2.- Carteles	Compartir saberes y experiencias sobre los derechos de la mujer, la alimentación y la lengua.	Creación de carteles.	Febrero 2015	Público en general e interventores/as.
3.- Narración oral literaria	Propiciar un espacio de interacción entre las/os participantes para revalorizar la lengua maya.	Narración oral de anécdotas, cuentos, leyendas, chistes, adivinanzas y bombas en maya.	Febrero 2015	Público en general e interventores/as.
4 y 5.- Lenguas maternas	Reflexionar sobre el uso de la lengua maya.	Organización y presentación de las lenguas maternas.	Febrero 2015	Público en general e interventores/as.

6 y 7.- El museo	Reflexionar sobre la transición de la comida tradicional a la comida actual.	Preparación de los espacios que conforman el museo. Exposición de los espacios del museo.	Marzo 2015	Público en general e interventores/as.
8 y 9. - Campaña	Reflexionar sobre los derechos relevantes de la mujer.	Organización: carteles y mantas. Realizar la marcha.	Marzo 2015	Público en general e interventores/as.
10.- El toksel	Generar un espacio de convivencia y de reflexión sobre la comida tradicional.	Preparación de la comida “Toksel”.	Marzo 2015	Público en general e interventores/as.
11 y 12.- Teatro guiñol	Concientizar la participación de la mujer en los distintos ámbitos	Creación de los guiñoles a través de una situación relevante de la comunidad. Representación de las situaciones.	Marzo 2015	Público en general e interventores/as.
13.- Proyección de una película	Generar un espacio de	Película sobre los alimentos	Abril 2015	Público en general e

	diálogo sobre los alimentos que se consumen actualmente.	transgénicos.		interventores/as.
14 y 15.- Teatro: ama de casa un poco triste	Reflexionar sobre el rol que asume la mujer.	Organización de los participantes para la obra de teatro. Presentación de la obra de teatro.	Abril 2015	Público en general e interventores/as.
16.- Documental	Difundir los derechos de la mujer, la lengua y la alimentación.	Preparación: entrevista y edición del video. Presentación del documental.	Abril 2015	Público en general e interventores/as.

2.5. Cartas descriptivas

Sesión 1

Tema: Actividades lúdicas en maya.

Propósito: Presentación del proyecto y propiciar la interacción de los (as) participantes con el idioma maya, mediante los diferentes juegos.

Actividades	Propósito	Tiempo	Recursos	Responsables
1.- Bienvenida: dinámica “El gallo”.	Presentación de los interventores y participantes que integrarán el taller.	20 minutos	Lap-top y bocinas, globos, estambres, hojas de colores.	Todos los interventores y participantes.
2.- Presentación del taller	Conocer los objetivos del proyecto y de la implementación de las estrategias del taller.	30 minutos	Sillas	Interventores/as
3.- Actividades lúdicas en lengua maya.	Propiciar la interacción de los (as) participantes con el idioma maya mediante los diferentes juegos.	60 minutos	Memorama, lotería, dominó, botellas rellenas, mesas, semillas, pelota, papel crepe, cartulina, fomi, silicón frío, tijeras, pegamento.	Interventoras/es y los/as participantes.
4.- Cierre: Canto de “La taza”.	Generar un ambiente de confianza e interés para la participación en las siguientes sesiones.	15 minutos		Interventoras/es y los/as participantes.

Descripción de las actividades.

1. Dinámica “El gallo”. Esta dinámica consiste en que cada participante se le da un globo que contiene un pedazo de papel en la que está escrito un artículo con relación a los derechos de la lengua y se les propicia las indicaciones del juego. A los (as) participantes que se les estallen los globos se presentan y leen el artículo escrito y posteriormente salen del juego. Esto se hace sucesivamente hasta que todos/as se presenten.
2. Presentación del taller. Mediante una plática los/as interventores/as explican a los participantes en que consiste el proyecto: nombre, objetivos, metodología del trabajo, actividades del taller y la duración. Posteriormente se hacen comentarios para aclarar dudas e inquietudes.
3. Actividades lúdicas en lengua maya. Se divide en cuatro equipos a los (as) participantes, cada equipo pasa en un espacio en donde jugaran, ya sea la lotería, memorama, dominó o el boliche. El grupo que termine el juego pasa en la siguiente mesa y así sucesivamente.
4. El canto de “La taza”. Seguidamente a través del canto se realizan movimientos según indique la canción.

“La taza”

Soy una taza, una tetera
un cuchara, un cucharon
soy un cuchillo, un plato hondo
un plato llano, un tenedor

Soy un salero, azucarero,
la batidora, la olla exprés.

Sesión 2

Tema: Carteles.

Propósito: Compartir saberes y experiencias sobre los derechos de la mujer, la alimentación y la lengua.

Actividades	Propósito	Tiempo	Recursos	Responsables
1.- Dinámica “El cartero”.	Dialogar los saberes a partir de las experiencias acerca de los derechos de la lengua, la alimentación y de la mujer.	20 minutos	Sillas Imágenes	Interventores/as y participantes
2.- Videos de los derechos humanos: alimentación, lengua y de la mujer.	Reflexionar sobre los derechos de la alimentación, la mujer y la lengua.	40 minutos	Sillas, papeletas	Todos/as los/as interventores y participantes.
3.- Elaboración de los carteles.	Compartir los saberes de los derechos para la gente de la comunidad.	60 minutos	Mesas, papel cascarón, cinta, tijeras, pegamento, plumones, crayolas, marcadores, colores, papel crepe, hojas de color.	Interventores/as y participantes.
4.- Cierre	Dialogar sobre la actividad y los aprendizajes que se compartieron.	30 minutos		Interventoras/es y los/as participantes.

Descripción de actividades.

1. Dinámica “El cartero”. Se forman en círculo con sus respectivas sillas, el que conduce la actividad menciona la frase: el cartero trajo cartas para todos los que tengan pies. La persona que no ocupe un lugar, elige una imagen correspondiente sobre los artículos y explica de que trata. El juego finaliza cuando se terminen de explicar las imágenes.
2. Videos de los derechos. Proyectar los videos, después de todos los videos programados se abre un espacio para analizar, comentar las opiniones sobre lo visto.
3. Elaboración de carteles. Se conforman en parejas las/os participantes, cada bina elige un artículo. Posteriormente crean sus propios carteles donde expresan algo relevante sobre el artículo.
4. Cierre. Seguidamente se presentan los carteles, opinando sobre las actividades y los aprendizajes obtenidos y por último se buscan espacios públicos para pegarlos.

Sesión 3

Tema: Narración oral literaria.

Propósito: Propiciar un espacio de interacción entre las (os) participantes para revalorizar la lengua maya.

Actividades	Propósito	Tiempo	Recursos	Responsables
1.- Dinámica “Los saludos”.	Integrar a las/os participantes para compartir las opiniones sobre las narraciones literarias.	20 minutos		Interventores/as y participantes
2.- Narraciones literarias orales	Generar un espacio de interacción entre los/as participantes para rescatar los saberes orales de la comunidad.	90 minutos	Sillas, panes, chocolate, vasos y servillas.	Todos los/as interventores/as y participantes.
3.- Cierre	Reflexionar sobre lo aprendido y valorar la enseñanza de los/as participantes.	40 minutos	Reconocimientos a los/as participantes	Interventores/as y participantes.

Descripción de actividades.

1. Dinámica “Los saludos”. Formando dos filas, se les indica las instrucciones sobre las mímicas de los saludos: militar, tradicional, japonés y apache. Viéndose frente a frente realizan los movimientos de los saludos, las personas que se confundan se les hacen preguntas acerca de: ¿Qué cuentos sabes? ¿Qué leyendas conoces? ¿Qué adivinanzas, cantos o bombas conoces que sean en Maya? ¿Alguna anécdota importante que te haya sucedido que quieras contar? ¿Sabes algún trabalengua en maya?
2. Narraciones literarias orales; en este momento se forman en plenaria en la que participan las(os) abuelas/os, gente adulta, niños/as, jóvenes y adolescentes e interventores/as para compartir algunas leyendas, cuentos, adivinanzas, trabalenguas, anécdotas, bombas yucatecas, rescatando los saberes orales de la comunidad.
3. Cierre. En este espacio se hacen preguntas para conocer el sentir de las/os participantes, como: ¿Qué les gustó?, ¿Qué aprendieron?, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué hizo falta? Finalizando este espacio se les otorgan los reconocimientos a los/as participantes para agradecerles su participación.

Sesión 4 y 5

Tema: Lenguas Maternas.

Propósito: Convivir y reflexionar sobre las lenguas maternas.

Actividades	Propósito	Tiempo	Recursos	Responsables
1.- Proyección de videos de las Lenguas Maternas.	Dialogar con los/as participantes sobre las lenguas maternas.	30 minutos	Videos, lap, cañón	Interventores /as
2.- Plenaria sobre las Lenguas Maternas	Organización de las actividades para realizar las Lenguas Maternas.	90 minutos	Sillas, mesas, hojas, rotafolio, marcadores, pintura, mantas, tijeras,	Interventores /as y participantes
3.- Presentación de las Lenguas Maternas	Convivir entre todos/as los/as participantes e invitados de la comunidad.	5 horas	Sillas, mesas, equipo de sonido, mantas, hilo, globos,	Todos/as los/as interventores/as y participantes.
3.- Cierre	Reflexionar sobre la actividad realizada	15 minutos		Interventores /as y participantes.

Descripción de actividades.

1. Proyección de videos de las Lenguas Maternas. Se proyectan videos acerca de las Lenguas Maternas para dialogar el propósito y la importancia de la actividad.
2. Plenaria sobre las Lenguas Maternas. Se les invita a las/os participantes para organizar las actividades y los espacios para el evento. En este caso tomar acuerdos, opiniones para realizar esta actividad.
3. Presentación de las Lenguas Maternas. Efectuar el evento en la comunidad con diversas actividades como: demostración de comida, juegos, narraciones orales (cantos, bombas, adivinanzas, trabalenguas y cuentos).
4. Cierre. Recalcar la importancia de esta actividad para las/os participantes, invitados/as y miembros de la comunidad.

Sesión 6

Tema: El museo.

Propósito: Reflexionar sobre los diferentes tipos de alimentos que se consumen actualmente.

Actividades	Propósito	Tiempo	Recursos	Responsables
“Corre, brinca, baila, canta y comparte”	Compartir experiencias sobre la alimentación.	30 minutos	Papeletas de colores	Todos los/as interventores/as y participantes.
2. Organización y elaboración del museo	Representar las comidas rápidas de la actualidad, los alimentos naturales y procesados.	90 minutos	Papel bond, papel de pan, tijeras, pegamento, cinta adhesiva, marcadores, cartón, objetos reciclables.	Interventores/as y participantes.
3. Presentación del museo	Compartir la información sobre los distintos tipos de alimentos.	60 minutos		Interventoras/es y los/as participantes.

Descripción de las actividades.

1. Se pegan papeletas en la pared, en ella estará escrito algo que deben hacer, puede ser una pregunta o una acción. Se les realiza una serie de preguntas, de la siguiente manera: ¿Qué enfermedades existen antiguamente?, ¿Qué alimentos consumes actualmente?, ¿Qué frutas consumes?, ¿Qué bebidas consumes?, ¿Qué enfermedades provoca una mala alimentación?, ¿En tu familia alguna persona está enferma por no alimentarse adecuadamente?
2. Organización y elaboración del museo. Primeramente se explica brevemente que es el museo, las características y su función. Seguidamente se divide en tres equipos, en la cual cada uno realiza un stand (alimentos naturales, alimentos procesados y comida rápida). Cada equipo comenta los aspectos más relevantes para que posteriormente se elabore los espacios del museo.
3. Presentación del museo. Se expone los espacios elaborados sobre el tema. Por último, se dialoga sobre las diferencias de los alimentos de la actualidad.

Sesión 8 y 9

Tema: La campaña.

Propósito: Reflexionar sobre los derechos relevantes de la mujer.

Actividades	Propósito	Tiempo	Recursos	Responsables
1.- Realización de dibujos	Compartir las experiencias acerca de la mujer en la comunidad.	30 minutos	Hojas en blanco, colores, plumones, lápices, lapiceros	Todos las/os interventores/as y participantes.
2. Organización y elaboración de un mural	Expresar los derechos de la mujer para conmemorar su día.	90 minutos	Copias con información, tijeras, pegamento, cinta adhesiva, marcadores, cartulina, globos, carton.	Interventores/as y participantes.
3. La marcha	Divulgar y conmemorar el día internacional de la mujer	120 minutos	Micrófono, bocinas, amplificador, sillas, globos.	Interventoras/es y los/as participantes.

Descripción de las actividades.

1. Realización de dibujos. A cada niño y niña se le proporciona una hoja donde realiza un dibujo que le quiera regalar a su mamá, hermana, tía o a una mujer que considere importante. Al terminar se comparte lo que se realizó.
2. Organización y elaboración del mural. El equipo interventor platica sobre algunos aspectos importantes a cerca del Día Internacional de la Mujer. Posteriormente, se organiza en equipos para realizar diferentes actividades como: recortar, dibujar, decorar, escribir, pegar para conformar el mural. De la misma manera, se decoran los globos para el día de la marcha; al finalizar, se platica para organizar la marcha.
3. La marcha. Se realiza un recorrido con las/os participantes en la comunidad para conmemorar el día internacional de la mujer. Se pega el mural elaborado en un lugar visible.

Sesión 10

Tema: El toksel.

Propósito: Generar un espacio de convivencia y de reflexión sobre la comida tradicional.

Actividades	Propósito	Tiempo	Recursos	Responsables
1. Plática con los participantes	Dialogar acerca de la comida tradicional.	20 minutos	Sillas, la casa	Interventores/as y participantes
2.- Preparación del Toksel	Generar un espacio de reflexión sobre la comida tradicional	120 minutos	Ibes, pepita molida, tortillas, olla, mesa, candela, avena, vasos, azúcar, servilletas	Todos los/as interventores y participantes.
3.- Convivio	Compartir el alimento preparado y enfatizar la importancia de la comida tradicional.	30 minutos		Interventores/as y participantes.

Descripción de las actividades.

1. Plática con los/as participantes. Se dialoga a cerca de la comida del Toksel y algunas comidas tradicionales.
2. Preparación del Toksel. Esta comida se prepara por una madre de familia y durante la preparación se explica a las/os participantes el proceso de elaboración de la comida y se menciona los beneficios de los ingredientes.
3. Convivio. Se les reparte la comida a los (as) invitados (as), al mismo tiempo se les explica la importancia de la comida tradicional y las opiniones que tengan sobre el tema.

Sesión 11 y 12

Tema: Teatro guiñol.

Propósito: Concientizar la participación de la mujer en los distintos ámbitos.

Actividades	Propósito	Tiempo	Recursos	Responsables
1.- Canción “La hormiga”.	Integración de las/os participantes para las actividades.	20 minutos	Lap, bocinas.	Todos/as los/as interventores/as y participantes.
2.- Creando nuestro teatro guiñol.	Organización del teatro guiñol.	100 minutos	Tela, fieltro, aguja, tijeras, ojos movibles, silicón frío, hilera, palos, mesa, sillas, estambre.	
3.- Representación del teatro guiñol	Compartir las situaciones a través del teatro guiñol.	100 minutos		
4.- Cierre	Reflexionar sobre la importancia de la participación de la mujer.	20 minutos		

Descripción de las actividades.

1. Canción “La hormiga”. Se forman en círculo las/os participantes a través de la canción llamada “La hormiga” realizando los movimientos que les indique los/as interventores/as.
2. La creación de nuestro teatro guiñol. Se forman en equipos según sea el número de participantes, cada equipo toma acuerdos en donde eligen una situación en la que no participe la mujer, ya sea en casa, en los cargos públicos, en la escuela y en el trabajo. Posteriormente, se organizan para practicar la situación elegida y la preparación de los guiñoles.
3. Representación del teatro guiñol. Cada equipo presenta la situación ante el público.
4. Cierre. Se platica sobre las situaciones representadas y se propone acciones que pueden realizar a favor para no caer en actitudes discriminatorias.

La canción de la hormigota

Anda la hormiga sobre la espiga,

Corta un granito, corre y se va

Fúi fúi fúi larai la la ra la

fúi fúi fúi larai la la ra la

Anda la hormiga sobre la espiga,

Corta un granito, corre y se va

Fúi fúi fúi larai la la ra la

fúi fúi fúi larai la la ra la

¡que ojitos tenía la hormiguita!

¡que ojotes tenía la hormigota!

Anda la hormiga sobre la espiga,

Corta un granito, corre y se va

Fúi fúi fúi larai la la ra la

fúi fúi fúi larai la la ra la

que narisita tenía la hormiguita

que narizota tenía la hormigota

que boquita tenía la hormiguita

que bocota tenía la hormigota

que orejita tenía la hormiguita

que orejota tenía la hormigota

Anda la hormiga sobre la espiga,

Corta un granito, corre y se va

Fúi fúi fúi larai la la ra la

fúi fúi fúi larai la la ra la

Sesión 13

Tema: Proyección de una película.

Propósito: Generar un espacio de diálogo sobre los alimentos que se consumen actualmente.

Actividades	Propósito	Tiempo	Recursos	Responsables
1.- Papeletas de colores.	Compartir los saberes y las experiencias acerca del tema.	20 minutos	Sillas, papeletas	Todas/os las/os interventoras/es y participantes.
2.- Proyección de la película “Alimentos transgénicos”	Reflexionar sobre el consumo de alimentos procesados y sus efectos.	120 minutos	Cañón, laptop, manta, enchufes, bocinas, pepita, cacahuete, palomita de maíz, arroz con leche, bolsa de basura.	Interventores/as y participantes.
3.- Cierre	Platicar sobre la película.	30 minutos		Interventoras/es y los/as participantes.

Descripción de las actividades.

1. Rescate de conocimientos. Se pegan unas papeletas debajo de las sillas y en ellas estarán escritas preguntas con relación a la alimentación y los artículos que le corresponden. Las personas que tengan las papeletas responden a las preguntas.
2. Proyección de la película: alimentos transgénicos. Proyectar la película a los/as participantes.
3. Cierre. Al finalizar la proyección de la película, se abre un espacio para platicar sobre los aspectos relevantes del video y llegar a las conclusiones.

Sesión 14 y 15

Tema: Teatro, ama de casa un poco triste.

Propósito: Reflexionar sobre el rol que asume la mujer

Actividades	Propósito	Tiempo	Recursos	Responsables
1.- Collage	Compartir los saberes sobre el tema.	40 minutos	Sillas, mesas, marcadores, pinceles, cinta adhesiva, libros, revista y periódicos, resistol, tijeras, cartulina.	Todos/as los/as interventores/as y participantes.
2.- Organización del teatro, "Ama de casa un poco triste"	Organización del teatro con los participantes.	80 minutos	Libreta, lapiceros, rotafolio y marcadores.	Interventores/as y participantes.
3.- Representación del teatro	Compartir la obra del teatro con los espectadores.	90 minutos	Sillas, mesas, vestuarios de los participantes, utensilios de cocina	Interventoras/es y los/as participantes.
4.- Cierre	Reflexionar y comentar la actividad realizada sobre el rol de la mujer.	30 minutos		Interventoras/es y los/as participantes.

Descripción de las actividades.

1. Collage. Se forman en equipos en la cual representan y expresan el rol que asume la mujer en los distintos ámbitos, de la misma manera, se socializa los collages realizados.
2. Organización del teatro “Ama de casa un poco triste”. El equipo interventor explica las actividades que se realizarán para organizar el teatro, invitando a la gente para que participe como actores, actrices y realizar la escenografía
3. Representación del teatro. Se lleva a cabo la obra de teatro al público espectador.
4. Cierre. Los participantes dan a conocer sus opiniones, comentarios sobre la actividad que realizada y por último se recalca la importancia de la equidad de género y el papel que juega la mujer.

Sesión 16

Tema: El documental.

Propósito: Difundir el documental sobre los derechos de la alimentación, lengua y la mujer.

Actividades	Propósito	Tiempo	Recursos	Responsables
1.- El documental	Platicar sobre la realización del documental.	20 minutos	Sillas, lap, cañón.	Todos(as) los (as) interventores y participantes.
2.-Proyección del documental”	Difundir los derechos y las actividades realizadas durante la intervención.	40 minutos		Interventores/as y participantes.
3.- Cierre	Compartir las opiniones acerca del trabajo realizado.	20 minutos		Interventoras/es y los/as participantes.

Descripción de las actividades.

1. El documental. Se da la bienvenida al público presente y se les explica la relevancia del trabajo efectuado
2. Proyección del documental. Se les invita a los/as participantes a ver el documental.
3. Cierre. Las/os participantes e interventor/ases opinan y comentan sobre el tema.

CAPÍTULO 3. EVALUANDO LA EXPERIENCIA

3.1. Evaluación del proyecto de intervención.

Durante el proyecto de intervención es fundamental que se evalúe en todo momento porque es un proceso. Es por ello que definimos evaluación como el proceso de aprendizaje en la que se construyen las experiencias en conjunto a través de los juicios de valor que emiten los/as participantes sobre una situación a atender permitiendo la toma de decisiones durante la intervención para su mejora y continuidad.

3.1.1. Propósitos de la evaluación.

Propósito general: construcción de juicios de valor que ocurren en el proceso de la intervención para la toma de decisiones.

Propósitos específicos.

- Describir la participación (acciones, actitudes, sentimientos, aptitudes, aprendizajes) de los/as participantes/as e interventores/as en el proceso de la intervención.
- Conocer las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades del equipo interventor y las/os participantes.
- Analizar y reflexionar sobre las prácticas de las/os participantes con relación al enfoque constructivista y las teorías de aprendizaje.

3.2. Metodología de la evaluación.

Es primordial que durante la intervención, tengamos en cuenta un enfoque que nos guíe en la evaluación. En este caso, el paradigma que nos permitió evaluar nuestro proyecto de intervención es el enfoque cualitativo. Este enfoque permite evaluar las necesidades y los valores de los/as participantes desde una perspectiva holística con la finalidad de comprender las relaciones que suscitan en distintos contextos.

El enfoque cualitativo se guío con algunas técnicas y herramientas de la etnografía; este método permite “describir detalladas situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que las/os participantes dicen, sus

experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos/as mismos/as y no como uno los describe” (González y Hernández, 2003, en Murillo y Martínez, 2010: 3).

Para la recolección de los datos, se emplearon la técnica de la observación participante, por lo tanto, según Rodríguez, (1996), en Peña, (2011) Es un método interactivo de recogida de información que requieren una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. Es decir esta técnica permite que el observador se involucre e interactúe con los sujetos para poder percibir con mayor claridad las situaciones que se propicien en las actividades.

El instrumento que se utilizó en esta técnica es el diario de campo, el cual se define como: “el producto directo de las observaciones del investigador, recogida en el terreno, pero también el espejo de las observaciones y reflexiones del investigador” (Larraín, 2004: 1).

Los indicadores que se observaron con esta técnica son las siguientes: la participación de los sujetos involucrados (conductas, sentimientos, acciones, aprendizajes, aptitudes), las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades del equipo interventor, los principios de la evaluación, el enfoque constructivista y las teorías de aprendizaje y así como el trabajo colectivo entre los/as participantes e interventores/as. La observación se realizarían de manera personal y esto lo hará cada interventor/a por cada sesión aplicada.

Al finalizar la implementación de las actividades para el análisis y la construcción de la experiencia, se cruzarán los diarios de cada interventor/a sintetizando las ideas e interpretando la información.

Otra de las técnicas a utilizar es la entrevista en profundidad, según Taylor y Bodgan (1987) lo definen como: “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los/as informantes, estos encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen las/os informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (101).

Las entrevistas se realizaron a las/os participantes después de aplicar cuatro sesiones, esto se hará con la finalidad de conocer y darle un seguimiento al proceso de nuestra intervención y de igual manera, en caso necesario realizar las modificaciones que se requieran para mejorarla.

Algunas preguntas que se efectuaron son las siguientes: ¿Cómo te has sentido con las actividades realizadas? ¿Qué no te ha gustado de las actividades del taller? ¿Qué nos hace falta como equipo de trabajo? ¿Qué sugieres para mejorar nuestra intervención? ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención? ¿Qué es lo que has aprendido? ¿Se te ha respetado por tus compañeros/as? ¿Sientes confianza para expresar lo que sientes? ¿Las veces que has trabajado en equipo, te has sentido cómoda/o? ¿Se te ha tomado en cuenta para tomar decisiones? Y la heteroevaluación lo realizarán las/os participantes a través de la aplicación de las entrevistas.

La evaluación será formativa-procesual porque las entrevistas y las observaciones se estarán realizando durante la aplicación de las actividades y no solamente al finalizar todas las actividades de nuestra intervención. Lo anterior que permitirá modificar las actividades propuestas de nuestra intervención.

La autoevaluación, esto lo hará cada interventor/a para conocer cuáles son sus fortalezas, amenazas durante su práctica profesional. Algunas preguntas que se realizarán son: ¿Cómo me sentí? ¿Qué es lo que considero que hice bien? ¿Qué me faltó como interventor? ¿Cómo fue mi colaboración en el trabajo en equipo? ¿Cómo me comporté con las/os participantes? ¿Qué debo mejorar? ¿Qué aprendizajes me llevo? ¿Qué objetivos se cumplieron? ¿Qué principios se lograron? ¿Cómo se está llevando a cabo el enfoque elegido y las teorías?

Por otra parte se realizará la coevaluación para saber lo ocurrido después de la aplicación de cada sesión. Algunas preguntas son: ¿Cómo fue la participación de mi compañero/a? ¿Cómo creo que se sintió? ¿Qué es lo que considero que hizo bien? ¿Qué considero que le hizo falta?, y sugerencias para mejorar la práctica como interventor.

3.3. Principios de la evaluación.

- Respetar la diversidad de los sujetos. Es decir, respetar a cada sujeto, sin importar la forma de pensar, actuar, expresarse, sentir, generando un clima de armonía entre todos y todas.
- Promover el diálogo. Propiciar el diálogo entre los/as participantes y los/as interventores, a través de la confianza y la libertad de expresión para sentirse parte del

proyecto, así como compartir las inquietudes, dudas, sugerencias en las diversas actividades.

- Ser crítico. Es decir, ante cualquier situación que surja, ser mediador entre las situaciones y los sujetos y no tomar ninguna postura que discrimine a las/os participantes.
- Tener confidencialidad en la información. Los acontecimientos que surjan entre las/os participantes e interventoras/es no se divulguen.
- Ser responsable en el proyecto. Llevar a cabo las actividades en el tiempo acordado, así como el compromiso de las/os interventoras/es y participantes para involucrarse en el proyecto.
- Ser ético/a en la intervención. Reconocer los aciertos y los errores que surjan en el proceso de la intervención.
- Promover el trabajo colectivo. Durante el proceso se genere el trabajo colectivo entre los/as participantes e interventores/as y que no se favorezca la individualidad.
- Ser democrático. En el proceso de la intervención para la toma de decisiones y la organización de las actividades, se incluyen a los/as participantes, así como el equipo de trabajo para mejorar y atender alguna situación inesperada.

3.4. Criterios de la evaluación.

- Diversidad. Registrar todas las acciones, sentimientos, actitudes de los/as participantes durante las actividades que se realicen, dentro de sus diferencias.
- Dialogicidad. Describir las distintas maneras, en donde las/os participantes comparten sus conocimientos y experiencias (plenaria, trabajo en grupo y la organización de actividades).
- Arbitrariedad. Registrar las distintas opiniones de los (as) participantes a cerca de los temas a tratar.
- Responsabilidad. Registrar el desarrollo de las actividades de los (as) participantes e interventores (as).
- Participación. Registrar las distintas maneras de participación de los sujetos en las actividades.

- Cooperación: Registrar las formas en que las/os participantes se ayudan durante las sesiones.

3.5. La experiencia de las prácticas profesionales.

Para el análisis de la información recabada durante la experiencia de las prácticas profesionales, ésta se organizó en distintos ámbitos y categorías para describir las diferentes situaciones que se vivieron durante la intervención. Para ello se contrastaron diferentes fuentes, como las teorías que se investigaron en los libros e internet y las observaciones que se registraron en los diarios de campo.

Las categorías diseñadas se basaron a partir de los principios y criterios de la evaluación, los distintos enfoques que se establecieron en la fundamentación teórica y las situaciones encontradas con referencia a la mujer, la lengua y la alimentación.

3.5.1. Desarrollo del aprendizaje desde un enfoque constructivista.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje existen diversos enfoques en los cuales se plantean las distintas maneras de aprender a través de diferentes métodos y estrategias. Como equipo de trabajo consideramos pertinente basarnos en el enfoque constructivista, ya que lo fundamental fue centrarse en el aprendizaje de los/as participantes al momento de compartir las experiencias, saberes en las sesiones del taller.

Por otra parte, incluimos tres tipos de aprendizajes que consideramos primordiales como fue el aprendizaje significativo que permitió a los/as involucrados/as relacionar sus conocimientos con su contexto y que a la vez lo aprendido sea relevante. En cuanto al aprendizaje cooperativo nos ayudó para organizar las actividades con los diferentes participantes y asimismo el aprendizaje situado se utilizó para que las actividades sean reales.

3.5.1.1. Aprendizaje significativo.

De las actividades planeadas como cualquier intervención se produjo cambios en ellas, la cual, podemos decir que algunas actividades generaron aprendizajes significativos, ya que el hacer que los/as participantes disfruten, se involucren en la actividad y a la vez que sea una forma de aprendizaje diferente a lo que se enseña en el aula fue único e irrepetible para su formación.

En este caso, cada actividad permitió que los/as participantes y nosotros/as aprendiéramos en conjunto, en la que generó que en los espacios los/as niños/as sean quienes crearan los materiales que les propiciara un aprendizaje significativo, como es el caso de algunas/os niñas/os en la que al término de las sesiones, al mirar, reconocer sus trabajos, escritos, los carteles elaborados, visualizar la de sus compañeros/as; ver la cara de emoción al momento de leer sus pensamientos, sus dibujos, que de cierta manera propició la participación, sobretodo sentir que son capaces de construir cosas que les permitieran entender sus derechos.

De la misma manera, es la primera vez que se realiza un evento en la comunidad con referencia a las lenguas maternas, ya que sólo se ha hecho en la escuela del preescolar, ante ello podemos decir que al realizar este tipo de eventos, despertó el interés de la gente adulta a través de esta jornada, además, de que algunas/os estudiantes sintieron el interés por reconocer su lengua como parte importante de su identidad.

Asimismo, al cruzar por las calles, vernos vestidas con nuestros hipiles o el traje de mestizo, se preguntaban ¿Qué pasaba? ¿Dónde nos dirigíamos y que habría ese día? De la misma manera, los/as alumnos/as se sintieron comprometidos/as para participar en sus actividades que les correspondían como sucedió en los juegos tradicionales.

En esta jornada algunos niños como: Alexis y Daniel demostraron el juego del trompo en la que dominaban ciertas habilidades que se necesitan y por lo tanto, este juego fue interesante para ellos; otros niños (Jonathan, Yahir, Alexis, Daniel, Ángel, David) demostraron el juego de las canicas y como es el caso de Alexander que tiene cinco años representó la kimbomba. Ya que en este momento, varios/as niñas que no habían participado en el ensayo acudieron para realizar las dinámicas o demostraciones.

En el transcurso de este evento, fue un espacio en la que los niños y niñas, en este pudieron demostrar una forma de aprender distinta relacionándola con las raíces de su comunidad, vinculando conocimientos del pueblo para enriquecer la identidad de cada uno/a de ellos/as.

Otra manera, se dio en la campaña cuando las/os participantes realizaron dibujos, escribieron frases para una mujer importante en su vida y en este caso, se les hizo fácil porque dibujaron a su mamá o a su hermana. Los/as que sabían escribir le dedicaron algún mensaje y los/as que no sabían lo realizaron a través de dibujos.

Otro de los momentos donde el aprendizaje fue significativo existió cuando se relataron algunas historias, anécdotas para compartir con los demás, en este caso eran sucesos de la propia comunidad o fuera de ella, esto permitió que las/os participantes se interesaran o escucharan con atención lo que se relataba ya sea por parte de sus compañeros/as o de nosotros/as (Figura 1).



Figura 1: Naila compartiendo su anécdota durante la narración oral.

Se generó la curiosidad, el interés sobre lo que sucede, no sólo de los/as niños/as, sino de la gente adulta con relación a las actividades; ya que varios niños/as se sentían libres para realizar cosas diferentes, como es el caso de la campaña en la que estaban emocionadas/os para participar y recorrer las calles de la comunidad para celebrar el día alusivo a la mujer. Al momento de salir en las calles, mucha gente se sorprendió, porque al escuchar las voces, el ruido y todo el alboroto que sucedía, varias personas se asomaban para ver que sucedía (Figura 2).

Algo emotivo, fue que durante el transcurso de la marcha una abuela salió en la puerta de la casa, empezó a reírse y hacer gestos de aprobación por lo que sucedía, es por ello, que la gente se preguntaba ¿Qué pasaba? ¿A qué se debía la marcha, las porras, los gritos que se hacían?



Figura 2: Durante la marcha con relación al día de internacional de la mujer

De la misma manera, como cualquier implementación, se presentaron dificultades, ya que algunas actividades no impactaron con la misma intensidad, porque algunas sesiones como es el caso de la película de Cicatrices se puede indicar que al momento en que se trabajó con diferentes edades, para las niñas/os de 3 a 8 años no generó la misma significatividad por varios factores como: la duración, el trama; ante ello, las/os participantes cuando no tenían interés comenzaron a correr en el palacio, a jugar y por momentos se sentaban para gustar la película.

Caso contrario lo que le sucedía a los/as adolescentes y algunos adultos donde se notó el interés por ver toda la película; en las escenas donde se le violentaba a la mujer, todos/as los participantes estaban atentos(as) sobre lo que sucedía. En ese momento Diana se acercó Lizbeth y mencionó que ya había gustado la película con su familia. Algunos niños como Armando y Roger se notaba en sus rostros los gestos de sorpresa e interés cuando se transmitían las imágenes cuando se le golpeaba a la mujer o se le gritaba, esas escenas fueron de impacto a las/os niñas/os.

Asimismo, en varias ocasiones algunos/as niños/as y adolescentes antes de iniciar las sesiones, se acercaban para ver de qué trataba, como es el caso de Juan Diego, en la que cada vez que comenzaba la sesión se sentaba y miraba en qué consistía y cuando sentía que era de su interés se involucraba para participar.

Otro de los momentos fue la preparación la comida del Toksel (comida hecha con pepita e hibes), los (as) participantes nos mencionaron con facilidad los ingredientes que lleva

esta comida y su modo de preparación, ya que es conocida y consumida en la comisaría y por otra parte se les demostró cómo se prepara realmente, esto propició que fuera más interesante la actividad.

En algunos días de implementación sobre todo en los últimos días, debido a la campaña política, pensábamos que no vendrían los/as participantes para la sesión, pero fue lo contrario, ya que el número de participantes se mantenía, al preguntarle a Daniel ¿Por qué no fue a la política? Mencionó: *que es aburrido y aquí es más divertido*.

El aprendizaje en el niño o la niña se vuelve más significativo de acuerdo a la actividad que se le plantee, mientras más cercano o conocido sea para la persona posiblemente le sea más fácil realizarlo poniendo en juego ciertas habilidades adquiridas; por otra parte, influyen las experiencias previas que ha vivido la persona con relación a la actividad, demostrando una mayor facilidad para realizarlo.

3.5.1.2. El aprendizaje cooperativo como estrategia para el trabajo colectivo.

El aprendizaje no sólo se da manera individual, sino que también se propicia de manera colectiva y para la construcción de este aprendizaje, las experiencias deben ser compartidas entre todas y todos, por lo tanto, en nuestras actividades se fundamentó con el concepto de aprendizaje cooperativo para llevarlo en la práctica.

Como plantea Melero y Fernández (1995), consiste en un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o en equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas. Durante la experiencia se le hizo difícil a los/as participantes porque muchas veces sus comportamientos fueron individualistas.

Una de las características del aprendizaje cooperativo es lo que menciona Johnson y Johnson (1985), en Pliego (2001), es la flexibilidad porque pueden utilizarse con alumnos/as de todas las edades, en cualquier materia, con gran variedad de materiales curriculares y ayudas tecnológicas y con cualquier tipo de estudiantes.

En las actividades implementadas, una de las maneras en las que se reunían en equipos para jugar, realizar algún material o para la organización, muchas veces fue a través de las edades porque asistían niños/as y adolescentes que estudiaban en la telesecundaria o primaria y se reunían para trabajar según sea el nivel de estudios en la que se encontraban.

Otra de las formas en la que se conformaban los grupos, fue por amistades, ya sea que provengan del mismo salón, hermanos/as, primos/as, como sucedió en el caso de las actividades lúdicas: la lotería, el memorama, boliche y dominó, la mayoría de los participantes se dividieron con los/as conocidos/as. Como es el caso de Dianela, Wilvia y Celmi que frecuentemente querían permanecer juntas y no querían realizar otra actividad con otras compañeras/os.

En los juegos lúdicos el aprendizaje se dio cuando se cantaban las cartas de la lotería, algunas/os niñas/os ayudaban a otros/as más pequeños/as para que localizaran las imágenes de sus cartas y les decían las palabras en maya para que repitieran.

Una de las situaciones que sucedía en los equipos que se conformaban es que había un líder, por lo que muchas veces el aprendizaje se transformaba en individualista, ya que muchos de ellos/ellas no guiaban a su equipo y no fomentaban una participación equitativa con los demás. Como es el caso de Juan Diego, en la realización de los carteles, solo él lo hizo sin la ayuda de sus compañeros. Caso contrario con lo sucedido en el equipo de María que guió a sus primos y primas para llevar a cabo los carteles.

Algunos (as) participantes compartieron sus conocimientos con los demás, como es el caso de Víctor que le enseñó a Alex a usar el tirahule. El trabajo colectivo no fue de manera mutua como sucedió en la realización de las lenguas maternas, ya algunos/as maestros/as de primaria sólo prestaron las sillas, el equipo de sonido, pero no se involucraron en las actividades y tampoco presentaron números, organizando a los alumnos y las alumnas, pero en el caso del preescolar si presentaron dos números con sus alumnos y alumnas.

Otra de las dificultades en el trabajo colectivo fue que en algunos equipos no se lograban organizar para ver cómo realizar la actividad, como fue el caso del canto del chan k'éeken (el cochinito) que al momento de pasar a cantar en las lenguas maternas, los/as alumnas de 3° y 4° de primaria, no se vio que hayan ensayado el canto, ya que no había coherencia y claridad de lo que se cantaba.

Con el paso de las sesiones, se notó algunas veces el trabajo colectivo como cuando los más pequeños/as tenían que escribir o dibujar se les ayudaba, guiándolo por los más grandes, así como hacer que participen en las actividades. En algunos momentos fue difícil propiciar el trabajo colectivo por las diferencias o por que no querían trabajar con ciertos niños, niñas o adolescentes.

Uno de los factores más determinantes para que los/as participantes no se sintieran parte de su equipo para compartir sus experiencias fue la pena, la vergüenza ya sea al momento de opinar o exponer, así como de decidir en alguna cosa que se necesite. Como fue el caso de Nayeli, al saber algún conocimiento, se reía al preguntarle y no respondía a la pregunta, se quedaba callada y con una sonrisa. De la misma manera, sucedía lo mismo con los más pequeños/as, no respondían a lo que se le interrogaba como fue en el caso de Aaron y Alán.

En algunas dinámicas se presentaron situaciones en las que existió la solidaridad entre compañeros/as, como sucedió en la dinámica del calabaceado, ya que Jeimi se cayó, entonces su compañero Daniel, la levantó, le sobó las rodillas, la abrazó y continuó jugando, sin embargo, muchas veces, al estar con un compañero o compañera que no se simpatizaban mostraban actitudes de rechazo ya sea con las palabras o con los gestos. Como por ejemplo, en muchas ocasiones no fue fácil para ellos y ellas agarrarse de las manos.

El trabajo colectivo se propició al momento de implementar la dinámica de mundo loco, los niños y las niñas más pequeños/as no entendieron las indicaciones, pero los más grandes los ayudaban, como sucedió en el caso de Mareli que ayudó a Jeimi (hermanita) para que no quede excluida del juego. Así como aconteció en la representación del teatro guiñol porque los/as más grandes ayudaban a los/as más pequeños/as en su diálogo.

Un equipo al momento de la organización del teatro, todos y todas cooperaron ya que aportaron ideas sobre qué temas hablar, al momento de preparar el escenario, se encargaron de escorar las sillas, buscar el material necesario y apoyar con lo que serviría.

Por otra parte, con respecto a las exposiciones sobre la alimentación de los distintos tipos de alimentos, en un equipo ninguno de sus participantes quiso pasar a exponer, ante esta situación Daniel por iniciativa decidió pasar a explicar el tema.

Uno de los factores que favoreció el trabajo colectivo fue la disponibilidad de los integrantes del equipo, por ejemplo, cuando se realizaron las representación del teatro, cada uno/a eligió un personaje y no se les impuso.

Durante la organización de los equipos, en algunos, se notó la coordinación y la participación de los miembros, ya que al momento de elaborar los carteles, algunas (os) participantes recortaban, escribían, pegaban, buscaban las imágenes para plasmarlos en el material (Figura 3).



Figura 3: El trabajo colectivo permite conocer a los demás. Elaboración de carteles.

Algunas veces, trabajar en equipo fue difícil, como sucedió en la preparación del mural, al momento de formarse los grupos, se les asignó funciones, los/as más grandes se les propuso escribir, a los/as más pequeños/as recortar y buscar imágenes relacionados con la mujer y otras (os) decorar el mural. Esto llevó más tiempo de lo establecido en la realización del mural y faltó pegar imágenes, textos y frases. Al final se pusieron a jugar, meter relajo, dejaron a un lado el trabajo y sólo algunas/os seguían cooperando.

Asimismo, en el trabajo colectivo un factor fundamental que genera que no se de este proceso de aprendizaje es el interés que tiene cada integrante, ya que cuando se les planteaba alguna actividad para realizar no demostraban iniciativa para colaborar y hacer el trabajo en conjunto.

De la misma forma, los propios participantes consideraban que sus compañeros/as al trabajar en equipo, algunos de ellos/as rechazaban a los/as más pequeños/as porque consideraban que no tienen el conocimiento o las habilidades para realizar la actividad. Como

mencionó Daniel al momento de trabajar con Mareli: *Yo no voy a trabajar con esa niña porque ella no sabe nada.*

Asimismo, en otra ocasión, uno de los participantes reaccionó ante su compañero con una actitud autoritaria porque posiblemente pensó que por ser más grande que la otra persona, tiene mayor autoridad hacia los (as) más pequeños (as). Como sucedió con Wilberth (15 años) que le dijo a Ángel (7 años): *Dame las cartas yo voy a cantarlas.*

Con las dos experiencias que se mencionaron con anterioridad, la cuestión no es verificar si la actitud demostrada sea correcta o incorrecta, sino lo primordial es abrir ese espacio de diálogo con los/as participantes y que ellos (as) mismos (as) se cuestionen sobre lo ocurrido.

El trabajo colectivo se realizó de distintas maneras y en diferentes espacios como la familia, la escuela o en cualquier otro lugar en la que se encuentre la persona. En ocasiones, la formación académica que han adquirido las/os estudiantes, no ha favorecido el trabajo colectivo, ya que en muchos casos se pudo notar el egoísmo y el individualismo del participante.

A través de las estrategias que se propusieron para que se dé el aprendizaje cooperativo, permitió que se genere el trabajo colectivo, ya que al realizar distintas actividades como el mural, la obra de teatro, el museo, se incluían a todos y a todas para realizar la actividad.

3.5.1.3. Aprendizaje situado.

El aprendizaje situado es una de las maneras de como las personas aprenden a través de vivencias reales, en la cual se involucran los sentidos de las/os participantes, durante la experiencia se incluyen las emociones, los sentimientos, actitudes de cada una/o y esto permitió que sea diferente la manera de construir el aprendizaje. En este caso, no sólo importan los conocimientos sino otros elementos ya mencionados, permitiendo que este tipo de aprendizaje sea más impactante para el participante.

El aprendizaje situado se suscitó al momento de realizar ciertas actividades como las narraciones orales, ya que al contar las historias permitió que en este espacio, los/as participantes se abrieran para compartir sus experiencias ante los demás, un aprendizaje que se hizo en su momento, ya que cuando se relataron las historias, algunas/os participantes

sintieron miedo. Esta experiencia hubiera sido más enriquecedora si la gente adulta o de la tercera edad hubiese compartido sus experiencias.

El teatro, se demostró el trato que se le brinda a la mujer y el uso de la lengua en la escuela, en estas actividades las/os participantes participaron y reflexionaron sobre las actitudes que se hacen y se propició la democracia para que ellos y ellas puedan elegir la situación, escuchar y aceptar las opiniones en la que llegaron con lo que se quería.

Como es el caso de Yadira de 9 años, en la que ella representó el personaje de la mujer como ama de casa, de acuerdo a lo que ha vivido en su hogar, ha visto o ha escuchado en la comunidad (Figura 4).



Figura 4: Yadira interpretando el papel de ama de casa

En otra de las actividades como fue la campaña, las/os participantes se involucraron en ello, porque gritaban, decían las porras, mostraban el mural, los dibujos realizados, los globos pintados y demostraron interés y entusiasmo en realizarlo.

De la misma manera, en la demostración de la comida del Toksel (comida preparada con pepita e hibes), fue un aprendizaje situado porque se elaboró la comida, algunos/as veían como se preparaba y existió un momento donde se les invitó para que sintieran el olor, posteriormente probarlo (figura 5).



Figura 5: La preparación del Toksel despertó la curiosidad de Roger.

Este tipo de aprendizaje fue importante incorporarlo en nuestras actividades, ya que permitió que las (os) participantes se involucraran y presenciaran de manera real diversas situaciones de su interés.

3.5.2. Educando desde un enfoque intercultural.

La diversidad de los sujetos en muchas ocasiones ha ocasionado conflictos, sin embargo, a través del enfoque intercultural permitió que durante la implementación, estas diferencias entre los (as) participantes sea enriquecedor y una manera distinta de ver al otro/a y no como una competencia, sino como una persona que enriquece nuestros conocimientos.

Este enfoque permitió entender, compartir las experiencias y los saberes con los demás, no obstante, al relacionarse, convivir con distintas personas e integrarse en las actividades fue una gran experiencia que nos permitió como equipo conocernos y aceptar a los demás con sus distintas características.

Es por ello que reflexionamos acerca de nuestras acciones con los demás y los (as) participantes con nosotros mismos guiadas a partir de principios éticos establecidos. Por otra

parte, reconocer, valorar las habilidades y virtudes de los y las participantes generó en ellos y ellas la capacidad de realizar las actividades.

3.5.2.1. Respetar la diversidad de los sujetos.

La población atendida fue diversa porque asistieron niños y niñas de 4 años a 10 años y adolescentes de 11 años a 14 años, aunque en cada sesión no eran los mismos que participaban. Debido a la diversidad de los y las participantes no fue fácil hacer que todos y todas respeten sus formas de ser, pensar, sentir y actuar ya que es un proceso complejo que se debe a una formación continua para propiciarla.

Al ser un grupo numeroso de integrantes en cada sesión propició ventajas y desventajas, ya que al inicio de la implementación la cantidad a atender a veces era de cuarenta, treinta, veinte y dieciséis participantes de diferentes grados de escolaridad. Existieron momentos en las que era muy difícil trabajar algunas actividades con todas y todos, por ello se organizó en tres grupos, dirigidos por cada uno/a de nosotros/as

Al formar equipos, algunos/as participantes, al integrarse con los que querían estar, algunas veces sólo se reunían para meter relajo, como sucedió con Víctor que comenzó a tirar papelitos a las muchachas y en ese momento se le llamó la atención. Aunque existió el dilema de qué hacer cuando se presenta esta situación, nos preguntábamos *¿Qué hacer cuando algún niño o niña no quiere hacer nada, pero distrae a su compañero/a que esté interesado (a) en realizar la actividad?* Otro caso que se presentó fue el de Eduardo y Valentín porque cuando Dianela empezó a contar sus anécdotas no dejaban de molestarla.

Otra de las situaciones que se presentó fue cuando las muchachas pasaron a exponer los carteles sobre los derechos que se elaboraron, los adolescentes empezaron a reírse y a burlarse de lo que decían, pero en ese momento se les llamó la atención. Ellas mostraron una actitud de sentirse incómodas y nerviosas, pero terminaron de exponer. Cuando le tocó pasar a los adolescentes, les fue difícil expresarse porque estaban nerviosos, sin embargo, la actitud de las compañeras no fue la misma hacia ellos.

De la misma forma, notamos que en la feria de los juegos los/as niños/as de acuerdo a sus intereses elegían los juegos de mesa en las que querían estar y cuando se fastidiaban pasaban a otro juego.

Otra de las situaciones en la cual se respetó las formas de sentir de las personas, fue al momento de pasar a exponer los carteles, ya que ninguno de los integrantes de dos equipos quisieron pasar a explicar, quizás porque se les complicaba hablar en público, a pesar de esto se les respetó la decisión y no se les forzó.

De la misma manera, en las sesiones del cartel, una de los acontecimientos que pasó fue que un equipo realizó un dibujo, pero no representó en ella el artículo que se les asignó, sin embargo, al notar esto se les comentó que se habían confundido, pero que no estaba mal y se les propuso que podían hacer otro dibujo y aceptaron. Tal vez, existió esta confusión porque no prestaron atención o no entendieron lo que explicábamos.

En otras de las actividades, como fue en el caso de las narraciones orales, cuando Mizael y Manuela decían alguna adivinanza en maya, los/as participantes propiciaban diferentes respuestas como: casa, el gallinero con perro, gallina, gallo, ante ello se les tradujo en español la adivinanza y en ese instante respondieron acertadamente. Sin embargo, en todo momento se les respetó las opiniones.

Durante todas las sesiones tratamos de incluir a los/as más pequeños/as en todas las actividades y en la mayoría de los casos, frecuentemente estaban con sus hermanos/as, primos/as, a pesar de que en algunas tareas eran un poco peligrosas para su edad. Como se dio con los/as participantes como fueron: Jeimi con Mareli, Lizeth y su hermanito, Angélica y Alex, Aron y Alan, Zureidi y su primo.

En algunas dinámicas como el Bulldog, hubo unión entre las niñas y los niños ya que al correr, las/os más pequeños/as se agarraban de las manos conformando tres integrantes para que no les atraparan. Este es el caso de Mareli, Eduardo y Alejandro que se agarraron de las manos para que no los atrapen a pesar de que no convivían constantemente.

Asimismo, al desconocer como son nuestros (as) participantes y ellos/as a nosotros/as, al no conocer sus actitudes y como es la relación que se tienen en la escuela donde estudian. En este espacio, al reunirlos y al integrarse con otros niños o niñas que no se llevaban generó el rechazo; como sucedió en el momento del ensayo de la ronda “le mejen t’u’ulo’ob” (los pequeños conejitos), al conformarse por pequeños grupos, muchas veces las mismas niñas fueron excluidas cada vez que se ensayaba la ronda, las dejaban a un lado o no las integraban para formar el grupo.

Ante esta situación las niñas se sintieron mal, aunque no lo hayan dicho, porque cada vez lo expresaban en sus gestos. Por lo tanto, Lizbeth les comentó la importancia de no excluir al compañero o compañera.

Otra situación que se generó fue en el ensayo de los juegos tradicionales en la que los niños se decían groserías o se burlaban cuando notaban que uno de ellos fallaba al tirar el objeto con el tirahule.

Una de las situaciones que surgió al momento de realizar los títeres del teatro guiñol y el mural, fue que algunos (as) participantes se les hizo difícil compartir los materiales de trabajo (pegamento, tijera y revistas) ya que no fue suficiente material para todos/as.

Muchas veces consideramos que las edades determinan las habilidades de cada sujeto, por lo tanto, en la asignación de tareas, a los (as) más pequeños (as) se les determinó realizar tareas que sean acordes a su edad, por ejemplo: recortar, pintar, dibujar y a los más grandes plasmar las ideas, copiar textos u organizar al equipo, sin embargo, reflexionamos que no hay que limitar la habilidad de la niña o el niño, porque cada uno/a tiene capacidad impresionante como: decorar, buscar objetos, explicar, entre otras cualidades.

Según Rosenthal y Jacob (1968; 1980), en Echevarría y López (2007): El efecto Pigmalión se entiende como uno de los factores que influyen en la motivación de los alumnos/as en el aula. Consiste en que los profesores formulan expectativas acerca del comportamiento en clase de diferentes alumnos y los van a tratar de forma distinta de acuerdo con dichas expectativas.

El efecto Pigmalión, se presentó cuando nosotras (os), imaginamos y nos predisponemos que los/as participantes más pequeñas (os) no podrán hacer cualquier actividad, por lo tanto, determinamos que es lo que pueden hacer cada uno/a. Por consiguiente, consideramos que algunas veces tal efecto o situación se propició durante la implementación, no obstante, es más enriquecedor dejar que los (as) participantes elijan lo que quieran realizar y no limitarlos/as a desarrollar sus habilidades.

En cuanto a la preparación del Toksel, nos dimos cuenta que no existe una sola manera de prepararse este alimento, ya que los/as niños/as mencionaron que los ingredientes varían según sea la persona que lo cocine.

El respeto al otro/a es un proceso complejo ya que en las escuelas se ha marcado mucha las diferencias entre los y las estudiantes a través de las competencias, “el ser mejor”,

haciendo que muchos niños y niñas sean rechazados/as por los demás o discriminados(as). Nos cuestionamos ¿Cómo hacer que en este espacio se propicie el respeto?, ¿Cómo hacer que la convivencia sea armónica?

Esta formación hacia los y las participantes en nuestro espacio de trabajo quedó en un proceso, ya que con las sesiones de trabajo que nosotros/as realizamos no fue suficiente para que los/as participantes permitan que en su vida cotidiana pongan en práctica el reconocimiento de la otra y el otro.

A través de este espacio las experiencias que se vivieron permitieron que entendieran que nuestra intención no fue cambiar las formas de ser de cada uno(a), sino hacerles ver la importancia de respetar, reconocer y valorar al otro o la otra como parte fundamental de su formación.

3.5.2.2. El respeto a nuestros principios.

Para que se propicie el respeto hacia nuestros principios consideramos aspectos éticos que nos guiaron en nuestro proyecto durante la implementación de las sesiones para que se genere un espacio en la que el participante o la participante se sintiera parte de lo que hacíamos y aprender de ellos/as.

De la misma manera, las fortalezas nos ayudaron para ver nuestros aciertos y las debilidades para darnos cuenta en que podíamos mejorar. Asimismo las oportunidades que favorecieron que se lleve a cabo el proyecto de intervención.

En el transcurso de la implementación de las sesiones de trabajo, en la mayoría se inició con el horario programado de las actividades; aunque la sesión de las lenguas maternas no se terminaron de realizar todas las actividades planeadas, porque los niños y las niñas de preescolar ya se habían fastidiado, así como en los y las alumnos(as) de primaria y los/as profesores/as. En este caso nos faltó realizar la representación de los juegos de la brinca soga y el tirahule; y por otra parte iniciamos media hora después de lo programado.

Asimismo, el trabajo en equipo permitió que en las sesiones nos organizáramos para tener en la mano los materiales necesarios. De la misma forma, ayudar cuando se necesitaba desde la preparación del material, hasta en el momento de la implementación.

De la misma manera, como equipo de interventores/as nuestra actitud hacia los/as participantes fue la de ser abierta porque tratamos de no favorecer a ninguno/a y considerarlos/as por igual, así como ser entusiastas, alegres con todos y todas.

Con respecto a la confidencialidad de la información consideramos que todos/as respetaron la privacidad y no se divulgó alguna información que perjudicara a algún participante o decir algo con la intención de hacerlo/a sentir mal. Tampoco se utilizó alguna información para criticar drásticamente o que se genere comentarios que denigren a algún/a participante.

En cuanto a la responsabilidad en nuestro proyecto realizamos las actividades, ya que en la mayoría de las sesiones se consiguieron los recursos que se necesitaron, sin embargo, en algunas sesiones se nos olvidaron algunas cosas como: el cañón, los gafets y lo que íbamos a dar para tomar y comer, en este caso se dio charritos y jugo de tamarindo. No obstante, con relación a los/as participantes en una de las sesiones, se les pidió que trajeran un alimento (natural o procesado) porque serviría en la siguiente sesión, pero no todos/as lo trajeron, solamente como siete personas y los demás lo buscaron durante la implementación de la sesión.

De la misma manera, estar a tiempo en el lugar en la cual se implementaron las actividades y limpiar el lugar de trabajo. Para proyectar los videos sobre los derechos, el espacio que se usó estuvo muy pequeño y cerrado, se sentía mucho el calor y esto hizo que se incomoden los(as) participantes.

Por otra parte, la falta de responsabilidad de algunos(as) participantes afectó en la representación del teatro guiñol, porque en la sesión previa los(as) participantes ensayaron situaciones acerca de los derechos de la mujer, la lengua y la alimentación y debían estar presentes porque eran partícipes de los diálogos. Sin embargo, algunos/as no asistieron en el día de la representación, pero participaron otras personas que no habían asistido con anterioridad. Esto ocasionó que se volviera a organizar a todos/as para la representación, por lo que no se les asignó mucho tiempo al ensayo y sentimos que fue muy rápido la organización y la representación.

En esta sesión, sentimos que durante la representación de las situaciones del teatro guiñol, el contenido fue muy breve y sólo duró aproximadamente 3 minutos, por lo que nos hizo falta más organización. También faltó que los personajes que hablaban elevaran más la

voz para que el público se interesara. Aunque en un equipo el mensaje que se quería transmitir hacia el público fue clara y entendible, caso contrario con lo que sucedió con el otro equipo.

Con relación al principio de ser crítico, opinamos que se dio cuando por ejemplo: los(as) participantes entraban en conflicto o discutían, el afectado o la afectada nos comentaba lo que le sucedió por lo que no tomamos una postura para darle la razón a alguna/o de ellos porque no estamos seguros de cómo sucedieron las cosas. Por lo tanto, se platicaba brevemente con las involucradas o los involucrados, pero sentimos que esta forma de intervenir no fue asertiva ya que cada vez que se daba esta situación realizábamos las mismas acciones y no buscábamos otra manera de intervenir.

Como sucedió con Roger, que él mismo vino a acusar que lo habían empujado por Valentín, sin embargo, no tomamos represalias en contra de Valentín porque no vimos cómo sucedieron las cosas.

Una de las causas que afecta a las personas en “ser críticos(as)” en las realidades que se están suscitando en la comisaría es por lo que nos menciona Paulo Friere (1970), “el miedo a la libertad” porque se cree que formarse con una conciencia crítica puede causar el desorden social. Sin embargo, por otra parte plantea algo más interesante, al tener este tipo de conciencia nos permite soñar con lo que no existe, mirar otras realidades que aún no se han construido.

Con relación a la planeación de las actividades fueron adecuadas, ya que en nuestro taller uno de los propósitos no fue transmitir conocimientos, sino construir conocimientos y experiencias, para que todos/as aprendamos.

Por otra parte, el tiempo fue un factor favorable porque cuando iniciamos la implementación de las actividades, los y las participantes en un principio no sentían confianza, pero con el paso del tiempo empezaron hablarnos y acercarse a preguntar cuando tenían dudas, esto ayudó a que acudieran en las sesiones y realizaran las actividades.

Uno de los principios que se nos dificultó fue la coordinación entre nosotros/as mismos/as, porque al momento de dirigir los juegos de mesa no se decidió quien iba a atender cada juego y de qué manera lo realizaríamos. Por otra parte, se establecieron cuatro mesas de juego y la mesa de dominó no se pudo atender directamente porque solamente éramos tres y al final este juego no fue interesante porque no aprendieron a jugarlo.

Por otra parte consideramos que nos faltó platicar con detalle en consiste el proyecto porque no se les mencionó el proceso que realizamos para determinar las problemáticas y plasmar en un cartel los principios éticos de nuestra intervención para llegar acuerdos con ellos/as ya que se dijo de manera oral y no fue relevante para ellos/as.

En cuanto al principio de “ser democrático”, los/as participantes decidían en que actividades querían participar, con qué equipo trabajarían, con que interventor/a les gustaría trabajar y como realizar ciertas tareas. Pero, en ningún momento les preguntamos qué actividades les gustaría hacer; preguntar sobre temas relacionados con los derechos, ya que todo el tiempo fuimos quienes estábamos enfrente diciendo que actividades realizarían.

Uno de los principios que nos faltó rescatar con cada participante fue que sean críticos/as en la situaciones que se reflexionaban porque consideramos que se opinaron sobre los temas, haciendo mención sobre los derechos, ya que se compartieron experiencias relacionados con estas, pero nos faltó reflexionar más a fondo con más preguntas, como por ejemplo: ¿por qué sucedía estas situaciones de discriminación?, ¿cómo podemos cambiar estas situaciones en donde no se respetan los derechos?, entre otras.

Por esa razón, talvez esto se debió porque en el cierre de las sesiones faltó platicar más acerca de lo aprendido, abrir el espacio para reflexionar, hacer que los y las participantes compartan sus conocimientos para saber de los aprendizajes de cada uno o una. Como sucedió con el tema de la alimentación, no se les preguntó sobre lo que se presentó como por ejemplo: *¿Qué está sucediendo con el consumo de los alimentos procesados y naturales?*

De la misma forma, sobre las actividades planeadas hubo varias modificaciones como el teatro en la que se planeó representar la obra de teatro sobre el tema: *Ama de casa un poco triste*; se implementó otra actividad debido a que algunas participantes no regresaron a las sesiones siguientes, por lo tanto, se optó por hacer un sketch sobre los tres ámbitos de los derechos, en este caso se trabajaron temas con referencia a la mujer, la alimentación y la lengua.

Otra de las sesiones modificadas fue con relación al ámbito de la alimentación, en la cual se cambió por trabajar el ámbito de la mujer, para ello, se proyectó la película de “Cicatrices” y no se proyectó el documental de los alimentos transgénicos.

De la misma manera, en algunas sesiones como fue el caso del museo, debido a que los/as participantes eran diferentes se realizó en un sólo día la sesión para que se entendiera el propósito y los propios participantes fueran los/as mismos/as.

Algunas situaciones que nos favorecieron es que el espacio de trabajo fue amplio y abierto, ya que se trabajó debajo de la comisaría municipal, es un lugar céntrico y no esta apartado de la comunidad, esto lo hizo más atractivo y accesible para los(as) participantes. De igual manera, el comisario y la directora de la primaria nos facilitaron el mobiliario (sillas y mesas).

Una de los principios que consideramos es la “libertad”, por consiguiente se define como: la medida en que una persona se guía en sus acciones por su propia y deliberada voluntad, por su razón y permanente convicción más bien que por impulsos y circunstancias momentáneas”. (Hayek, 1978, en Rodríguez, 2007: 11).

Este concepto, durante las sesiones de trabajo fue difícil abordarlo, sin embargo, permitimos a cada uno y una que sean libres en decidir lo que quieran realizar, propiciar un espacio donde se aprenda, jueguen y se diviertan; no obstante, consideramos que es complejo determinar cuáles son los límites de la libertad.

“El gran problema al que se enfrenta el educador o educadora de opción democrática es cómo trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumido éticamente por la libertad. Cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanto más autoridad tendrá, éticamente hablando, para seguir luchando en su nombre”. (Paulo Freire, 2004:48).

El principio de la participación permitimos que el niño o la niña expresara su sentir, sea escuchado durante las actividades e involucrarnos para llevar a cabo las actividades. Aunque muchas veces, los(as) participantes acudían en las sesiones por un premio. En las últimas sesiones se redujo el número de participantes, asistiendo aproximadamente de 16, 18 o 20, pero sentíamos que las sesiones eran más productivas para los(as) que asistían porque les interesaban.

Percibimos que de las actividades planeadas, las dinámicas eran de mayor interés, porque jugaban, brincaban y no era monótono como en la escuela, como por ejemplo cuando les indicamos que copiaran un texto, para ellas y ellos esto no era interesante. Esto sucedió de igual manera con las actividades de las lenguas maternas porque se veían emocionadas(os), al

momento de compartir a los(as) presentes (maestros/as, padres y madres de familia y compañeros/as) los números que se ensayaron.

Otro de los principios es la flexibilidad que demostramos y manifestaron los y las participantes durante las actividades, ya que nos adaptamos con el número de participantes que acudían y por los diferentes espacios de trabajo que se utilizaron (palacio municipal, la cancha y en la casa de Doña Adela.).

En cuanto al principio de la confianza de las/os participantes hacia los/as interventores/as, al principio, se dio de manera lenta porque no nos conocían, y cuando se les presentaba una duda acudían con Manuela. Durante la implementación cada uno/a de los/as interventores/as fueron trabajando con los/as participantes y al finalizar la implementación ya nos hablaban en la calle, se acercaban y preguntaban si habría otras actividades.

Algunas veces algunos participantes abusaron de la confianza, como es el caso de Eduardo, porque cuando estaba realizando sus actividades al sentir la confianza hacia Mizael realizaba sus travesuras a sus compañeros/as y al platicar con él sobre sus acciones, ya no hacía caso.

Con relación al principio del trabajo colectivo desde el inicio, durante y al final de la implementación, en la que cada uno/a nos involucramos para desarrollarla, sólo por cuestiones de salud, Lizbeth no pudo asistir en tres sesiones, sin embargo, como equipo de trabajo, se le apoyó para que se lleve a cabo las actividades y muchas/os de las/os niñas/os preguntaban porque no había asistido.

El principio de la puntualidad lo consideramos esencial ser puntuales, aunque en una de las sesiones nos atrasamos en llegar, por lo que Mareli una de las participantes, que ya había llegado, nos dijo: *Hace una hora que estoy aquí, por fin llegaron*, con cara de reproche, nos buscábamos que decirle porque tenía razón.

De la misma forma, en el caso de las lenguas maternas se había establecido en un horario que iniciaría a las 9:00 a.m, sin embargo, las maestras y los maestros de la primaria no estaban listas(os), por lo que se le avisó a los(as) maestros(as) del preescolar y de cierta manera el director del preescolar se enojó, por lo que él señaló que las niñas y los niños desayunarían antes de participar, de esta forma el evento inició a las 10:00 a.m.

En algunas sesiones, limitamos a los(as) niños(as) en el desarrollo de su creatividad, como fue en el momento de realizar los personajes del teatro guiñol, en la cada niño/a

dibujaría su personaje, pero en el equipo atendido por Lizbeth, al escuchar que no podían, accedió a dibujárselos, por lo que poco a poco los/as demás al verlo se acercaron con ella para que se los dibujaran.

3.5.2.3. Sentimientos surgidos durante la implementación.

En la etapa de la implementación surgieron sentimientos del equipo y de los/as participantes, ya que al sentirse involucrados/as permitió dejarnos huella en cada uno/a de nosotros/as, la experiencia de compartir con el otro o la otra y a la vez aprender de ella o él. El primer día de la implementación del taller, sentíamos las ganas de conocer quiénes serían nuestras/os participantes, cómo se desarrollarían las actividades diseñadas y entre otras cosas.

Al llegar en el lugar acordado para el taller, nos sentamos y esperamos, con el paso del tiempo, al mirar la hora, ya eran más de las tres de la tarde, hora acordada, poco a poco los minutos fueron pasando, así que cuando dio las 3:30 pm, al no ver ningún niño/a, comenzamos a desesperarnos porque nadie se había asomado, después de un rato apareció un grupo de muchachitas pero no venían para participar en las actividades, sin embargo, nos animamos para invitarlas/os, por lo que aceptaron. Poco a poco el número de participantes fueron aumentando, no pensamos que este día hubiera muchos/as participantes y esto nos hizo sentirnos muy felices.

Ver a los/as niños/as, adolescentes integrarse fue increíble, aunque luego pasó en nuestra mente: ¿Nos aceptarían para trabajar?, ¿Les agradaremos?, ¿Les gustarán las actividades?, poco a poco fuimos conociéndolos(as). Sin embargo, esperábamos la respuesta de las personas adultas y ninguna asistió a pesar de que la invitación fue de manera personal, nos preguntábamos ¿Por qué?, ¿Qué hacía falta para que se sintieran interesadas/os en nuestras actividades?

En una de las sesiones que se hicieron sobre las narraciones literarias en lengua maya, invitamos a los abuelos y las abuelas a que asistieran a esta sesión, gustosamente dijeron que si, que irían ese día, al llegar el día de la implementación ninguno/a asistió, nos sentimos de cierta manera decepcionados/as, porque queríamos involucrarlos/as ya que consideramos que son primordiales en nuestro proyecto.

De la misma manera, surgió la incertidumbre de saber cómo nos aceptarían los/as maestros/as para prestar algún mobiliario e involucrarlos en algunas de las actividades,

teníamos el temor de que no nos aceptarían después del acontecimiento que nos había pasado con en el diagnóstico realizado en la telesecundaria.

Con el transcurso de las sesiones, nos dimos cuenta que los niños y las niñas, sobre todo los/as de primaria ya sabían los días en que haríamos las actividades. En las mañanas, al cruzar por la escuela de la primaria, Eduardo gritaba: Miza, ¿a las tres?, las/os otras/os miraban en las ventanas riéndose y haciendo gestos de que irían en la tarde. Lo mismo sucedía cuando íbamos a hablar con la directora, las/os niñas/os de tercer grado y cuarto, que gran parte de ellas/os asistían preguntaban si se realizaría otras actividades.

Al finalizar la etapa de implementación, los niños/as, adolescentes, padres y madres de familia, abuelos y abuelas, ya sabían quiénes éramos y qué hacíamos, porque cada vez que pasábamos los(as) apuraban para que asistieran, de cierta manera, nos otorgaron la confianza para que asistieran sus hijas/os.

Como equipo interventor ser entusiasta, tener los ánimos y la disponibilidad fueron elementos que nos favorecieron en el momento de la implementación de las sesiones, aunque en ocasiones nos sentíamos desanimados/as cuando alguna actividad planeada no se llevaba a cabo, pero siempre nos animábamos al ver lo que hacían los(as) participantes.

3.5.3. Autonomía vs dependencia.

La autonomía: “es gobernarse a sí mismo y ser capaz de tener en cuenta los factores relevantes en el momento de decidir cuál es la mejor acción a seguir y tener la habilidad de tomar decisiones” (León y Barrera: 4).

Para que se dé el desarrollo de la autonomía en las personas, es un proceso complejo que no se lograría con algunas sesiones de trabajo, sino que implicaría implementarse más sesiones y aun así, es indispensable que el participante o la participante conviva en otros espacios como la escuela y la familia, ya que en estas instituciones sociales se presentan situaciones en donde los/as participantes viven experiencias de la dependencia hacia el adulto.

“La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas”. (Freire, 2004: 49). Es un proceso en la que el niño o la niña tiene que pasar por la heteronomía, en la que cada vez que realiza alguna actividad por sí mismo/a comienza a tomar sus propias decisiones.

La población atendida, se encuentran en el nivel preconvencional, etapa uno: moral heterónoma, “en la que la moralidad está gobernada por las reglas”. (Kolhberg, 1989, en Delval, 2000:514). Ya que en las actividades realizadas a pesar de no tener el rol de la maestra o del maestro, los sujetos acataban las indicaciones que les propiciaban, pedían permiso para realizar ciertas acciones y tratar de hacer las cosas para que no se les llame la atención.

A pesar de saber que no somos docentes, no fue sencillo de lograr lo que se propone, desarrollar la autonomía, ya que ellos(as) en muchas ocasiones preguntan ¿Qué van a hacer? ¿Cómo lo van a hacer? o buscan la afirmación para saber si lo que están haciendo está bien o mal.

Por consiguiente, la autonomía se dio de manera diferente en cada uno/a de los/as participantes y entre nosotros/as mismos/as, ya que en un principio la mayoría de las/os asistentes, al provenir de escuelas, sentían y consideraban que nosotras/os éramos la autoridad, como fue en el caso de muchos/as niños/as, que a pesar de no decirnos maestras(os), en varias actividades, como fue la elaboración de los carteles, el mural, pintar los globos, tenían que sentir la aprobación de que si es correcto o incorrecto lo que realizaban.

De la misma manera, para propiciar la autonomía durante las lenguas maternas se permitió que cada uno/a decidiera elegir el juego que quería representar, en los espacios en la cual quisieran incorporarse, sintieran confianza o seguridad y lo más importante que pusieran en juego sus conocimientos, habilidades y experiencias.

En esta actividad hubo niños y niñas que por iniciativa propia querían participar para cantar alguna canción, representar algún juego, explicar algo y comprometerse en participar en varias actividades. Un caso en particular fue la de Alexander, un niño de preescolar que participó en la representación de la kimbomba, estuvo practicando en los ensayos y cuando pasó a hacer la demostración lo hizo con seguridad.

Otra de las situaciones que se suscitaron fue en el juego de mesas, ya que algunos(as) niños(as) demostraron iniciativa para participar en las actividades, algunos(as) ayudaron para organizar el espacio, como poner la manta, llevar mesas y sillas. De la misma manera, en otra sesión sobre la campaña, al realizar un dibujo dirigida a una mujer que quisieran, todos(as) hicieron sus propios dibujos y escribieron frases, cada quien expresó lo que quería y al finalizar se pegó en la pared para que los demás observaran y cada participante miraba lo que había hecho sus compañeros(as).

En las actividades en las que implicaba pegar las imágenes, dibujos y escritos en el mural, en un principio Mizael les dijo cómo se pegarían las imágenes que hacían falta, no obstante, decidió dejarles el material que faltaba pegar y que decidieran de qué manera lo pegarían. Por consiguiente, en ocasiones como interventores/as hacemos que no se propicie la autonomía, porque inconscientemente fomentamos la dependencia. Como sucedió con Ana, que preguntó si estaba bien que pegara tal imagen en su cartel y se le respondió que sí.

De la misma forma, en el transcurso de la implementación surgen situaciones en la que no todos/as los/as niños/as son dependientes de nosotros/as, como es el caso de Armando, fue uno de los niños que ejerció la libertad de decidir, ya que cuando él quería participar se quedaba en la actividad, pero en ocasiones, era un niño que permanecía en el espacio, pero al no interesarse en las actividades, andaba en su bicicleta y los niños como Eduardo y Roger se distraían y se iban con él para jugar.

Daniel fue uno de los adolescentes con mayor autonomía, ya que la ejercía en las actividades, no tenía el temor de ser entrevistado, exponer, actuar en las sesiones, además cuando explicaba un tema, decía lo que sentía, opinaba y animaba a los/as otros/as a hablar (Figura 6).



Figura 6: Daniel explicando los productos chatarra en la sesión del museo.

Sin embargo, su actitud ha ido cambiando con respecto sobre como maneja sus decisiones, a veces guiados por su propio interés, como sucedió, al preguntarle si quería participar en las lenguas maternas con el canto que sabe, nos dijo: *¿De cuántos dulces estamos*

hablando y lo hago? Nos quedamos asombradas/os ya que nos estaba chantajeando y le respondimos que: *no es obligatorio* y él respondió: *que sí lo haría*.

Antes, él era un adolescente que actuaba para lograr lo que quería, como por ejemplo, cuando él sentía que había participado u opinado, al término de la sesión pedía más fruta, postre o lo que se repartía, ya que decía que él había hecho más cosas, por lo que se le decía: *a todos y a todas les tocaría por igual, al final si queda se vuelve a repartir*.

Asimismo, Mareli es una niña que al principio no hablaba por pena, sólo se reía o si no opinaba diciéndole a su compañera lo que pensaba en el oído, no obstante, en el transcurso de las sesiones, empezó a desenvolverse, a adquirir la confianza, se acercaba más y empezó a demostrar el interés para opinar y hablar con nosotros/as, así como en una ocasión en la elaboración de los personajes, ella decidió hacer el suyo a su manera, fue una de las niñas que no se le dibujó su personaje.

De la misma manera, con respecto a las y los adolescentes que acudían en las dinámicas, cuando consideraban que no era de su interés no se integraban, como fue en la dinámica de Bulldog que se realizó en la cancha, las muchachas decidieron ser espectadoras y al preguntarles si querían participar, mencionaron que no.

Entre estas adolescentes se encuentra María quien es una estudiante de secundaria que asistió algunas veces, al momento de realizar alguna actividad, como fue el caso de la dinámica conejos y conejeras, ella se sentó y se quedó mirando, pero después empezó a ayudar a sus compañeros y compañeras a que entendieran el juego.

En el caso de Zureidi es una de las adolescentes que se reunió para trabajar con niñas pequeñas, que decidió asistir si le interesaba las sesiones, así como de opinar si quería participar, además asistía con el niño que cuidaba, en el inicio de las actividades sólo salía a observar y poco a poco empezó a integrarse en las actividades.

Otra de las adolescentes es Angélica que con el paso de las sesiones en la que asistió, poco a poco fue demostrando su autonomía, en el momento de tomar decisiones, ella opinaba como podrían hacerse las actividades, además de tener iniciativa para ayudarnos/as a explicarles a los/as otros/as niñas a entender lo que se decía.

En una ocasión en el ensayo del teatro ella había sido voluntaria para adoptar el personaje de maestra, entonces al sentir que se le hacía difícil representarla propuso que Lizbeth fuera la maestra y que ella sería la alumna discriminada.

Con relación a la actividad del teatro guiñol en la cual se reflexionó acerca de la falta de participación de la mujer en ciertos espacios, se propició cuando se preguntó a los/as participantes en que situaciones no participaba la mujer; algunos/as indicaron con iniciativa propia, que sucede en la casa, escuela, trabajo, en los espacios recreativos y en la elección de las situaciones que representaron, en este caso la falta de oportunidad para trabajar y que la mujer no se les deja ir a jugar béisbol.

En cuanto a la realización del Teatro guiñol y la representación algunos/as niños/as realizaron sus propios personajes. A los/as más pequeños/as se les ayudó haciendo el dibujo del personaje que querían y cada quien lo pintó y lo recortó (Figura 7).



Figura 7: Mareli ayudando a su hermanita Yeimi.

De la misma forma, en la organización y presentación del sketch hubo participantes voluntarios/as que nos ayudaron para hacer la representación, en este caso en el equipo dirigido por Mizael, participó Eduardo quien representó el papel del hijo. En el equipo de Manuela y Lizbeth, Daniel, Yadira y Angélica fueron los(as) protagonistas principales quienes de manera voluntaria actuaron aunque con un poco de nervios sobre todo en las niñas.

Asimismo, en la organización de las lenguas maternas, hubo casos de niños y niñas que cuando se les preguntaba si querían participar no contestaban, talvez por pena, vergüenza o miedo. Por lo tanto, se les animó para que lo hicieran sin ejercerles ningún tipo de presión sino que lo hicieran por el simple hecho de querer integrarse.

De la misma forma, otra situación que se presentó fue en la creación de la historia sobre que se quería representar en el teatro guiñol, para ello, se les ayudó mencionándoles que cosas podían decir y lo otro fue que a la mayoría se le dificultaba inventar que decir al momento de su participación, es decir, se les complicó improvisar. En este caso la dificultad se les presentó mayormente a los niños y niñas del preescolar.

Los(as) participantes mostraban dependencia en todos los momentos, ya que para ir a tomar agua, ir al baño pedían permiso para que se les considerara, de la misma manera, preguntaban si la sesión ya había acabado o si podían irse a sus casas.

La dependencia no sólo se da hacia nosotros/as, sino entre ellos/as mismos/as, como elaborar el material, cuando se les pedía que pensarán que querían hacer como en los dibujos, sobre que escribir y dibujar la mujer que más apreciaban, uno de ellos/as, dibujó un corazón y escribió una frase en medio, por lo que después, los/as demás lo vieron e hicieron lo mismo.

Como se dio el grupo conformado por Dana, Yulisa, lo que hacía una de ellas, lo hacía la otra, se copiaban las ideas y no dejaban de ser dependientes unos(as) de otros(as), sentían en ocasiones que sus dibujos eran feos y que no era interesante por lo que copiaban al otro/a. Asimismo, otros/as niños/as se acercaban al mural y copiaban lo que estaba escrito, no desarrollaban la creatividad.

Algunas veces la escuela ha limitado a los/as niños/as en su autonomía, han hecho que las niñas y los niños sean dependientes en todos los aspectos, ya que los(as) niños(as) esperan instrucciones y que a la vez ellos y ellas tienen que acatar, escuchar y cuando existe algo que consideren que no es de su interés se les calla o castiga.

El sistema ha hecho que la relación entre docente y alumno sea vertical, en la que el alumno o la alumna es quien escucha, acata órdenes y el docente o la docente son quienes tienen la razón, quienes tienen el conocimiento para enseñar, el alumno y la alumna simplemente son aprendices.

La autonomía implica un proceso complejo y de cambio en la persona, hasta en nosotros/as como equipo de interventores/as, en ocasiones fuimos dependientes unos/as de otros/as, por ejemplo, para la toma de decisiones, sentíamos que necesitábamos sentir la aprobación del equipo de trabajo sobre nuestras ideas.

3.5.4. El diálogo.

El diálogo se fomentó en las todas las sesiones, así como al momento de tomar decisiones en la organización de todas las actividades, expresar las ideas, compartir las experiencias con todos y todas los/as participantes. Pero por otra parte, en ocasiones era difícil conversar con todos/as porque eran muchos y no todos/as prestaban atención.

Como en el caso de Dianela y la interventora Lizbeth, contaron sus anécdotas que habían vivido. Este espacio permitió a las(os) participantes expresar los saberes que les habían contado los papás y las mamás. Como sucedió en el caso de Diana que contó que soñó algo feo de que alguien que se murió, además que se despertó llorando y su mamá le había preguntado que le pasaba y ella solo estaba llorando.

Cuando se presentaban situaciones en las que teníamos que mediar, en una ocasión, hablamos con todas y todos porque algunos participantes no les interesaba la actividad y a la vez molestaban compañeras(os) y por lo que no nos permitía aprender en conjunto, después de este espacio de reflexión sobre las acciones realizadas permitió que no se repitieran frecuentemente estas situaciones.

Estas actividades para algunas/os niñas/os permitió que se expresen y dejaran un poco la timidez y el miedo para desenvolverse ante los demás y los/as participantes que ya tenían desarrollado esta habilidad, les permitió conocer lo que pensaba la otra persona. Sin embargo, hizo falta que algunos/as participantes se expresaran con soltura para conocer sus ideas.

Asimismo, al momento de compartir las experiencias, habían algunos niños que levantaban la mano para llamar la atención, como por ejemplo: Eduardo que al preguntarle se reía y no contestaba, muchos de los compañeros/as al ver esta actitud realizaban lo mismo, en ocasiones interrumpiendo lo que se platicaba.

En las últimas sesiones el diálogo entre todos(as) mejoró, ya que aumentó el número de personas que se acercaban con los/as interventores/as para preguntar, aclarar alguna duda o simplemente platicar.

3.5.5. Revalorización de la lengua maya.

Existen muchas causas que explican las razones por la cual no se habla los idiomas indígenas, una de estas es la que nos comenta (Lahire, 2008, en Baronnet, 2013:185), el idioma maya es ampliamente despreciado por las mismas familias indígenas y pobres que lo

hablan, tal vez por no representarles ninguna utilidad social. Otra de las causas es lo que expresa Bourdieu (2001), en Baronnet, 2013: 186) que el objetivo que se estableció en las escuelas rurales era la imposición de una lengua “nacional” con el fin de inculcar y alfabetizar a las personas. Por otro lado nos encontramos con las políticas públicas que no han podido dar respuesta para promover eficazmente una enseñanza en la propia lengua de los pueblos indígenas.

Por otra parte existe otra serie de factores que no benefician el uso de las lenguas indígenas, como son: los medios de comunicación (televisión, radio, internet, libros o periódicos) que se expresan en el idioma español, las personas foráneas que llegan a la comisaría en la mayoría de los casos se comunican en español, como es el caso del doctor, el sacerdote, el profesorado, comerciantes, entre otros.

Otro de los factores que influyen directamente para que se mantengan las lenguas indígenas es que las regiones en donde se hablan estas lenguas deben de tener una gran fuerza económica, es decir, son lugares en la cual se producen grandes sumas de ingresos económicos. Tal es el caso de nuestros pueblos indígenas que no cuentan con esta característica.

Las actividades que le correspondieron al ámbito de la lengua, permitieron que se suscitara varias situaciones en las que los/as participantes reflexionaron sobre la lengua maya, como por ejemplo: en las actividades lúdicas como fue el memorama, la lotería, el dominó y el boliche, permitieron que las y los participantes, demostraran que saben y conocen muchas palabras de esta lengua, así como a pesar de algunos/as no la hablaban, entendían lo que se les decía. Por otra parte, cuando los/as más grandes mencionaba a los/as niños/as más pequeños/as la pronunciación y el significado de algunas palabras en maya.

Durante las exposiciones que se realizaron acerca de los carteles, Dianela hizo mención que la gente de la comunidad debe enseñar la maya a los habitantes, ya que es un derecho que le corresponde a las (os) que deseen aprenderlo.

Uno de los derechos que actualmente tienen todos los pueblos indígenas es la “autonomía”, que es una de las referencias que está favoreciendo en la conciencia en los habitantes de las comunidades indígenas para que acepten sus diferencias y que existan en conjunto con las demás culturas.

Como sucedió en el evento de las lenguas maternas, en el que se tuvo como propósito: valorizar la lengua maya; como es el caso de Zureidi, que pasó a explicar el modo de preparación de las comidas: el escabeche y el Papadzul. Nos dimos cuenta que esta participante se desenvolvió con confianza y seguridad en lengua maya. Se notó la disponibilidad de los niños y las niñas para participar y expresar en esta lengua.

En una de las sesiones que se pretendía que los(as) abuelos(as) se involucraran para compartir historias, cuentos, leyendas o anécdotas de su vida en lengua maya no asistieron, por consiguiente, en la actividad de las narraciones orales, en un principio se dijeron las adivinanzas en maya pero sólo algunos/as contestaban con otra respuesta como wáay, péek' (hombre perro), ya que no entendían la adivinanza ante esta situación se les tradujo en español. Esto hizo que aumentara la participación.

En otro momento de la sesión de las narraciones orales la interventora Lizbeth contó un hecho que había sucedido en Tekax en lengua maya, quedándonos sorprendidas/os al darnos cuenta que le prestaban atención, poco a poco se acercaban más a ella para escucharla mejor, en donde el círculo cada vez se hacía más pequeño, hasta llegar en un punto que ya estaban a punto de sentarse unos/as sobre otros/as.

Durante las sesiones se observó que entienden la lengua maya, pero, sólo algunos/as hablan esta lengua, ya que su lengua materna es el español, como se presenta en el caso de algunos/as niños/as y adolescentes como: Nayeli, Mareli, Angélica, María, Ángel, Alexis, David, Víctor, Carlitos, Rigel, Daniel, Juan Diego, Eduardo, Luis que son los que en ocasiones intercambiaban conversaciones en el transcurso de las sesiones.

El español es una lengua que para algunos(as) participantes se sienten a gusto al hablarla, ya que se considera que es su primera lengua y lo dominan. Como sucedió al finalizar la sesión de las narraciones orales, cuando Dianela, Lizeth, Diana, Yulisa y Leandro, contaron las historias que les habían pasado o escuchado.

Como se ha hecho mención en las sesiones siguientes, algunos niños ya tenían más confianza sobre todo con Manuela, quiénes en ocasiones se comunicaban en maya, sin embargo, con Mizael y Lizbeth no lo hacían. Esto es una conducta que de igual manera los adultos lo presentan porque cuando llega una persona de otro municipio, sobre todo si es de Tekax o Tixmehuac al escucharlos hablar en español la gente tiende a hablarlas/os en la misma lengua.

De igual manera, en las entrevistas que se realizaron, Alexis y David habían mencionado que hablan poco la maya, sin embargo, durante la implementación de las sesiones se notó que hablaban las dos lenguas.

Durante el sketch se usó la lengua maya, en la representación Angélica mencionó algo muy importante: *la lengua que habla cada persona no te hace menos o más, ya que cada lengua es sumamente importante*. La lengua juega un papel importante para comunicarse con los demás y es esencial que ninguna se pierda.

Asimismo, en la actividades de las lenguas maternas contando con la participaciones de los/as interventores/as como: Lizbeth, Mizael y Manuela explicaron algunas partes de la actividad como por ejemplo: la preparación de algunos jugos naturales (sandía y china) en lengua maya, sin embargo, sentimos que al hablar en esta lengua estábamos nerviosas/os de que no se nos entendiera lo que decíamos ya que teníamos miedo de pronunciar incorrectamente las palabras. Caso contrario con lo que sucedió al explicarlo en español ya que sentimos más confianza y fluidez en la pronunciación de las palabras.

Al finalizar la implementación de las actividades los/as participantes entendieron que la lengua maya tiene el mismo valor que el español y que ellos/as deciden si hablan las dos o la que consideren y que las instituciones sociales tiene la obligación de atenderlos/as en su lengua sin importar que sea una lengua indígena.

A través de estas actividades implementadas propició que los/as participantes se den cuenta de lo que sucede en la comunidad con respecto a la lengua maya y que consecuencias traería si se deja de hablar.

Para poder mantener viva la lengua indígena que se habla en un lugar determinado, es muy importante que los propios habitantes estén conscientes de la importancia de conservar la propia lengua y dependerá de ellos mismos que se conserve o desaparezca. En la actualidad existen casos específicos en donde los y las habitantes han logrado conservar su lengua.

3.5.6. La influencia de las personas mayores en la formación integral de los/as niños/as.

Los padres y las madres de familia, los abuelos, las abuelas y los jóvenes son parte esencial para la formación integral de los niños(as) durante su trayecto de vida, ya que lo que suceda cada día en sus relaciones personales contribuye a la formación personal de cada uno y una. Desde los conocimientos que se le comparte, las formas de comprender la realidad que

vive en su contexto, la gente que lo rodea, los valores, las actitudes, los comportamientos, las costumbres, las tradiciones y entre otros diversos elementos que tienen relación directa con la cultura.

Durante las sesiones de la implementación del proyecto se les invitó abiertamente al público en general y por diversas razones los únicos que asistieron frecuentemente fueron los niños, las niñas y los(as) adolescentes, se desconoce los motivos que orillaron a no participar a los padres, las madres, los abuelos, las abuelas y los(as) jóvenes. Sin embargo, muchos padres y madres dejaron que sus hijos e hijas participaran en las actividades.

Consideramos que algunas mujeres adultas tal vez se interesaron en las actividades, pero se les hizo difícil acudir porque tenían una familia que atender y debían pedirle permiso a sus esposos, por vergüenza o quizá a ninguna le interesó. Se puede notar que algunos hombres salían más en la plaza todos los días, porque algunas veces observamos a algunos jóvenes, señores, abuelos que se sentaban en el parque que está frente a la comisaría para platicar o a jugar barajas, pero no se acercaban para participar en las actividades que hacíamos. A veces cuando realizábamos alguna dinámica solamente nos observaban.

Durante la actividad de las lenguas maternas algunas mamás y algunos papás salieron a cuidar a sus hijos e hijas del preescolar y otros(as) solamente a gustar la actividad, algunos(as) se acercaron en el lugar donde se hizo la actividad y otros(as) lo hacían cuando pasaban en la calle. Otras mamás no se acercaron, desde muy lejos observaban lo que sucedía.

Por otra parte cuando se hizo esta actividad se consideraron a las madres y padres de familia para que participen colaborando en la preparación de algunos alimentos, pero la directora de la primaria no los avisó y no se hizo la junta programada, esto ocasionó que solamente contempláramos a los niños(as) y algunos(as) adolescentes.

Uno de los aspectos que observamos fue que las familias que vivían enfrente y estaban cercanas a la comisaría, solamente observaron la realización de las actividades pero en ningún momento se acercaron para participar. Al finalizar la implementación del proyecto, una institución social realizó una actividad dirigida a las madres de familia en la cual les enseñaban a realizar ciertos productos y las que acudieran se les pagaría, esto despertó el interés de muchas madres de familia.

Una de las experiencias fue que en la sesión de la narración oral se les invitó a los(as) abuelos(as), padres y madres de familia para que nos compartieran algún cuento, adivinanza o

anécdota en maya pero al momento de realizar la actividad solamente acudieron los niños, las niñas y los(as) adolescentes. Este día ningún papá y abuelo salió al parque.

Otra de las cosas que sucedió fue que doña Adela nos ayudó con la realización de una actividad, en este caso la preparación de la comida del toksel, en la que se realizó en su casa.

De la misma manera, nos percatamos de que las niñas más grandes no van en donde hay muchos hombres, ya que algunos son groseros. Como es el caso de Lizbeth, le comentó a Lizeth que fuera a tirar la basura, pero ella dijo: *que no iría porque allí estaban los señores y faltaban al respeto*. Pero las niñas más pequeñas no tenían ningún inconveniente cuando ocurría esta situación.

3.5.7. Alimentación tradicional vs alimentación procesada.

Las diferentes maneras de alimentarse se construyen de acuerdo al contexto en la cual se encuentran las personas, a través de las prácticas o actitudes alimenticias y al mismo tiempo tienen consecuencias positivas y negativas en el cuerpo humano, el exceso o la deficiencia del consumo de ciertos alimentos provoca enfermedades que ponen en peligro la salud de la persona. Por lo tanto, no existe una dieta única para todos(as), ni siquiera una dieta mala o mejor, simplemente la manera de alimentarse es diferentes, ya que cada quien tiene la posibilidad de consumir la gran variedad de alimentos para nutrir el cuerpo.

En las sesiones de trabajo reflexionamos acerca de la importancia de saber qué es lo que estamos consumiendo, cuáles son las consecuencias de una mala alimentación, cual es la alimentación tradicional y sus beneficios, que está sucediendo con el consumo de alimentos y bebidas procesados.

Uno de las características de nuestro proyecto fue que para fomentar el consumo de productos naturales, al final de cada sesión se les daba para comer alguna fruta, como la ensalada de china, jugo de china, mango, el jugo y la pulpa de tamarindo, la ciruela y el camote. Entre otros alimentos estaban los tacos de toksel, el jugo de horchata, las botanas y los dulces. Como es el caso de un participante que le gustó el jugo de tamarindo que en otra sesión quería que se repartiera de nuevo para tomarlo. Por otra parte, cuando repartimos dulce de camote, al ofrecérsela a una niña lo rechazó y no lo quiso comer.

Otra de las experiencias fue que al conformar la mesa del museo, se les pidió a los(as) participantes que buscaran envolturas de alimentos procesados y alimentos naturales, lo que se

buscó con gran facilidad fueron bolsas de sabritas, galletas, dulces, botellas de refrescos, entre otros; ya que cerca de la tienda y alrededor de la comisaría había muchas envolturas de estos productos. Los alimentos que se les complicó encontrar fueron las frutas o verduras, en este caso, solamente se encontraron semillas de almendrán, chinas y mangos.

Otra de las experiencias que causó impacto en el tema de la alimentación fue cuando se hizo la preparación de la comida del Toksel (comida hecha con pepita e hibes), aunque no los/as participantes lo prepararon, sin embargo, observaron cómo se hizo; se valoró esta comida porque se reflexionó sobre la importancia de su consumo en nuestra región, al mismo tiempo la riqueza de nutrientes que se puede obtener y la facilidad de preparación porque los alimentos son pertenecientes a esta comisaría.

En la representación del sketch se planteó una situación relacionada con las consecuencias que provoca consumir solamente alimentos chatarra (sabritas), en este caso la úlcera es una de las consecuencias por el consumo de estos alimentos. Algo curioso que sucedió fue que en el momento de la representación, Alex de 3 años, se asomó con sus dos bolsas de palomitas que su papá le compro para él y su hermano Eduardo y vino donde estábamos y los(as) que lo vieron solamente se empezaron a reír, porque Alex reflejaba un claro ejemplo como un consumidor de comida chatarra.

Además algo que ayudó para la convivencia entre las personas fue que al terminar cada sesión todos y todas se quedaban a comer y beber lo que se les regalaba y en ese mismo momento platicaban entre ellos y ellas.

En una ocasión que se proyectaba los videos con referencia a la alimentación unos/as niños/as mencionaron que no habían almorzado, nos quedamos sorprendidas/os porque pensamos que todos/as ya habían almorzado.

Podemos decir que tenemos un periodo de vida determinado y con relación a conservar nuestras vidas saludables depende de nosotros(as) mismos(as), porque lo que vayamos consumiendo con los pasos de los años será el reflejo de quien seremos más adelante, ya que está en nuestras manos saber qué es lo que estamos consumiendo y evitar enfermedades mortales.

3.5.8. La cuestión de género entre niños y niñas en el grupo.

“El género es una construcción cultural, que a partir de la diferencia sexual, establece que características definen a la mujer o al hombre en una sociedad determinada. Para la sociedad patriarcal los diferentes roles sexuales surgen de la división del trabajo, que a su vez, se basa en la diferencia biológica”. (Díaz, 2003: 3).

De la misma manera, según Díaz (2003), los roles sexuales marcan de una manera diferenciada la participación de la mujer y el hombre en los distintos ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales, entre otros. Que se manifiestan en las actitudes, comportamientos, valores, que conforman estereotipos de lo que una sociedad dada valora como femenino o masculino.

Por consiguiente, existen dos instituciones sociales que fuertemente determinan los roles sociales: la familia y la escuela. En la primera transcurre la primera socialización del niño/a, ya que promueve la formación de identidades genéricas, en la que difícilmente son modificables. En la que siendo niño o niña se le determinan ciertas conductas como la forma de comportarse, la vestimenta, el juego, el lenguaje, la distribución inequitativa de las labores en el hogar.

La escuela igual es generadora de identidades genéricas, que desde el preescolar los y las docentes comienzan a determinar estos estereotipos que de manera inconsciente van transmitiendo en los niños y las niñas. De la misma manera, a través del currículum se promueve esta desigualdad de oportunidades ya sea en la presentación de textos que manejan un lenguaje androcéntrico, la toma de decisiones, la participación, los contenidos, las formas de agruparse y el trato que se les brinda a cada uno/a.

Asimismo, estas actitudes de rechazo ya sea en el trabajo grupal o en la conformación de los equipos se va suscitando, como nos pasó en nuestra intervención, ya que al momento de decirles que se formaran en equipos muchos de ellos/as se conformaban por sus mismos sexos, es decir, grupos solamente de niñas y otros de niños.

En otros casos cuando se formaban los equipos de manera heterogénea a través de dinámicas, algunas niñas y algunos niños con sus gestos mostraban la inaceptación de sus integrantes de sexo opuesto para trabajar. Una de las causas por las que no lo realizaban, se presentaba cuando un niño se juntaba con algún equipo donde hay solamente niñas, recibían burlas por parte de sus compañeros. Podemos decir que el inicio de la sesiones del taller se

veían con mucha frecuencia esta conducta, sin embargo, en las últimas sesiones esto fue disminuyendo.

Por otra parte, las niñas rechazaban a los niños en sus grupos, como es el caso de Armando que en cierta ocasión, se practicaba la ronda “Le mejen t’u’ulo’ob” (los pequeños conejos), en la que el círculo estaba conformada sólo por niñas, y él quería participar, así que ellas le dijeron que no, que sólo era para niñas, así que la interventora Lizbeth les dijo que la ronda era para cualquiera que desee participar y después de lo comentado lo incluyeron.

Estas actitudes de división entre sexos son parte de la etapa en la que se encuentran, los niños y las niñas, como se señala: “Los grupos de compañeros/as a menudo tienden a ser homogéneos con respecto a la edad, la raza, el sexo y el nivel socioeconómico. En los años de escuela elemental los grupos son todos de niñas o todos de niños, debido, en parte, a los intereses mutuos, en parte, a la función que tienen los grupos con respecto a la enseñanza de comportamientos sexualmente apropiados y en parte a las diferencias de maduración entre niños y niñas”. (Papalia, et al (1990), en UPN: 645).

A pesar de estas situaciones se propició la igualdad entre hombres y mujeres a través de diversas estrategias, como el sketch y el teatro guiñol ya que se plantearon situaciones que se suscitan actualmente en la comunidad, como la desvalorización del trabajo que hace la mujer en la casa, la autoridad que ejerce el hombre ante la mujer, la desigualdad de oportunidades para elegir lo que quiere hacer la persona en su vida, no dejar ir a la mujer en los lugares que ella quiera, entre otras.

Otras de la situaciones encontradas fue que al realizar las actividades del museo y el teatro guiñol los niños y las niñas se les hizo difícil socializar entre ellos/as, así mismo como trabajar en equipo porque los niños argumentan que las niñas no saben hacer nada, porque ellos tienen más habilidades y fuerza.

Esta actitud de los niños y su forma de pensar hacia las niñas, es debido a lo que se ha enseñado en la escuela a través de los(as) docentes, en la que se indica que: “Los chicos tienen una mayor probabilidad de sentirse valorados, por el hecho de que los/as maestros/as les conceden más atención en la actividad del aula. Por otra parte, las chicas, a las que se les presta menor atención –a pesar de sus buenas notas- que las/os docentes les tienen menos estima”. (Stanworth, 1987, en Brullet y Subirats, 1992: 205).

Muchos niños y niñas ante estas formas en la que son tratados/as por sus docentes, se comportan de esta manera, originando la discriminación hacia la compañera o la mujer, en este caso el sexismo escolar, en la que notablemente se le atribuye más valor al sexo masculino.

De la misma forma, el uso del lenguaje que se le asigna a la mujer, es lo que la sociedad ha inculcado, como se presenta en el lenguaje de algunos niños ya que posiblemente lo han aprendido en la casa, en la calle o en algún medio de comunicación. Tal es el caso de Eduardo, ya que al momento de enseñar la imagen para decir a que derecho pertenece, una de las participantes mencionó que *es la violencia hacia la mujer* y él dijo: *chingar a la mujer*, sin embargo con el término de la implementación, él ya no se expresaba de esta manera, sino que decía: *golpear a la mujer*.

Asimismo, durante la sesión de la campaña, las niñas y los niños estaban entusiasmados/as en mostrar sus carteles al público; todos y todas decían frases en el recorrido y cuando se dijo una en particular: “Vivan las mujeres”, uno de los niños respondía “Vivan los machos”, y sus demás compañeros que estaban cerca se reían.

Otro de las situaciones que aconteció en los juegos tradicionales, es que dividimos los juegos de acuerdo al género al que pertenece, en la cual los niños jugaron los juegos que ya están estereotipados para ellos como son: las canicas, tirahule y trompo; sólo en la ronda de “*Le mejen t’u’ulo’ob*” (los pequeños conejos) y el juego de *caza venados*, se hizo de manera mixta. Podemos concluir que hasta nosotros/as como interventores/as fomentamos esto, ya que de manera inconsciente los dividimos por sexos.

En algunas dinámicas como el calabaceado, al formar el círculo, Valentín no quiso tomarse de las manos con su compañera Ashanti, se le preguntó ¿Por qué? hizo una seña que significó que no quería, ya después accedió a realizarlo.

De la misma manera, durante la organización del teatro guiñol, a las(os) participantes se les preguntó qué personajes querían representar y una niña que se llama Lizeth propuso: *de una mamá que está limpiando* y Naivi agregó que: *lavando trastes*. Luego dijo Mareli: *barriendo*. Podemos decir que inconscientemente las niñas ya determinaban el rol de la mujer en la casa y esto se debe a lo que han observado en la casa, en la televisión y en otros medios de comunicación (Figura 8).



Figura 8: Organizándose para la representación del teatro guiñol.

Los estereotipos de género, según el sexo que tenga la persona, ya es determinada el rol a ejercer, sin embargo, está existencia de hombre y mujer, construido por la sociedad, propicia que los niños, las niñas y los(as) adolescentes no acepten a las personas que posiblemente sean homosexuales. Como sucedió con Florencio que mostró conductas afeminadas y la gran mayoría de los y las que asistieron en las actividades lo burlaban y lo llamaban “gay”. Esto ocasionó que Florencio dejará de ir en las sesiones.

Estas acciones que realizan los niños y las niñas, adolescentes y la propia gente de la comunidad hacia las personas que son de otra orientación sexual, propician la discriminación hacia ellos/as, porque no se les acepta por lo que son, sino que son rechazados/as por la misma sociedad, ya que la gente considera que sólo existe hombre y mujer, ya que no hay un tercer sexo.

Otra de las situaciones que nos llamó la atención, es que las adolescentes venían a las sesiones pero con su hermanito/a o sobrino/a. Posiblemente era una forma de cómo los padres y las madres de familias las vigilaban; a comparación de los adolescentes que venían solos o con sus amigos.

Por lo tanto, “Los géneros promueven identidades y comportamientos que se definen en forma independiente. Lo permitido para las mujeres siempre está en relación con lo permitido para los hombres. Como las relaciones entre los géneros están establecidas en

términos de poder y dominación, las oportunidades de desarrollo que ofrece la vida a hombres y mujeres es diferente” (Díaz, 2003: 5).

Trabajar el aspecto de género fue difícil cuando los(as) niños(as) ya tienen marcado los roles que les corresponden según su sexo, sobretodo propiciar que el trabajo sea mixto y que se brinde el respeto hacia cada uno/a. No basta con unas cuantas actividades para que los/as participantes cambien su forma de pensar, pero si comenzar a reconocer que hombre, mujer o cualquier orientación sexual, cada persona es único en la sociedad.

Por consiguiente, como nos señala la autora: “la perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otras son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual”. (Pacheco, 2004: 11). Reconocer al otro/a es una tarea en conjunto para que la diferencia no sea sinónimo de rechazo o conflicto.

CONCLUSIONES

En nuestro trabajo de Proyecto de Desarrollo Educativo las etapas que lo conformaron fueron: el diagnóstico, el diseño, la implementación y la evaluación, cada etapa es importante que se realice porque tiene relación con las demás. De igual manera, cada fase está conformada por distintos elementos que sostienen nuestro trabajo como son: las categorías del diagnóstico, las teorías que sustentan el trabajo, el diseño de las actividades y las experiencias adquiridas en el proceso.

Una de las etapas esenciales en el proyecto es el Diagnóstico, a través de ella se indaga el contexto en la que intervenimos para conocer las causas, razones del problema o la situación y cómo los distintos sujetos miran la problemática. Se considera indispensable realizar dos tipos de diagnóstico, en este caso uno general y específico, para conocer con profundidad la situación que se está indagando.

Para construir el informe se hace una serie de pasos como la transcripción, sistematización y análisis. Durante el análisis de la información se convierte en una tarea compleja porque al momento de contrastar la información de los distintos informantes, las distintas fuentes de información (libros, páginas de internet, revistas, entrevistas, observaciones) y la teoría se hace difícil emitir los juicios de valor para construir la realidad.

La construcción del proyecto permite tener un aprendizaje continuo, porque las etapas que lo conforman no tienen el propósito de obtener resultados o productos concretos, sino que en el transcurso permite la modificación de las etapas para la mejora.

De la misma manera, es esencial tener en cuenta dos aspectos importantes: el contexto de intervención y los/as informantes; el primero porque según el lugar en la que se realice la intervención puede posibilitar las prácticas profesionales y el segundo es pertinente buscar a las personas claves para obtener la información.

El diseño de la intervención permite a los/as interventores/as tener un bosquejo de lo que se quiere implementar en la intervención, basándose en la fundamentación teórica para guiar nuestras prácticas. Lo primordial es establecer los propósitos que sean acordes al proyecto porque permiten construir las actividades para la implementación.

Durante la implementación de las actividades, lo importante no es que la intervención sea exitosa y se cumplan todas las actividades, sino que cause impacto y despierte la curiosidad de los sujetos y que se genere un espacio de aprendizaje poniendo en juego las habilidades del interventor/a y de los/as participantes, ante las diversas situaciones que se puedan presentar.

La evaluación es un proceso continuo y está inmerso en todas las etapas del proyecto ya que se emiten juicios de valor para la toma de decisiones. A la vez, la evaluación no es sinónimo de la última etapa del proyecto, sino que es un paso más para la mejora del trabajo. Al utilizar la evaluación cualitativa a pesar de ser compleja, permite mirar los distintos elementos en su totalidad y no sólo medir resultados o que sean determinados por cantidades o números.

De la misma manera, este tipo de evaluación permite mirar a la persona en todo su complejidad, reconocer sus sentimientos, actitudes, formas de pensar y las situaciones en las que se encuentra inmerso, es decir, valorar lo que es y no por lo que sabe u obtiene en calificaciones.

El enfoque cualitativo permite que en el proyecto la información que se recopila no sea limitada, es decir, que se puede abordar diversos temas, compartir distintas posturas, opiniones respecto a la situación. Además que describe con profundidad los distintos elementos que permiten construir el proyecto.

Asimismo, es un paradigma que tiene una perspectiva holística en la que se toman en cuenta los valores, sentimientos, creencias, costumbres, tradiciones, ideologías de todos/as los que se encuentran inmersos en el contexto. De la misma manera, las técnicas más pertinentes para la recopilación de la información son la entrevista y la observación, porque son técnicas flexibles para su diseño y su aplicación.

Durante la implementación de las actividades es fundamental que el interventor/a se base en principios éticos porque como seres humanos cada uno/a posee una escala de valores y al no coincidir con las mismas ideas, esto hace que en diversas situaciones se propicie el conflicto y en muchas ocasiones no se llegan a consensos. Por esta razón, es importante establecer ciertos valores para que exista una convivencia armónica.

Hablar de los derechos humanos con respecto a los tres ámbitos: la mujer, la lengua y la alimentación, ha sido un tema complejo para trabajar, sobretodo entender que en el aspecto

de la mujer, el rol que asume no es un problema sino la manera en que es percibida y valorizada por el hombre y la propia comunidad.

De la misma forma, la lengua indígena es un elemento esencial del ser humano para comunicarse y no sólo el idioma oficial en este caso el español. Además, el hecho de no hablar la lengua indígena no significa que no seamos indígenas porque la lengua es uno de los elementos que conforman la autoadscripción. El derecho a la autoadscripción es cuando la persona decide reconocerse o no, como persona indígena aunque hable o no hable una lengua indígena.

Asimismo, no existe una mala o mejor alimentación, sin embargo, es muy importante consumir una gran variedad de productos de acuerdo en el lugar donde vivamos y no solamente unos cuantos tipos, tampoco consumir demasiada cantidad porque nos ocasiona enfermedades, por lo tanto, se hace reflexión sobre lo que actualmente se está consumiendo como dieta de cada uno/a. Cada persona tiene la responsabilidad de cuidar su salud, ya que ninguna otra persona lo hará por nosotros/as.

Del mismo modo, a través de esta propuesta de intervención se puede entender que la educación no sólo puede ser en las escuelas, sino que trabajar fuera de ellas, permite al niño/a sentir la libertad y adquirir un aprendizaje en conjunto, además de que es una educación informal en la que las experiencias se comparten con los demás y a la vez enriquece lo que se sabe.

El enfoque constructivista es adecuado para trabajar con cualquier grupo porque permite que los propios participantes se involucren en las distintas actividades para reflexionar sobre los temas que están sucediendo en su realidad. Permite reflexionar y compartir experiencias con los demás.

El método del taller recreativo es pertinente para la población atendida porque los/as niños/as aprenden de una manera diferente, divertida y significativa. El diseño de las actividades es flexible, para integrar diferentes estrategias.

Las estrategias del teatro, la campaña y la jornada, fueron pertinentes porque los sujetos se involucran y ponen en juego sus habilidades, que a la vez ayuda a la formación de su autonomía, desarrollan la expresión oral, corporal y se vuelven interesantes en el niño o la niña cuando son temas con referencia a su contexto.

En el proceso de la educación, el papel del interventor/a es la de ser un facilitador y la una relación con los demás que sea horizontal, es decir, que no exista autoridad o jerarquía, sino que todos/as compartan sus conocimientos y aprendizajes.

De la misma manera, el trabajo colectivo y la diversidad de los sujetos propicia un aprendizaje cooperativo ya que permite que cada una/o se involucre directamente en las actividades poniendo en juego sus habilidades y conocimientos.

En muchas ocasiones las personas determinan el nivel de conocimiento de acuerdo a la edad de cada persona, sin embargo, son ideas equivocadas porque cada persona al ser diferente y de acuerdo a sus experiencias tiene la capacidad de hacer las actividades.

La cuestión axiológica del interventor/a es esencial durante su formación académica, ya que le permite construir sus propios principios a través de su juicio moral. De igual manera, es de utilidad incluir este aspecto en la elaboración del proyecto porque guiará las acciones de los/as involucrados/as y de él o ella misma durante las distintas fases del proyecto.

El enfoque intercultural es un proceso que involucra a todos/as para la construcción del aprendizaje, es decir, que incluye a todas las personas reconociendo su forma de pensar, sentir, y actuar; respetándolo/a tal y como es, porque lo diferente no es sinónimo de conflicto o competencia sino es un elemento más que conforma la diversidad.

Al trabajar con grupos que están conformados/as por personas diferentes en ocasiones genera el desacuerdo en las formas de pensar, creando diferencias del grupo rompiendo la armonía; a través del diálogo propicia que se lleguen a acuerdos para el bienestar de todos/as. El interventor y la interventora pone en juego sus habilidades para intervenir ante estas diferencias, aunque a veces es una tarea difícil, ya que como sujeto, mediar y adoptar este papel le permite entender al otro y la otra y aprender de las diversas situaciones que surjan.

En el proceso de la educación, ser autónomos/as no se puede lograr en todos los ámbitos porque la persona siempre dependerá de los demás. En el aprendizaje del sujeto es primordial que desarrolle sus propias habilidades de acuerdo a situaciones planteadas y que sea capaz de realizar las actividades sin limitarlos/as, es decir que sean los(as) protagonistas de su aprendizaje.

Ser autónomo/a propicia que la persona pueda tomar decisiones ante las diversas situaciones que se le presenten, tener la iniciativa para decidir por uno/a mismo/a sin esperar la afirmación de los demás. Ya que al desarrollar la autonomía le permite a la persona ser más

seguro/a sobre sus decisiones. Aunque en muchas veces, sentirse autónomos/as puede generar la actitud de superioridad y egoísmo ante los demás.

En el proyecto de intervención se consideró el principio de ser democrático, incluir a los/as participantes en la toma de decisiones, esto favorece el aprendizaje significativo, ya que al considerar a las personas en el diseño, la implementación de las actividades genera que para ellos/as sean de interés.

La responsabilidad es uno de los principios axiológicos que se deben de considerar en el proyecto, es decir, que el interventor/a tiene que considerar que antes de iniciar el desarrollo del proyecto, es indispensable tener los recursos, la planeación, comprometerse para que se implemente las actividades. En caso contrario, cuando alguno/a de los/as responsables del proyecto no asume la responsabilidad afecta a los demás.

El aprendizaje se puede propiciar de distintas maneras mediante la observación, los sentimientos, los contenidos ya sea individual o colectivo. Por consiguiente, no sólo se trata de transmitir conocimientos sino de involucrar las emociones, sentimientos, saberes del sujeto y que a la vez en conjunto construyan las experiencias. En este proceso no se debe tomar en cuenta quien sabe más o menos, sino que incluir a todos/as y lo primordial es compartirlo con los demás.

De la misma manera, es importante desarrollar el aprendizaje situado porque percibimos que es más interesante en el niño o la niña lo que está aprendiendo, ya que se involucra en la situación y vive el momento, que a la vez puede desarrollar sus habilidades e integrar sus saberes en la situación que se realice.

La educación informal fomenta un aprendizaje de mayor interés para la niña o el niño porque siente que es un espacio en la que existe libertad para aprender, de diversión y no lo percibe como la escuela. Les permite adquirir y desarrollar conocimientos, ser protagonista de su aprendizaje y aprender a convivir con los demás, así como el aprendizaje es más reflexivo y significativo.

Por otra parte, fomentar el trabajo mixto en las diversas actividades, ha sido una tarea difícil porque en la etapa en la que se encuentran existe una división entre niñas y niños, debido a que en las instituciones sociales, muchas veces como en la familia: los padres, madres de familia generan que no se relacionen con armonía, porque consideran que niños con niños deben convivir y jugar y lo mismo sucede con las niñas.

Otro de los factores por los que no se relacionan de manera mixta es el pensar del que dirán al reunirse con otros/as que sean del sexo opuesto, ya que la sociedad moldea al ser humano de acuerdo a las conductas estereotipadas.

De la misma manera, la conformación de grupos también se realiza por imitación, ya que los/as más pequeños/as toman como modelo a los más grandes, en este caso a sus hermanos/as, primos/as y familiares cercanos.

Asimismo, el aceptar al otro o la otra, en un grupo estereotipado en la sociedad en la que sólo existe hombre y mujer, es un obstáculo para la persona de orientación sexual en este caso homosexuales, que son discriminados/as por su condición.

Ser interventor o interventora no es una tarea sencilla porque depende de muchos factores para su formación como son: los contenidos curriculares, el modelo de enseñanza, el ambiente del grupo, los docentes, pero sobre todo asumir el compromiso de realizar la función o el rol. Ya que de acuerdo a la formación que adquiera la interventora o el interventor tendrá impacto en el proyecto educativo para contribuir en la sociedad.

La función del interventor/a es que al finalizar el proyecto de intervención le deja una experiencia que le permite ponerlo en práctica en el espacio en el que se encuentre, desenvolverse con los demás, reflexionar sobre lo que está sucediendo en su contexto y tener la oportunidad de aportar su granito de arena para contribuir ante una situación o problemática social o educativa.

Como equipo de trabajo consideramos que nos hizo falta abrir el espacio de la reflexión final de cada sesión porque muy pocas veces se platicó con los y las participantes sobre las actividades que se realizaron, que opinaban acerca de los temas abordados y como se sentían.

Otra de las debilidades es la manera de cómo se abordaron los temas porque consideramos que nos hizo falta mezclar los tres derechos en cada sesión, ya que en las actividades diseñadas se determinó que derecho trabajar y esto ocasionó que no se profundicen.

Por otra parte nos hizo falta realizar una evaluación final como equipo interventor para poder conocer lo sucedido durante y después de la aplicación del proyecto, cuales fueron nuestras debilidades, fortalezas, los aprendizajes, entre otras cosas.

Se recomienda que se le puede dar seguimiento al proyecto realizado, ya que de los participantes que estuvieron involucrados posiblemente podrían participar de nuevo. Por otra parte porque el proyecto tiene un carácter intercultural por los temas que se abordaron.

Por otro lado, este trabajo puede ser utilizado para una investigación, ya sea de tipo etnográfico o la realización de una tesis, porque los datos encontrados son actuales y de la región.

Esta carrera permitió dejar una experiencia enriquecedora con todos(as) los(as) involucrados(as) porque vivimos situaciones únicas al realizar las actividades que componen el proyecto educativo, desde el diagnóstico, el diseño, la implementación y la evaluación. Además, de que es la primera vez que se realiza este tipo de proyecto en esta población.

REFERENCIAS

- AGUILAR IDAÑEZ, MARÍA JOSÉ, ANDER- EGG, EZEQUIEL. (1999). *Diagnóstico social. Conceptos y metodologías*. Editorial Lumen México, Buenos Aires, Argentina.
- ALONSO ANGULO, GUILLERMO. (2013). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Yucatán*. Consultado el 20 de diciembre del 2014. En: http://www.unicef.org/mexico/spanish/Unicef_SITAN_Yucatan_web.pdf
- ÁNGELES, OFELIA. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Fundamentos psicopedagógicos de los enfoques y estrategias centrados en el aprendizaje de educación superior*. Consultado el 10 de enero de 2015. En: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/enfoquesymodeloseducativos4.pdf>
- BAÉZ MEDINA, LUZ MARÍA. (2007). *Derechos humanos de las mujeres*. Editorial Talleres gráficos de México, D.F., México.
- BARONNET, BRUNO (2013). *Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México*. Revista de Antropología Iberoamericana. Consultado el 10 de enero del 2015. En <http://www.redalyc.org/pdf/623/62329867003.pdf>.
- BELLO RODRÍGUEZ, JUAN, FERNÁNDEZ DÁVILA URQUIDI, VIVIAN GRACE. (2012). *Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas en América Latina. Perspectivas y Retos*. Editorial FES ARAGÓN, D.F., México.
- BERNAL, et al. (2013). *El derecho a la alimentación en México: Recomendaciones de la sociedad civil para una política pública efectiva*, Distrito Federal, México.
- BIASUTTO, MIGUEL ÁNGEL. (1994). *Realizar un documental*. Consultado el 19 de Enero del 2015. En: www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=3yarticulo=03-1994-22
- BRAVO RAMOS, LUIS. (1996) *¿Qué es el video educativo?* Revista Redalyc. Consultado el 19 de enero de 2015. En: <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/QueEsVid.pdf>
- BRULLET, CRISTINA Y SUBIRATS, MARINA. (1992). *La transmisión de géneros en la escuela mixta*, Editorial Estudios.
- CABADA, XAVIERA Y CALVILLO, ALEJANDRO (2003). Impacto del modelo de consumo del modelo actual en la seguridad alimentaria. En: el derecho a la alimentación en México: recomendaciones de la sociedad civil para una política pública efectiva. OXFAM, México, D.F.

CANTO SALINAS, EDUARDO AUGUSTO, Et al. (2007). *Español II Volumen I*. México, D.F.

CAREAGA, ADRIANA; SICA, ROSARIO; CIRILLO, ÁNGELA Y DA LUZ, SILVIA, (2006). *8vo. Seminario-taller en desarrollo profesional médico continuo (DPMC) 2das Jornadas de Experiencias Educativas en DPMC*. Consultado el 19 de enero de 2015. En: www.sinu.org.uy/dpmc/pracmed/ix_dpmc7fundamentaciontalleres.pdf.

CARÚS TREVIÑO, LUZ AMELIA, et al. (2008). *Español I primer grado volumen II*. México, D.F.

CATTANEO, MARICEL. (2008). “*Teorías educativas contemporáneas y modelos de aprendizajes*”. Consultado el 10 de enero del 2015. En: www.palermo.edu/ingeniería/downloads/investigación/211105Mccattaneo.pdf.

CIENFUEGOS SALGADO, DAVID, et al. (2012). *El régimen jurídico de la diversidad lingüística en México*. Compilación: De la oralidad a la palabra escrita, estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México. Consultado el 2 de enero del 2015. En: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3098/1.pdf#page=1&zoom=130,0,306>.

DELVAL, JUAN. (2000). *El desarrollo moral*. Antología UPN, Licenciatura en Intervención Educativa, México.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, FRIDA. (2006). *Enseñanza situada vínculo entre la escuela y la vida*, Editorial Mc-Graw Hill Interamericana, Distrito Federal, México. 19p.

DÍAZ RODRÍGUEZ, ALBA. (2003). *Educación y género*, Colección Pedagógica Universitaria, 3-7p.

ECHEVARRÍA A., LÓPEZ ZAFRA, E. (2007). “*Pigmalión, ¿Sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O*”. Consultado el 14 de agosto de 2015. En <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N102-1.pdf>.

ENCISO M., HERNANDO, A. RICO, CARLOS. (1998). *El taller creativo recreativo*. Consultado el 2 de enero de 2015. En: www.blog.utp.edu.co/.../files/2012/07/El-Taller-Creativo-Recreativo.doc.

ESCALANTE BETANCOURT, YURI. (2009). *Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial, Cuadernos de la igualdad 11*. Atril Excelencia Editorial, D.F., México.

ESPERANZA OTEO, ALFONSO (2007). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. Editorial: talleres gráficos de México, Cuauhtémoc, México.

ESTEVA, GUSTAVO Y MARIELLE, CATHERINE. (2003). *Sin maíz no hay país*. Editorial CNCA, Distrito Federal, México.

FERNANDEZ PARRATT, SONIA (1998). *Periodístico con futuro*. Revista Latina de Comunicación Social. Consultado el 16 de enero del 2015. En: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/z8/r4absonia.htm>

FRANCIA, ALFONSO et al. (1993). *Técnicas e instrumentos de investigación social*. En: Análisis de la realidad. Diagnóstico socioeducativo, antología UPN, 2002, Licenciatura en Intervención Educativa, México.

FREIRE, PAULO. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Paz e Terra S.A., Sao Paulo, Brasil.

GARRIDO GALLARDO, MIGUEL ÁNGEL Y FRECHILLA DÍAZ, EMILIO (2007). *Teoría crítica homenaje a la profesora Carmen Bobes Naves*. Editorial CSIC, Madrid, España.

GUZMÁN, JESÚS. (2013). *Caracterización de los sistemas alimentarios de los pueblos indígenas de México*. Editorial: Altas y bajas, México.

IZQUIERDO, LUISA. (2005). *Términos Básicos sobre Derechos Indígenas*. Editorial Comisión de los Derechos Humanos. D.F, México.

JACOB, ESTHER Y RAMÍREZ GRANADO, ANTONIO. (2007). *Circo, maroma y brinco*. D.F, México.

LARRAÍN, HORACIO. (2004). *El diario de campo o bitácora: el instrumento número 1 del científico*. Consultado el 20 de enero del 2015. En: <http://geo.gsrivera.com/cart0120102/descargas/EI%20Diario%20de%20Campo.pdf>

LEÓN AGUSTIN, PATRICIA Y BARRERA XIMENA, MARÍA (1932). *Autonomía*. Consultado el 20 de enero del 2015. En: http://www.zipaquira-cundinamarca.quo.co/apc-aa_files/333835646563353339663935333364/autonomia.pdf

LÓPEZ, LUIS ENRIQUE (1989). *Lengua y educación*. En: Cultura y Educación. Guía de trabajo, Licenciatura en Preescolar y Primaria para el medio indígena, 1990 México, 154p.

MACEIRA OCHOA, LUZ. (2008). *Los museos: espacios para la educación de personas jóvenes y adultas*. Revista decisio. Consultado el 20 de enero de 2015. En: http://www.tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_20/decisio20_saber1.pdf

- MALHOTRA NARESH, K. A. (1997). *Metodología de la investigación*. Consultado el 20 de enero del 2015. En: <http://catarina.undap.mx/udla/tales/documentos/lad/arenasma/capitulo3.pdf>.
- MANSILLA A., MARÍA EUGENIA. (2000). *Etapas del desarrollo del niño*, Revista de investigación en psicología. Consultado el 21 de enero de 2015. En: <http://www.revista de investigacion en psicologia08v3n2 2000.pdf>
- MELERO, MARÍA y FERNÁNDEZ, PABLO. (1995). *La integración social en contextos educativos*. Siglo XXI de España Editores S.A.. España, Madrid.
- MENDOZA, MALDONADO Y HEREDIA (1992). *Costumbres y hábitos de la población en Yucatán. Patrón del consumo de alimentos de la clase media de la ciudad de Mérida*, Revista Biomed, consultado el 02 de enero de 2015. En: <http://www.revbiomed.uady.mx/rb92319.pdf>
- MONTECUBIO REDONDA, ANAVEL. (2013). *Educación Intercultural Bilingüe como principio para el desarrollo*. Documento de Trabajo núm. 158. Editorial Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, D.F., México.
- MOURGUET, LAURENT. (2013). *Definición de Teatro guiñol*. Consultado el 21 de enero de 2015. En <http://www.dscuento.com.mx/teatro-guionol-para-ninos-historia-guion-y-caracteristicas>.
- MURILLO, JAVIER Y MARTÍNEZ, CHYNTHIA (2010). *Investigación etnográfica: métodos de investigación educativa en educación especial*. Consultado el 2 de enero del 2015. En: <https://cmelendez.wikispaces.com/file/view/METODOLOGIA+LA+INVESTIGACI%C3%93NP>
- MURILLO ROJAS, MARIELOS (1996). *La metodología lúdica creativa: una alternativa de educación formal*. Consultado el 21 de enero de 2015. En: <http://www.waece.org/bibliiteca/pdfs/de098.pdf>
- OROZCO HENRÍQUEZ, JESÚS J. Y SILVA ADAYA, JUAN CARLOS. (2002). *Los derechos humanos de los mexicanos*. Editorial: OFFSET UNIVERSAL. D.F, México.
- PACHECO, CLAUDIA. (2004). *Práctica sexistas en el aula*. Editorial: Asunción, Paraguay.
- PALACIOS, JESUS Y OLIVA ALFREDO (2002). *La adolescencia y su significado evolutivo*. En: Desarrollo de la adolescencia y de la adultez. Antología UPN, (2002) Licenciatura en Intervención Educativa, México.
- PAPALIA, et al. (1990). *Personalidad y desarrollo social*. En: Desarrollo infantil. Antología UPN, 2003 Licenciatura en Intervención Educativa, México.

- PASTRANA PELÁEZ, SERGIO ALEJANDRO, et al. (2012). *Desaparición de las lenguas indígenas*. En: Compilación: de la oralidad a la palabra escrita, estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México. Consultado el 2 de enero del 2015.
En:<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3098/1.pdf#page=1&zoom=130,0,306>
- PATTERSON, CARLOS MIGUEL (2003). *El buen reportaje, su estructura y sus características*. Revista Latinoamericana. Consultado el 10 de enero de 2015. En: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/latinaar+642.pdf>
- PEÑA, BEATRIZ. (2011). *Métodos científicos de observación en educación*. Editorial Visión Libros, Madrid, España, 142 p.
- PERÉZ IZQUIERDO, ODETTE, et al. (2011). *Frecuencia del consumo de alimentos industrializados modernos en la dieta habitual de comunidades mayas de Yucatán, México*. Revista: Estudios Sociales, consultado el 02 de enero de 2015. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41723281006>.
- PLIEGO PRENDA, NATALIA. (2011). “*El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural*” Consultado el 14 de agosto de 2015 En http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/08/05_Aprendizaje_cooperativo.pdf
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, GREGORIO; GIL FLORES, JAVIER Y GARCÍA JIMÉNEZ, EDUARDO. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, Málaga, España.
- RODRÍGUEZ RIVAROLA, SANTIAGO. (2007). *Libertad y orden. Breve ensayo entre Hayek y Spinoza*. Revista A parte rei. Consultado el 14 de agosto de 2015. En: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/rivarola53.pdf>.
- SOBERANES G., M. LUCERO. (2007). *Derechos humanos de las mujeres*. Consultada el 20 de diciembre de 2014. En. mexico.Justicia.com/federales/constitucional-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/titulo-primer/capitulo-i/.
- TAYLOR S., J. y BOGDAN R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós, Barcelona, España.
- TRUJILLO TAMEZ, ISELA Y TERBORG, ROLAND,. (2009). *Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de una lengua mixe en Oaxaca*. Revista Redalyc. Consultado el 2 de enero del 2015. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55211259007>.

TRUJILLO TRUJILLO, OMAR Y PÓVEDA YÁÑEZ, JORGE (2012). *Manual de Derechos Humanos para Servidoras y Servidores Públicos del Ministerio Interior*. Quito, Ecuador.

TÜNNERMANN BERNHEIM, CARLOS (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Revista Redalyc. Consultado el 10 de enero del 2015. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>.

VENTOSA PÉREZ, VÍCTOR J. (1999). *Intervención Socioeducativa*. En programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN. En: *Intervención Educativa*. Antología UPN, 2002, Licenciatura en Intervención Educativa, México, 161p.

Anexos

Anexo 2

Resultados del censo lingüístico

Censo lingüístico					
Edad (Años)	Hablan sólo maya	Hablan sólo español	Hablan más maya que español	Hablan más español que maya	Hablan igual maya que español
3-7	0	6	0	27	2
8-12	0	1	0	19	13
13-17	0	2	1	12	34
18-22	1	2	0	7	36
23-27	0	1	1	2	23
28-32	0	0	1	2	22
33-37	1	0	3	0	23
38-42	0	0	4	2	17
43-47	0	0	2	0	23
48-52	1	0	2	0	10
53-57	0	0	9	0	8
58-62	0	0	7	0	7
63-67	0	0	7	0	3
68-72	0	0	3	0	2
73 en adelante	2	0	6	0	8
Total	5	12	46	71	231

El número total de censados son 383, pero solamente se registran en la tabla 365 porque 18 de los/as encuestados no pertenecen al rango de edades ya que se encuentran en el rubro de 0 – 2 años.

Anexo 3

Gráfica del censo lingüístico

