
“LO BUENO ES QUE TODOS APRENDEMOS LA MAAYA Y LA PODEMOS HABLAR...” PROGRAMA EN YUCATÁN: ¡VAMOS A APRENDER MAYA! GANANDO ESCUELAS-EJERCIENDO LA INTERCULTURALIDAD

PATRICIA MEDINA MELGAREJO / ALEJANDRO GONZÁLEZ CELIA / GUILLERMO CONTRERAS GIL

RESUMEN:

La ponencia analiza la intervención pedagógica del programa Ko'one'ex Kanik Maaya –¡Vamos a aprender maya!– (KKM), como una experiencia en la enseñanza de “la maya” a niñ@s en escuelas primarias y secundarias **NO** pertenecientes al subsistema de educación indígena estatal. La acción intercultural crítica del *programa* consiste en **su direccionalidad**: los hablantes del español aprenden a hablar maya, a través de facilitadores indígenas en la escuela no indígena, éstos invitan a practicar su lengua para conocer sus formas de ver el mundo. Se describen ciertos procesos educativos en el reconocimiento de los actores centrales del KKM: facilitadores-maestros mayas, padres de familia y niños/as. A través del programa “se ganan” escuelas ejerciendo el derecho a una interculturalidad activa que subvierte las relaciones socio-políticas asimétricas de larga trayectoria que han constituido al contexto maya peninsular, este análisis posibilita comprender las estrategias de apropiación étnica de la escuela en un contexto de alta etnicidad. La educación intercultural activa del KKM representa una experiencia inédita en las formas de **diálogo de saberes** en los espacios educativos no indígenas, ante la paradójica ausencia de políticas abiertas de carácter intercultural que impacten al sistema escolar en Yucatán, estado con una alta presencia de población indoamericana. Esta ponencia colectiva constituye el seguimiento de la investigación “profesionalización indígena en México. Diagnóstico educativo intercultural del pueblo maya en Yucatán” (CONACYT/SEP, 2005-2008). Actualmente se desarrolla el proyecto: *Sistematización de experiencias Educación Intercultural en el Sureste Mexicano. Programa en Yucatán: ¡Vamos a Aprender Maya! Maestros que hacen historia* (CONACYT /SEP, 2008-2010).
PALABRAS CLAVE: interculturalidad activa, apropiación étnica escolar, diálogo de saberes.

INTRODUCCIÓN

En la última década en México ha efectuado importantes y rápidos avances en Educación Intercultural en todos los niveles educativos, a pesar de este contexto favorable, en el ámbito local de Yucatán se denota la ausencia de políticas de escolarización abiertamente interculturales para el sistema educativo estatal en su conjunto, aunque existe el impulso de distintos grupos académicos y ONG's. Situación preocupante, pues Yucatán pertenece a la región constituida por estados que reúnen en su conjunto a un tercio del total del rostro indígena mexicano. Reporta 37.3%, de personas hablantes de lengua indígena en su territorio; seguido de Oaxaca con 37.1%, Chiapas 24.5%, Quintana Roo 22.9%, y Campeche 15.4%. (INEGI, 2000).

En este contexto, la construcción de un proyecto educativo escolar indígena en Yucatán ha sido producto de distintos actores que indagan inéditas estrategias interculturales, caminos para generar nuevos programas y rumbos en un horizonte de interpelación indígena hacia toda la educación estatal, es decir las iniciativas que surgen de los docentes indígenas en su necesidad de interlocución, no sólo con los niños/as y jóvenes mayas no atendidos por el servicio indígena, sino con la población no indígena envolvente. Muestra de ello es el programa *Ko'onex Kanik Maaya* (KKM), que "busca propiciar la enseñanza y el uso de esta lengua en escuelas regulares con población no hablante de lengua maya (Segey, 2007)".

De ahí, cobra sentido el título de nuestro trabajo: *"Lo bueno es que todos aprendemos la maaya y la podemos hablar..."*, frase de un niño que recibe la atención del KKM, en donde se resaltan las estrategias de construcción identitaria étnica a través del espacio mediador de la escuela, ejerciendo una acción intercultural "al ganar las escuelas del otro sistema"-el no indígena- con la presencia de los facilitadores mayas. Así, buscamos presentar el análisis de las estrategias pedagógicas y culturales que configuran socialmente a los facilitadores-maestros mayas, padres de familia y niños/as, actores centrales del KKM.

PRIMERA ESCENA: ORIGEN DEL KKM Y PERFILES ACTUALES

El programa *Ko'onex Kanik Maaya* (KKM) consiste en la enseñanza de la lengua maya a niños y niñas de tercero a sexto de primaria, que funciona en 85 escuelas públicas, no pertenecientes al sistema de educación indígena (ciclo 2008-2009).

“Su fecha de nacimiento” (como lo señalan los propios facilitadores mayas) expresa la voluntad de resistencia, a veces desapercibida, pero nunca ausente, de un pueblo que se niega a abandonar el uso de su lengua, como el único rasgo identitario que después de siglos de colonización, explotación, expropiación y años de investigación y turismo, no le han podido despojar.

El Koone'ex (como es conocido en la región) se gesta como idea-proyecto en 1992 en el contexto de la conmemoración de los 500 años de (encuentro, o ruptura y dominación colonial), pues un grupo de intelectuales mayas consiguen incluir en la televisión local, un programa llamado *Koone'ex Kanik Maya T'an* (aprendamos la lengua maya), con el propósito de: “enseñar, mostrar y hacer escuchar la maya” (Briseño, 2007) a partir de este logro se efectúa el piloteo del KKM como un proyecto de revitalización lingüística en las escuelas (estrategia educativa intercultural); para 1996, se establece ya como un programa con una estructura básica de atención a través de *Facilitadores Bilingües*.

La relevancia del KKM en el contexto estatal, se expresa en el impacto que su acción ejerce en tres ámbitos que marcan a la escena actual de Yucatán. 1) Debido a la fuerte presencia indígena estatal, población que para el año 2000 es de 549,532 maya hablantes, representando el 37.3% de su población mayor de 5 años; tan sólo en un quinquenio (2005), se reporta un drástico descenso a 538,357 maya-hablantes. El programa KKM por una parte difunde el uso de “la lengua”, y por otra, busca revitalizarla en niños de origen maya.

2) El programa KKM cobra relevancia en el proceso de escolarización de educación básica en el subsistema educativo indígena estatal, cuya organización institucional se estructura en dos grandes modalidades: a) *Escolarizada*, con una matrícula total de 34,117 alumnos, se impartió en 559 escuelas de las cuales 169 eran de educación primaria atendiendo a 12,703 estudiantes indígenas b)

Apoyo Escolar, con una matrícula total de 18,338 jóvenes y niños, esta modalidad encamina sus esfuerzos a través de dos tipos de programas, el primero es el *Ko'onex Kanik Maaya*, opera en 87 escuelas, 65 primarias generales se localizan en 21 municipios, las otras 22 primarias en Mérida, además atiende dos escuelas secundarias. El otro programa es una red de 38 albergues escolares indígenas. En síntesis, ambas modalidades (ciclo 2006-2007) atendían una matrícula de 52,455 estudiantes, la *escolarizada* representaba al 65% de educación indígena; cuestión a contrastar con la modalidad de *apoyo escolar*, la cual a través de sus programas sostiene al 35% de la matrícula estatal registrada. Para el ciclo 2007-2008, el programa KKM atendió la avasalladora cifra de 18,127 niños, los cuales NO son considerados como indígenas, pero sí se encuentran registrados en el servicio educativo indígena como parte de su matrícula activa; posiblemente esta situación se debe a que el servicio lo brinda personal de educación indígena.

3) La acción intercultural crítica del *Koone'ex* consiste en *su direccionalidad*, son facilitadores indígenas en la escuela no indígena, los hablantes del español aprendiendo a hablar maya, invitan a aprender su lengua para conocer sus formas de ver el mundo sin buscar el reconocimiento explícito del pueblo maya.

SEGUNDA ESCENA: FACILITADORES MAYAS “GANANDO ESCUELAS”

Las 85 escuelas atendidas se distribuyen en 9 “rutas”, coordinadas cada una por un asesor, maestros mayas, anteriormente facilitadores o invitados debido a sus producciones personales (musicales, literarias, informáticas).

La mayoría de los facilitadoras/es que “llevan el *Koone'ex* a la escuela regular” son bachilleres maya-hablantes menores de 30 años. Trabajar en el programa les permite estudiar en la UPN. No enseñan en sus regiones de origen, lo que implica desplazamientos diarios, incluso migración total. Cumplen el mismo horario que los demás docentes, pero son los únicos que atienden cuatro grados distintos: tercero a sexto. Enseñan a un promedio de 60 estudiantes por grado.

Las escuelas están ubicadas por los 4 rumbos del estado, hemos levantado registro en 14 de ellas. Al sur, zona cítrica y maicera en: Peto, Tzucacab, Tekax, Otzcutcab, Muna y Umán. Por el oriente zona ganadera e industrial; se registra en escuelas de Conkal, Homún, Valladolid y Tizimín. En la costa norte Progreso, y en la poniente Celestún, donde no hay escuelas indígenas, se vive de pescar y atender turistas. En Mérida se analiza el trabajo del facilitador de la única secundaria que mantiene el programa, relevante por ser el único espacio donde el KKM funciona bajo la idea inicial: con estudiantes que toman clases de maya de forma voluntaria y extracurricular.

Facilitadores y escuelas, un recorrido. Las escuelas al sur son las más cercanas a las comunidades de mayoría maya-hablante. Los maestros de grupo aprovechan “la clase de maya” para organizar su trabajo, eventualmente, llaman al orden a los estudiantes distraídos. Los maestros/facilitadores del rumbo viven en municipios cercanos a sus lugares de trabajo. Esta cercanía al lugar de origen se obtiene con la antigüedad en el programa.

Las escuelas de la costa traen el mar a sus patios de recreo. Los niños/as juegan en un espacio con palmeras, y otros, alimentan en el descanso a las gaviotas con parte de su merienda. Los maestros/facilitadores son originarios del sur del estado, pero viven en Mérida, allí aprovechan sus tardes para hacer tareas de la UPN o trabajar en otros oficios.

Los maestros/facilitadores del oriente viven en la ciudad donde trabajan, aunque nacieron en municipios de mayoría maya-hablante. Cuentan con salones espaciosos, con computadoras (enciclomedia donde no hay unidades sobre lengua maya), las usan para proyectar presentaciones. En todas las escuelas, las calificaciones de maya no se registran en la boleta, aunque “los buenos alumnos reciben un punto extra en cívica, historia de Yucatán o español”.

El caso B. de 27 años, enseña maya en la escuela del pueblo donde nació, donde le enseñaron el español. Conoce, por experiencia propia, las dificultades para

aprender una segunda lengua, pero no lo considera obstáculo para que sus estudiantes aprendan Maya.

En Mérida, el caso F., trabaja hace tres años en una escuela secundaria, a la clase asisten 20 adolescentes, después de sus clases obligatorias. Varios forman parte del coro que participará en el concurso de canto del himno nacional en maya (para el que se preparan todos los facilitadores).

TERCERA ESCENA: ESTILOS DOCENTES EN TÉRMINOS SOCIOCULTURALES

“¡Ma´alo´ob kin Ajkan´ansaj! (Buenos días maestra) ¡Ma´alo´ob kin Ixka´anxaj! (Buenos días maestro) Contestan en coro los niños/as al saludo en maya del facilitador, mientras se levantan para recibirlo”.

Imparten sus clases en horarios regulares, generalmente es un solo profesor el que cubre la población correspondiente a los estudiantes del tercero al sexto de primaria de cada escuela. Esto podría ser algo desventajoso para cualquiera de los facilitadores debido al volumen de grupos atendidos, sin embargo, esto posiciona al facilitador como el profesor “más conocido”, ya que necesariamente trabaja con más de la mitad de la población del plantel.

Las clases son de 40 minutos, están organizadas de acuerdo a las unidades del libro básico correspondiente al grado escolar. El Programa le entrega un libro a cada estudiante, adecuado a su nivel: inicial (tercero), básico (cuarto), avanzado (quinto) o terminal (sexto). Con ellos hacen ejercicios de lectura, de diálogos y escritura. Los facilitadores utilizan distintos materiales, en general usan fotocopias, grabadora, el *pintarrón/pizarrón*, hojas de rotafolios, plumones, dibujos y tarjetas con palabras en maya que guardan cuidadosamente en carpetas, los que tienen acceso los proyectan en las computadoras de los salones. Los recursos dependen de las disposiciones escolares; por lo general los propios facilitadores sufragan los gastos a pesar de su escaso sueldo. También enseñan a través de cantos, cuentos con títeres e historias locales: “...de esas que ya no se oyen tanto como antes”.

El trabajo grupal depende de la experiencia del facilitador/a y la presencia del maestro de grupo. Los experimentados ejercen autoridad, aunque son flexibles, una característica es que “sonríen”, utilizan el conteo en maya para recobrar la atención, para organizar la repetición grupal de las palabras o frases. Los novatos dependen de las iniciativas pedagógicas que desarrolle con el grupo. Ambos prefieren el trabajo grupal, para evidenciar el aprendizaje con ejercicios y repeticiones orales; conscientes de la falta del uso del maya de sus estudiantes, algunos hablan español en clases.

Estilos docentes en términos socioculturales. Si bien, los facilitadores hacen dinámicas o juegos para que los estudiantes aprendan las palabras y frases, las actividades dependen de los diez temas que plantea el Programa. La forma en que enseñan maya es resultado de sus experiencias, expectativas, y configuraciones personales e identitarias. Saben que la maya tiene una importancia práctica pues se exige para trabajar en instituciones estatales y estudiar ciertas carreras. Reconocen que la lengua está viva en los pueblos alrededor de las ciudades más grandes, se habla en las casas, plazas y mercados. Buscan transmitir sus tradiciones y costumbres indígenas enseñando temas complementarios. Su objetivo principal es que los niños/as aprendan a comunicarse.

Sus estilos docentes provienen de las experiencias vividas como estudiantes. Especialmente las relacionadas con el aprendizaje en primarias castellanizadoras donde no comprendían bien los temas que se impartían en español. Recuerdan la manera en que les enseñaron sus mejores profesores. De ellos aprendieron sus principios básicos de docencia.

Enseñan lo que aprendieron de niños en su pueblo a través de historias, juegos y actividades familiares. Con cantos transmiten a los niños/as la musicalidad de una lengua que esperan que hablen porque “es un idioma muy lindo, como suena y como se mueven los labios cuando se habla”. El temario planteado busca que los niños/as puedan comunicar las ideas más importantes sobre la cotidianidad de los indígenas mayas: los saludos, el juego, las enfermedades, las

comidas, los trabajos, los paseos, el gusto por los festivales y las fiestas. Buscan no sólo enseñar la lengua sino recrear y transmitir la visión del mundo que conlleva.

CUARTA ESCENA: LOS NIÑOS Y LOS PADRES DE FAMILIA

La clase de lengua maya para los niños implica jugar, cantar, gritar, responder preguntas, hacer dibujos. Hemos observado que los alumnos encuentran amena la clase de maya, atienden y participan. En ocasiones, los niños responden mejor disciplinaria y académicamente con el facilitador/a que con el profesor/a del grupo. Las/os niñas/os, expresan su gusto por aprender nombres de frutas, plantas y animales. Demuestran su afecto por el maestro y afirman que es “bueno” y sienten que “aprenden muchas cosas”, expresan que la clase es “bonita y divertida”. Solicitan, jugar con el maestro, cantos, concursos, tareas del libro. Piden aprender elementos actuales como computadora (insistentemente) y video. Los estudiantes de secundaria identifican a la cultura maya como suya y se sienten parte de ella: “...conocer las raíces de nuestra cultura”, reconociendo un sentido práctico, tanto: “...para comunicarse con sus familiares”, como en sentido académico: “...porque en un futuro nos podría servir”.

La mayoría de los padres -no hablan maya-, aunque algunos la entienden, coinciden en afirmar que “la maya se está perdiendo”, y ven la clase como una oportunidad para preservarla. Expresan el sentido de uso: “...es importante que mi hijo aprenda maya porque puede comunicarse con otras personas que la hablan”; uno de los argumentos más utilizados en el contexto rural: “... es bueno aprender maya porque es *bonito*...”. Los de un contexto turístico porteño, afirman que: “...hay gente de las comunidades que sólo maya hablan (...) a veces te preguntan algo y no los podemos ayudar”. Este hallazgo hace evidente la diversidad contextual de ambas poblaciones, una donde se experimenta cotidianamente “la maya”, y otra que se valora como algo ajeno, perteneciente a una minoría diferenciada.

Entre las expectativas escolares expresadas por los padres de familia acerca del programa, se han detectado: el aprendizaje de saludos, palabras, escritura y pronunciación correcta, la enseñanza de la importancia de aprender la lengua Maya. Consideran que: "...el saber maya podría ayudarles en su futuro, para estudiar una carrera".

A diferencia de los padres, quienes relacionan la lengua maya con: "...algo antiguo", "...es la lengua de nuestros antepasados"; los niños en cambio, la valoran como: "un nuevo idioma", una oportunidad o herramienta "...para poder hablar con sus abuelos" y, nombrar el mundo, es decir una lengua viva: *"Lo bueno es que todos aprendemos la maaya y la podemos hablar..."*.

CONCLUSIONES

El *Koone'ex* se presenta como una estrategia de resistencia de los indígenas mayas. En los lugares donde se había "olvidado" su presencia, la llegada del maestro/a de maya le recuerda a los niños/as, a sus familias, a las autoridades educativas, la vigencia de este pueblo. Enseñan su lengua no para ser aceptados o integrados en la sociedad, sino para que los no indígenas comprendan su riqueza como sociedad contemporánea. El *Koone'ex* deja de ser un programa "de apoyo escolar" para convertirse en un indicador de mejora educativa, los directores/as de las escuelas lo ven como un servicio que ofrecen a los padres de familia, debido a la falta de *recursos* no se amplían los servicios, cuando una escuela cierra el programa, otras lo solicitan debido a que los/as facilitadores/as ganan la confianza de los directores, el respeto de los maestros de grupo, de sus alumnos y familias, por tanto, se les nombra ya como: *"maestros/as de Maya"*. Éstos, al concluir la licenciatura en UPN, obtienen una plaza en educación indígena, así el *Koone'ex* representa un gran espacio para su formación docente, en donde existe la oportunidad para intervenir.

La construcción del modelo pedagógico del KKM, se basa en las concepciones personales y experiencias particulares de cada maestro, quienes en las interacciones áulicas no sólo enseñan palabras en maya, transmiten la sabiduría

de su conocimiento acumulado: las comidas ocultan tradiciones, los cantos encubren las creencias y formas de relacionarse con el mundo las historias esconden consejos y una memoria colectiva. Así, los actores mayas a través del KKM “ganan” escuelas ejerciendo el derecho a una interculturalidad activa que subvierte las relaciones socio-políticas asimétricas de larga trayectoria que han constituido al contexto maya peninsular, este análisis posibilita comprender las estrategias étnicas a través de la escolarización en un contexto de alta etnicidad, por tanto el KKM representa una experiencia inédita en las formas de dialogo de saberes en los espacios educativos no indígenas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertely, M. (Coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad. Investigación Educativa en México 1992-2002*, Volumen 3, Tomo, II, COMIE-CESU-UNAM-SEP.
- Bertely, M. (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense*, México, ISCEEM.
- Bracamonte, P. y Lizama, J. (2004) *Tocando fondo. Resultados básicos de la encuesta sobre marginalidad, pobreza e identidad del pueblo maya de Yucatán*, EMPIMAYA. México, CIESAS.
- Briceño Chel, F. (2007, diciembre). *Reunión DGEI, CDI, ICY*, Mérida, Yucatán.
- Esquirol, J. (2005). *Uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. España: Herder.
- INEGI (2000). *XII Censo Nacional de Población y Vivienda*.
- Pool, T. (2008) Que todos los niños hablen maya. El programa Ko'one'ex Kanik Maaya a 15 años de su implantación. En Lizama, J. (coord.) *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México, CIESAS.
- Rosas, L. (2003). *Aprender A Ser Maestro Rural*. México, CEE-AC.
- Rosas, L.; Fierro, C.; Fortoul, B. (1995). *Más allá del salón de clases*. México, CEE-AC.
- Podestá, R. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México, SEP-CGEIB.
- Safa, P. (1992). *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*. México: Colección Pedagógica Grijalbo.
- Sánchez, M. (1999). Interculturalidad y calidad en educación básica. Un reto por enfrentar, un logro por alcanzar. En S. Pérez (Ed.) *Relaciones sociales e interculturalidad en la escuela*. México, ISCEEM.