

¿Escolarización o educación?

Resistencia silenciosa y educación inicial indígena maya



Gialuanna Ayora Vázquez*

Se trata de una mirada, que por sus razones e implicaciones neoliberales, puede llevar consigo nuevas y sutiles formas colonizadoras que invisibilizan las repercusiones en la crianza, la socialización temprana y la educación no formal de la niñez en general pero sobre todo de la niñez indígena. Presentamos reflexiones a partir de un estudio etnográfico en la población maya de Sahcabá Yucatán, en el que estudiamos la relación escuela-comunidad, las tensiones y resistencias que emergen entre las lógicas escolares y las lógicas locales de participación escolar y socialización infantil.

¿Schooling or education?

Silent resistance and indigenous early childhood education

Summary: This article seeks to warn about the risks of schooling in early education. We highlight that the problem of international and national care policies in early childhood tend to centralize their programs in formats of parenting schooling and early socialization, creating subtle but violent neo-colonial forms of education.

The reflections presented are based on ethnographic research in the Mayan population of Sahcabá, Yucatan, in which we analyzed the relationship school-community tensions and resistance emerging in the inter-cultural encounter between the school and the community through school participation and child socialization.

Keywords: neo-colonialism, schooling, preschool education, Intercultural education, child ethnography, early childhood, indigenous education.

Introducción

A nivel mundial, en la última década, se han incrementado las políticas internacionales en defensa de la atención a la primera infancia. Si bien esta necesidad está científicamente fundamentada por diversos organismos internacionales[1] el problema es la prioridad en la atención a los cuidados, principalmente a la salud (Río, 2012) y una menor preocupación por las condiciones socioculturales y educativas de la infancia indígena. En el campo educativo, estas políticas

defienden la necesidad de atender a la primera infancia a partir de programas que busquen resarcir las carencias que los niños viven en condiciones de pobreza y marginación, sobre todo de aquella población llamada *vulnerable*, entre la que se cuenta a la población indígena.

Como parte de esta defensa, se propone la atención a través de la Educación Inicial indígena, con una mirada compensatoria para Latinoamérica que se retoma de los lineamientos de las Conferencias Mundiales de Educación para Todos (UNESCO, 1990). Sin embargo, se trata de una línea de acción, que no ha logrado del todo, aterrizar en las especificaciones locales de países con alta diversidad cultural como México.

Estas propuestas internacionales han sentado las bases *científicas* de la necesidad de la Educación Inicial para solucionar el desempeño educativo futuro de los niños, universalizando sus características y contribuyendo a la construcción de la percepción de una relación directa entre escolarización y menos pobreza o vulnerabilidad, estas últimas, características vinculadas a su vez, al ser indígena.

Por una parte, se ha logrado la inclusión de la atención a la primera infancia como objetivos del *Desarrollo del Milenio*, pero por otra, se centraliza en la atención escolarizada de la educación y principalmente del aprendizaje (Torres, 2008), por ejemplo, en los objetivos de la *Educación para todos* (UNESCO, 2007), se prioriza el vínculo educación escolar y costo-beneficio de la atención a los niños pequeños. Este planteamiento parecería una lógica causa-efecto en la que la educación escolarizada aparece como *la* solución no importando la diversidad cultural y socioeconómica.

En este paso de la política de lo internacional a lo nacional, encuentro en el sistema educativo mexicano, una intención de complejizar las particularidades de la educación y atención a la infancia indígena, considerando en el discurso la diversidad étnica; una mirada integral de la atención tomando en cuenta los niveles psicológicos, pedagógicos, culturales y sociales, sin embargo me parece que no se incluye una mirada *glocal* (Robertson, 2000) (Meseguer, 2012), es decir, una comprensión compleja de la influencia de las condiciones globales, geopolíticas y socioeconómicas en las locales que constituyen las condiciones de pobreza económica y a su vez considerar los recursos culturales y sociales que los enriquecen.

La tendencia educativa de las políticas públicas es hacia la escolarización de la niñez temprana, quiero compartir en este documento, con una mirada intercultural crítica algunas reflexiones sobre las implicaciones que la escolarización inicial pueden tener para la crianza y la educación comunitaria en todo tipo de poblaciones, pero sobre todo en poblaciones indígenas e intentar enmarcarlas desde un marco *glocal*^[2] de las condiciones socioeconómicas de las poblaciones mayas-yucatecas.

Me parece que hablar de escolarización en la primera infancia desde los marcos normativos internacionales sin contextualización geopolítica, remite a nuevas formas de colonialidad. Desde esta mirada, la escuela puede formar parte clave del juego neoliberal, en el que existe un discurso políticamente correcto y una práctica contrastante por contradictoria. Una retórica de la multicultural, la diversidad y la inclusión, mientras que en la práctica continúa un aparato escolar que administrativamente, pero sobre todo, epistémicamente, sigue negando otras formas de aprendizaje y socialización.

Este mecanismo que se puede observar en diferentes niveles y campos de la política pública en países latinoamericanos, parece trabajar en favor de una lógica “de la sociedad capitalista contemporánea y las tendencias hegemónicas de la globalización neoliberal” (Lander, 2006, p. 216). Analizar desde aquí el doble discurso de lo intercultural funcional, nos permite estar atentos a sus implicaciones y proponer estrategias para modificarlo desde lo local.

En estos contextos de neoliberalismo educativo, encontramos también formas diversas de movilización indígena en resistencia a las imposiciones de diversa índole (programas asistenciales, productivos, megaproyectos). En educación sabemos de propuestas *con* indígenas y de indígenas como parte de un ejercicio de autonomía; en otras poblaciones como es la que nos ocupa en este estudio, encontramos otras formas de resistencia, formas silenciosas y mecanismos colectivos que responden a características históricas de la población.

A continuación presento en el primer apartado a la comunidad de Sahcabá, Yucatán, donde se realizó el trabajo etnográfico; posteriormente, explico mi posicionamiento con respecto a la escolarización para enmarcar mis reflexiones sobre las dos caras de la experiencia, su impacto en la primera infancia y sus identidades tempranas, y la resistencia silenciosa que genera mostrando el lugar de la agencia infantil.

Sahcabá, Yucatán, y la educación inicial indígena

Sahcabá es un poblado que se encuentra a 60 minutos aproximadamente de la ciudad de Mérida, es una de las tres localidades más pobladas del municipio de Hocabá, tiene una población total de 1922 habitantes distribuidos en 533 casas. De los 1922 habitantes, el 50.36% son varones, y el 49.63% mujeres. La población de 0 a 2 años es el 5.82%, con el 39.28% de varones y 60.71% de mujeres. Se calcula un 84.54% de maya-hablantes (INEGI, 2010). Se localiza en la zona ex henequenera del Estado. Las mujeres en su mayoría se dedican a la artesanía de fibra de henequén (costura) de piezas decorativas y utilitarias y al servicio doméstico en la ciudad de Mérida; los hombres, a la construcción principalmente como albañiles, o como empleados en el sector servicios en zonas turísticas del estado.

Sahcabá cuenta con las instituciones básicas de educación, una promotora CONAFE, un Centro de educación inicial indígena, un preescolar y primaria general y una secundaria técnica.

Realicé en esta población una investigación con enfoque etnográfico,^[3] partiendo del Centro de Educación Inicial indígena, con el interés de analizar la relación escuela-comunidad a través de las prácticas de participación escolar de sus agentes (niños, docentes, mamás y papás). Contrasté dicha participación escolar con la social comunitaria, para comprender las principales lógicas culturales que se ponen en juego en el encuentro *inter* entre escuela y comunidad.

El Centro de Educación Inicial de Sahcabá, Yucatán, se conforma de una directora-docente y un promedio de 22 niños entre 1.5 y 3 años. El rol a partir del cual negocié mi entrada a campo fue el de apoyo a la docente en las actividades diarias durante 3 días de la semana, y la impartición de un taller de Lectura/literacidad^[4] comunitaria con los niños una vez a la semana, aportación que sugerí como parte de mis saberes previos.

En el análisis de la participación escolar se pueden establecer vínculos entre la escuela, la crianza y el contexto geoeconómico de las familias mayas de esta región del estado. Una red de relaciones

complejas entre la geografía del estado, la política, las condiciones sociales de los pueblos mayas en relación a la centralidad urbana, la historia regional de Yucatán y de la zona centro donde se ubica Sahcabá. Esta red de relaciones va más allá de la condición laboral de las familias, implica, en el sentido de la *geopolítica del conocimiento* (Mignolo, s/f, p. 27) es decir, de la idea de que para entender a fondo las lógicas de construcción de realidad e identidad, necesitamos entender la diversificación histórica de la colonialidad, no como un fenómeno general sino a partir de cómo la ha vivido el pueblo maya-yucateco.

La migración interna que ha caracterizado a las comunidades mayas históricamente (Lizama Quijano, 2013), hoy tiene otra cara, no solamente es una migración varonil, sino cada vez más femenil, es un factor importante de desarraigo y transformaciones familiares, sociales y culturales. A partir de la paulatina desaparición del trabajo campesino, principalmente del cultivo histórico del henequén, las fuentes de trabajo se centralizan en las principales regiones turísticas del estado de Yucatán y de estados vecinos como Quintana Roo, apareciendo como únicas opciones laborales las de emplearse en zonas alejadas o no tan alejadas pero con costos altos de traslado, provocando dinámicas sociales que se reflejan en las prácticas cotidianas familiares y comunitarias, en las decisiones colectivas, en el cuidado de los niños y su participación social.

Desde este contexto complejo, similar a las diversas condiciones de otros muchos pueblos mayas e indígenas de México, nos interesa mirar a la niñez temprana.

¿Escolarización o educación? Un posicionamiento para el debate

En la implementación de programas de atención a la primera infancia se observa una tendencia a espacios más o menos cercanos a una concepción escolarizada del aprendizaje y/o con los mismos fundamentos universalizadores del desarrollo infantil. En el caso que nos ocupa, a diferencia de otros programas de atención dirigidos a la niñez temprana en México (CENDI, CONAFE) la Educación Inicial, como parte del Sistema Educativo Nacional, muestra este formato de manera sumamente clara. A la estructura hegemónica de la escuela, en sus espacios y tiempos le llamamos *escolarización* (Street & Street, 2004). Por las características que la definen –y que se expondrán más adelante–, trato de hacer una distinción con la educación, fuera o dentro de la escuela o simplemente con lo escolar. Me parece válido porque a lo que llamamos escuela se le puede definir de muy diversas formas, dependiendo de qué postura epistemológica o paradigma pedagógico sustente sus prácticas. Por el contrario la escolarización definida como la estructura, ritmo y lógica de la escuela hegemónica, por definición, no permite incluir estructuras, ritmos y lógicas que pudieran provenir de otras educaciones.

Para exponer mis reflexiones he dividido el texto en tres ejes de análisis.^[5] que posteriormente desarrollaré brevemente:

a) Los neocolonialismos. Señalo el riesgo de la escuela inicial como un nuevo mecanismo colonial. La colonialidad cultural que se basa, en parte, en el auto-convencimiento de lo que deberíamos ser y hacer. Cómo deberíamos criar y educar a nuestros hijos. Desde este lugar de enunciación aparentemente favorable para la incursión en el mundo moderno, invisibilizamos de forma sutil, pero poderosa, los elementos que constituyen los rasgos de diversidad y pluralidad.

El uso del término neocolonial lo utilizo inspirada en la epistemología del *Buen vivir* (Gudynas, 2013); (Barkin & Lemus, 2015) para el análisis de las prácticas socioambientales contemporáneas y los mecanismos de despojo actual de los territorios indígenas. Creemos que viene a cuenta, pues hablar de nuevos colonialismos desde esta propuesta epistemológica, es señalar aquellas prácticas y discursos de doble intensión, sutiles, de aparente ayuda y consideración, enraizados en las prácticas cotidianas; fuertemente contrastante con mecanismos que están provocando otras formas de vida más individualistas o menos colectivas, por lo tanto poco sustentables. Son generalmente un conjunto de acciones y negaciones que responden a expresiones del sistema económico global, sobre todo a aquellas vinculadas a dinámicas geopolíticas de las regiones. Abonando con ello a las cada vez más complejas migraciones internas y externas en condiciones siempre desfavorables a las comunidades indígenas.

b) La construcción de las identidades. Observamos en la práctica de la educación inicial estudiada, una fuerte tendencia a la escolarización, a pesar de los *Marcos Curriculares para la Educación Inicial Indígena* (Olvera Rosas, 2009). El formato pedagógico es prácticamente igual al de la educación preescolar. Tanto docentes como madres de familia concuerdan en que la ventaja de esto, está en que los niños posteriormente, se adaptan rápidamente a la escuela preescolar y su desempeño es mejor. Creemos que esta aceptación familiar concuerda con los fines y estrategias neoliberales de la escuela, basados en la expectativa de una eficiente incursión al mercado educativo y posteriormente laboral. Lamentablemente habla de la mercantilización de la educación; de la necesidad de preparar eficientemente cuadros que respondan a la estandarización del conocimiento; y de poner la educación y la cultura al servicio de los poderes económicos. Existe entonces un doble discurso, por una parte, una supuesta atención a las poblaciones indígenas desde el respeto a sus costumbres y al mismo tiempo, los mecanismos para que las mismas familias y docentes vean como una necesidad el desplazamiento de sus competencias lingüísticas y culturales. Al mismo tiempo, coexisten, desde otras miradas, esfuerzos autonómicos de las *otras* educaciones y escuelas, promovidos por grupos culturalmente diferenciados como las experiencias de Oaxaca con la propuesta del PTEO[6] y Chiapas con la propuesta de *laescuelita zapatista*, en las que podemos ver la existencia de alternativas epistémicas a la escolarización, pero no solamente eso, sino la defensa de otras educaciones (Medina-Melgarejo, 2015), relacionadas con la defensa de sus identidades y el derecho a pensarse desde otras formas de vida.

c) La resistencia silenciosa. Reflexión que proviene de el señalamiento de algunos autores (Duarte Duarte, 2013) (León, Ruz, & Alejos García, 1992) como un rasgo histórico de los pueblos mayas (Guatemala, Yucatán y Quintana Roo). Lo relaciono con la niñez maya pues se trata de prácticas que están presentes y que se han usado, y se siguen utilizando, como mecanismos de adaptación a las formas hegemónicas mestizas, pero que no están desligados de estrategias para construir espacios *entre*, desde los cuales se puedan filtrar las prácticas propias.

En los niños las hemos observado como parte inseparable de su poderosa agencia y la crianza autónoma que han recibido. Una crianza que ha sido parte de la co-responsabilidad de sus hermanos, en su cuidado y en el cuidado de otros (crianza compartida).[7] Esta agencia construye en la escuela *espacios intersticiales* (Rockwell, 2006) por donde se hace necesaria la negociación.

Las posibilidades y límites de esta resistencia pueden ser espacios de interculturalización de las relación escuela-comunidad.

La Educación Inicial... ¿en el “paquete” de los nuevos colonialismos?

Si analizamos desde lo antes dicho la escolarización temprana, podríamos pensar a la educación inicial como una estrategia un tanto perversa para encarrilar en el camino de la escuela hegemónica tanto a la niñez indígena como a la no indígena. ¿Por qué sería necesario escolarizar justo cuando los niños están en un proceso acelerado de construcción como persona, de su identidad primaria? ¿Por qué si están espontáneamente empapándose de los rasgos específicos de su grupo familiar y social, conformándose para otros posibles aprendizajes vinculados a las prácticas culturales locales?

El discurso de las políticas públicas internacionales y nacionales (UNESCO, 1990) (UNESCO, 2000) (SEP, 2013) sobre el derecho infantil a la educación, mencionan la definitiva importancia de la Educación Inicial para compensar las condiciones socioeconómicas de los niños indígenas debido a la pobreza y la marginación, pero parecería, sin la consecuente problematización, que el ser pobre y marginado es sinónimo de indígena.

Nos parece una forma simple de solucionar el problema. En el fondo no hay una demanda de cambio en las condiciones que genera el sistema económico, siguen paleando síntomas pero no atacan la desigualdad de raíz. Al respecto nos dice Torres:

¿Se trata en verdad de la misma meta, la formulada en 1990 y la reformulada en el 2000? [Jomtien y Dakar respectivamente] Creemos que no, en primer lugar porque hay una enorme diferencia entre poner en el centro el desarrollo o poner en el centro la educación de los niños pequeños. En torno a esto hay diversas posturas y se ha dado un largo y amplio debate, que no es meramente terminológico sino de fondo. Poner el acento en lo educativo, sobre todo teniendo en cuenta el lente escolar con el que tiende a mirarse la educación, tiene el riesgo de alentar enfoques y estrategias que ven la educación inicial como una escuela anticipada, destinada a compensar carencias e incluso a “evitar el fracaso escolar” entre los más pobres, que es como le pone y justifica abiertamente al Banco Mundial. (Torres, 2008, p. 3).

La apuesta, al parecer, es *preparar* a los niños –cada vez desde más jóvenes– en la lógica escolarizada de la educación, para familiarizarlos con el lenguaje, el espacio y los procedimientos característicos de la escuela hegemónica mencionados al inicio de este texto, de esa manera, garantizar una introducción pronta y exitosa a las lógicas de la escuela en sus diferentes niveles y por ende, en las de los requerimientos de la sociedad capitalista envolvente.

Tiempos, procedimientos y prácticas escolares en Sahcabá

Los niños de Sahcabá, se van incorporando a las lógicas de escolarización de formas sutiles, en diferentes ámbitos:

- Al espacio/tiempo: los niños no viven una transición acompañada de la casa a la escuela, observamos, aunque no sea generalizado, una tendencia de la escuela a que los niños pequeños se queden solitos –sin ningún acompañante–, aunque lloren. Los testimonios de las mamás se dividen entre aquellas que creen que debe haber mayor participación de las

mamás en la escuela, aquellas abuelas que opinan que los niños chiquitos no deben llorar porque vuelven vulnerables para el mal (enfermedad). Y aquellas mamás, principalmente jóvenes, que opinan que los niños deben quedarse solos aunque lloren. Esta división de opiniones está relacionada con la concepción que se tiene de la niñez y de las formas de crianza. Las abuelas más cercanas al punto de vista maya-tradicional y, las mamás jóvenes junto con la docente, más cercanas a la visión escolarizada de la transición hogar-escuela.

- Con respecto al lenguaje: la mayoría de las familias han decidido hablarles a sus hijos en castellano desde que nacen hasta los 4 años, a partir de esa edad deciden comenzar a enseñarles la maya. De esta manera, como explican las mamás “no tendrán acento al hablar español y podrán comprender lo que les enseñan en la primaria”.
- A los procedimientos escolares: encontramos por ejemplo, niños que asisten con zapatos escolares.[8] Los niños se mantienen con esos zapatos durante muy poco tiempo de la mañana, pero no solamente porque no son cómodos, sino porque los niños en general, pero sobre todo los de 0 a 3 años, utilizan su territorio de una manera diferente a la que la escuela imagina. A pesar de que el terreno es pedregoso, los espacios en los que generalmente los niños juegan en sus casa, son terrenos amplios (el solar) en dónde ocurre la mayor parte de la vida lúdica de los niños. Por el intenso calor, los niños dentro o fuera de casa permanecen sin zapatos. Si se calzan, generalmente lo hacen con chancas de hule y solamente para ocasiones especiales utilizan los zapatos. Por ello, una práctica cultural ignorada en la escuela, es el uso libre del espacio para el aprendizaje por medio de la exploración fuera del aula. Intentar mantenerlos en una mesa, sentados, durante la mayor parte de la mañana resulta una misión agotadora e infructuosa para la docente, que tarde o temprano desiste de hacerlo.

Cada uno de los ejemplos anteriores podrían profundizarse con respecto a las ventajas y desventajas de la rutina escolar, sin embargo, para este texto, solamente mencionaré que, más allá de simples adaptaciones de los niños a la rutina escolar, ejercen su agencia transformando las rutinas escolares como una reacción a las negaciones y/o invisibilizaciones de sus lógicas culturales.

El problema medular de la no integración de prácticas culturales, es la concepción que se tiene de educación y aprendizaje.

El problema es que, incluso en pleno auge de la retórica de la “sociedad del conocimiento” y del “aprendizaje a lo largo de la vida”, el término educación e incluso el término aprendizaje continúan fuertemente asociados a educación escolar. Los aprendizajes que tienen lugar fuera de la escuela, en la vida diaria –en la familia, en la comunidad, en el juego, en el trabajo, en el contacto con los demás, a través de la lectura autónoma, de los medios de comunicación, etc.– no se consideran propiamente aprendizaje ni son asumidos como parte de la política educativa. No obstante, el derecho a la educación, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, incluye educación tanto dentro como fuera de la escuela. (Torres, 2008, p. 2).

A pesar de lo dicho, dentro de las dinámicas sociales y dentro de la escuela, en disputa consciente o inconsciente contra la escolarización, existen prácticas de resistencia que emanan de los niños,

prácticas que están presentes como formas de defender sus maneras de ser y hacer, de construir comunidad, de participar y de relacionarse con la escuela, de conformar su identidad.

La escolarización y la construcción de Identidades tempranas

Si bien los estudios etnográficos sobre diferentes temáticas, han transitado de una mirada esencialista de las transformaciones socioculturales de los pueblos indígenas, a una visión compleja, cuestionándose las dicotomías y poniendo en juego las hibridaciones, creemos que no ha sido suficiente apostar a matizar los procesos, sino que es necesario seguir complejizando los análisis desde lo local. En cada caso, en cada proceso, dependiendo de la capacidad crítica colectiva e individual de los actores involucrados; de la consciencia que han construido sobre aquello que se transforma y para qué se transforma, es como se ha podido construir entendimiento y transformación. En lo local es donde podemos realmente analizar qué tipo de hibridación o mixtura identitaria se lleva a cabo, cómo, de manera situada, particular, los pueblos responden a: ¿Quiénes son? ¿Qué pierden? ¿Qué ganan? ¿Quién propone esos cambios? ¿Quién los impone o los asume?, ¿cómo se han llevado a cabo esas transformaciones en la trayectoria específica de las identidades colectivas y/o personales?

Si bien creemos que corresponde a cada grupo analizar y decidir con qué se queda y que transforma de sus prácticas locales, no podemos decir que estas transformaciones se realizan por consenso, ni en momentos específicos ni con claridad. Quienes acompañamos procesos educativos, podemos ayudar analizando para proponer miradas para reflexionar en colectivo, pues las historias de colonialidad nos tocan a todos, todo el tiempo. No son exclusivas de poblaciones indígenas.

Una de las transformaciones más importantes de la niñez, es el lugar tan significativo que ha ocupado la escolaridad, en todas partes, pero mucho más que en poblaciones indígenas, parte de ser y definirse ante los demás está vinculado con haber ido o no, a la escuela. La escolarización del saber y la experiencia parece ser un camino sumamente importante para acceder a los múltiples imaginarios sociales ligados al prestigio social, la estabilidad económica y la *alta cultura*, la transformación positiva del pensamiento o la capacidad cognitiva. En el pueblo se hace la distinción entre los escolarizados y los *mayeros*[9] La apuesta social a la escuela como hoy en día la conocemos se ha convertido en una lucha tanto de mestizos como de indígenas por el derecho a su acceso y a pesar del reconocimiento de la crisis que vive, por su incapacidad de responder a las demandas de formación y aprendizaje significativo que exigen los niños y jóvenes actualmente. Tal vez porque su uso social y político sigue generando una necesidad:

El uso social y político de elementos culturales crea y refuerza identidades, generando la relativa coherencia cultural que adquieren ciertos grupos (clases, grupos de edad, étnicas, en el curso de su historia (Novaro, *et al.*, 2009, p.4).

Creemos que si pensamos desde casos locales pero a partir de una educación imaginada desde el *buen vivir* (Gudynas, 2013) podríamos entender que la escuela requiere transformarse epistémicamente; lograr esto implica un trabajo colectivo en el que requerimos de gran esfuerzo creativo, de imaginación y recursos humanos socioculturales locales para enfrentar la tarea de la construcción de alternativas educativas en la escuela y fuera de ella, para los contextos específicos.

La escuela como espacio físico, social y cultural es un lugar posible de organizarse de múltiples formas, como ya se ha visto con las diferentes propuestas a lo largo de la historia.

La *escolarización* [10] agrupa una serie de características que la escuela aplicada a cualquier tipo de aprendizaje, la lógica es principalmente de control y en aspectos cognitivos pero sobre todo emocional y culturalmente claves. El problema de la educación formal no es solamente su sesgo escolarizado dentro de la escuela, sino que además, permea con él otros espacios educativos comunitarios; trazando un camino homogéneo para conformarse como ser social.

Si bien, en busca de alternativas las escuelas *otras*, autónomas y comunitarias, esgrimen el acto de situar la educación escolar como el principal recurso para lograr la interculturalización de la misma, sabemos, gracias al trayecto de la educación intercultural en Latinoamérica (López, 2009) (Dietz y Mateos, 2010), que no ha sido suficiente, la retórica de las políticas educativas interculturales se han visto limitadas por la falta de cambio en este sentido. El modelo de escolarización ha sido el hegemónico para la legitimación del conocimiento en la vida laboral y cultural, restringiendo posibilidades a otras formas de ser y hacer, de construir una identidad no vinculada a esos parámetros; muchas veces por estrategia consciente de la necesidad impuesta, otras veces por aceptación no reflexionada.

La transformación de la escuela, en la mayoría de los casos, no parece plantear alternativas a la escolarización sino únicamente al modelo de escuela.

Pensamos entonces, en que el ejercicio de interculturalización de la escuela requiere de una mayor defensa de otras estructuras, otros ritmos y otras lógicas cualitativamente distintas y epistémicamente necesarias para equilibrar los aprendizajes.

A pesar de los cambios favorables en el discurso y en algunas prácticas, de la inclusión del discurso intercultural y hasta decolonial en la educación inicial, sigue practicándose en lo local una política educativa de corte funcional (Walsh, 2010) o de corte *condescendiente* (Jiménez-Naranjo, 2011). No se transforma la base epistémica y por tanto la comprensión cabal de la práctica educativa no como escolarización sino como formación. Lo que lleva el riesgo de seguirla manteniendo como el principal instrumento de reproducción de la colonialidad del saber (Maldonado-Torres, 2007), es decir, de la construcción de la persona a partir principalmente, de principios que otorga la escolarización.

La resistencia silenciosa y la niñez maya-yucateca

En un texto sugerente sobre el colonialismo y la resistencia entre los pueblos mayas (León, Ruz, & Alejos García, 1992) sus autores hacen un recuento de las formas de resistencia silenciosa y de luchas violentas que han entablado los pueblos mayas de Guatemala y México a partir de la llegada de los españoles:

Los mecanismos de etnorresistencia desplegados por esos pueblos incluyen tanto el tenaz apego a sus lenguas y tradiciones como la lucha armada, que se inicia ya desde la conquista, se continúa a lo largo de la época colonial y republicana con las mal llamadas guerras de castas y viene a hacerse dolorosa realidad contemporánea en el desigual combate que sostienen los grupos guatemaltecos contra gobiernos genocidas, en los enfrentamientos cotidianos que libran los

oprimidos indígenas de México contra una política estatal que no por encubierta es menos etnocida (León, Ruz, & Alejos García, 1992, pág. 192).

En este recuento descriptivo de la resistencia, se resaltan las adaptaciones de estos pueblos a lo largo del tiempo. Contrario a lo que pudiéramos imaginar con la cita anterior, no hay una visión victimizadora de las poblaciones mayas, sino una intencionalidad de mostrar las diversas formas de resistencia que estos pueblos muestran. Una resistencia que puede y ha sido violenta, pero que sobre todo ha sido silenciosa, pues ha permitido su sobrevivencia más allá de ella, la sobrevivencia y mantenimiento de expresiones y prácticas culturales importantes: han mantenido firme su lengua, la relación con el entorno, con la tierra, con la siembra del maíz, negociando otras con más o menos dificultad, para poder incorporarse a las posibilidades laborales, educativas y de estilos de vida que ofrece la sociedad envolvente.

Al parecer, la resistencia maya en Yucatán está muy relacionada con las formas de hacer y expresar una idiosincrasia que se ha extendido entre la población mestiza de la península. A veces puede parecer una actitud de sumisión y a veces de aguerrida oposición. Por ello me parece pertinente, utilizar la aclaración de Eduardo Restrepo (2008) con respecto al concepto de resistencia:

Para evitar estos riesgos [el uso estructurante de poder como elemento de dominación, el dicotómico poder-resistencia –como antipoder– o el de ausencia de poder] el concepto de resistencia amerita ser cuidadosamente utilizado. Antes que un punto de partida es un punto de llegada. Para considerar una práctica, representación o relación como resistencia, se requiere demostrar bajo qué contexto concreto de relaciones de poder opera como tal. Además de su singularidad, al recurrir a este concepto se deben examinar la densidad, los contrastes y las multiplicidades que constituyen una acción (u omisión) como resistencia. Más que resistencia y dominación como bloques monolíticos definidos de antemano, lo que merece ser explorado son resistencias y dominaciones en la pluralidad de sus entramados y multiacidentalidad de sus significados (Restrepo, 2008, pág. 45).

Muchas de esas formas de hacer comunitarias las he visto reflejadas en la participación escolar de las madres en la escuela inicial. Se trata de aspectos vinculados a prácticas de participación social y de crianza que nos permiten entender lógicas del pensar-hacer desde las que se llevan a cabo muchas de las prácticas culturales específicas. Su potencial, podríamos vincularlo a una noción del *buen vivir* que se ha ido diluyendo en otras lógicas, pero que tiene su razón de ser en lo que llamo elementos epistémicos.

De estos elementos epistémicos que conforman la lógica de su resistencia encuentro dos muy presentes en la participación social y la crianza maya: la noción de *parejura*^[11] y la de *crianza compartida*.^[12] En el caso de la *parejura*, se trata de una práctica observada en colectivos de mujeres como una forma de control social tanto entre ellas, como con los externos. Como cuando una de las mamás se sale de lo acordado por todas, algún acuerdo que esté relacionado con la repartición equitativa de gastos o ganancias, de realización de actividades para la escuela. La reacción colectiva es inmediata e implacable presionando verbalmente y en grupo, para que la exigencia se cumpla en el momento.

En el segundo caso, la crianza compartida, una práctica relacionada con el cuidado de los niños, obliga culturalmente al cuidado colectivo en el que pueden estar involucradas tanto otras mujeres del hogar patrilocal –nueras o hermanas–, como los *hermanos* (cualquier hermano o hermana que sea mayor a otro) quienes tienen la responsabilidad moral de cuidar y ayudar a criar a sus *hermanitos*. Los niños pequeños, como Keila (2 años) repiten ciclo hasta cumplir 3 años o más para poder ir al preescolar. Como ella es mayor a los que en el nuevo ciclo llegan, de manera natural toma la actitud de la *hermana*, cuidando a los más pequeños, tomándolos de la mano para andar por el patio, regañándolos cuando no hacen las cosas que se espera que hagan o repartiéndoles los materiales necesarios para trabajar. Esta actitud, que podría ser en muchos niños pequeños o mayores de lo más común, cobra un sentido particular a partir de los testimonios de niños mayores que son *hermanos*, pequeños, pero hermanos, como en el caso de dos niños de 6 y 7 años que cuentan:

[oye Roy, y quien te cuida cuando no está tu mamá] nadie, yo solito, yo cuido a mi hermanito, o sino a veces ese Cristian va a mi casa, nada más está mi abuelo, a veces él viene, el miércoles él viene, porque mi papá siempre va a trabajar, mi abuelo va leñar, mi abuela va a su pago, mi mamá a trabajar, mi mamá trabaja en lavar pisos, mi papá en hacer casas. [Cristian dice]: cuando se vaya mi mamá a trabajar yo cuido a mi hermanito, también mis abuelos se van, llevan su comida de la abuelita me lo dejan que lo cuide, jugamos, no peleamos [¿y quien te cuida a ti?] nadie. [Roy dice]: pero a veces viene conmigo, si nadie está allá, le digo, vamos a mi casa, vamos a gustar la película!, como el hermanito de él todavía es bebé, todavía tiene dos años le dice: “mi hermanito, bebé!, chuch!” (...). (Entrevista en parejas, 2014).

Como podemos ver, la participación de los niños y las madres en la escuela con respecto a la pareja y la crianza compartida, tienen su correlato en los espacios comunitarios. Muestran en la vida cotidiana de lo escolar, dinámicas de participación y socialización que construyen espacios intersticiales de resistencia que hablan de sus lógicas de interrelación, decisión, educación y lucha para ser quienes quieren ser.

A manera de conclusión

Como muchas de las propuestas educativas con intención *decolonial*, quienes investigamos en educación con una mirada crítica de la interculturalidad, buscamos entender la génesis de los discursos y prácticas sociales con las que nos relacionamos en un contexto y momento específico. Analizamos, dialogamos, y de esta manera podemos trazar, junto con los actores involucrados, caminos de reflexión y diálogo para una transformación más consciente.

Para fines de este texto, hemos resaltado la importancia de entender prácticas sutiles neocoloniales, aquellas que están envueltas en nuevos mecanismos pero viejos objetivos y que se van incorporando a través de nuevos y diversos instrumentos de la cultura, creando naturalización en aras de un supuesto beneficio para el rezago educativo de las poblaciones indígenas.

Creemos que una de las vías necesarias para el cambio de esta mirada, es el diálogo entre los actores involucrados, identificando entre todos las diferentes racionalidades que tienen lugar en las prácticas escolares. Entendiendo estas racionalidades como la base para construir prácticas sociales y por lo tanto realidad. Podríamos buscar en lo local, como hemos intentado en la investigación que nos ocupa, para conocer, reconocer, valorar y reflexionar sobre las principales

lógicas que subyacen a las prácticas socioculturales, y pensar cuáles nos permiten una interculturalización situada de las relaciones educativas.

Planteamos la necesidad de cuestionar la pertinencia de la escolarización en la primera infancia y un ejercicio a fondo, consciente, de su impacto local en la construcción de identidades tempranas, así como al camino que está trazando hacia la elección de formas de habitar el mundo.

Hemos visto, aunque de forma muy sucinta, que en la resistencia silenciosa de los niños mayas de Yucatán y de sus familias, hay elementos importantes que muestran las potencialidades de la cultura, creemos no deben ser invisibilizados y desaprovechados para una participación y socialización infantil culturalmente pertinente que contrarreste la escolarización y su homogenización. Tal vez por el camino de la reflexión y la autorreflexión podamos construir una escuela *donde quepan otras educaciones*.

Referencias bibliográficas

Ayora, G. (2012). *Educación Intercultural y decolonialidad: de la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha*. Tesis de maestría, Universidad Veracruzana, Instituto de investigaciones en educación. Xalapa.

Barkin, D., Carcaño, E., Armenta, W., Cabrera, D., & Parra, G. (2011). "Capacidad social para la gestión de excedente: la construcción de sociedades alternativas". En UAM, *La UAM ante la sucesión presidencial; propuestas de política económica y social para el nuevo gobierno*. pp. 543-558. DF, México: UAM-X/CSH Departamento de producción económica.

Barkin, D., & Lemus, B. (2015). *Soluciones locales para la justicia ambiental*. Recuperado el 7 de marzo de 2016, de UAM-Xochimilco: http://dcsh.xoc.uam.mx/produccioneconomica/publicaciones/Soluciones_locales_para_la_justicia_ambiental.pdf

Cervera, M. (2008). "La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán". En Lizama Quijano, J. *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS.

Del Río, N. (2012). "Un sector históricamente olvidado. Políticas públicas dirigidas a la primer infancia en México". UAM. Recuperado el 25 de abril de 2016, de Programa infancia: www.uam.mx/cdi/pdf/redes/viii_chw/sector.pdf

Duarte Duarte, A. R. (2013). Las Autonomías de los pueblos mayas de Yucatán y su silencio ante las políticas de asimilación y la legislación de derechos. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 8 (16), 256-281.

Gaskins, S. (2010). "La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidas culturalmente". En: L. De León Pasquel, *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pág. s/p). México: CIESAS.

Giménez, G. (2005). "Materiales para una teoría de las identidades sociales". En: G. Giménez, *Teoría y Análisis de la Cultura*. Volúmen II (págs. 18-44). México: CONACULTA/ICOCULT.

- Gudynas, E. (2013). *Blog Accion y Reacción de Eduardo Gudynas*. Obtenido de accionyreaccion.com: <http://accionyreaccion.com/>
- IEEPO. (2012). *Plan Para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca: IEEPO.
- INEGI. (s/d de s/m de 2010). www.inegi.org.mx. Recuperado el 7 de marzo de 2016, de Censo de población y vivienda: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/>
- Jiménez-Naranjo, Y. (2011). "Los enunciados de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas en México". En: *Desacatos*, 35,149-162.
- Lander, E. (2006). "Marxismo, Eurocentrismo y colonialismo". En: A. Boron Atilio, J. Amadeo, & S. González, *La teoría Marxista hoy. Problemas y perspectivas* (págs. 209-243). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- León, M. d., Ruz, M. H., & Alejos García, J. (1992). *Del Katún al Siglo. Tiempos de colonialismo y resistencia entre los mayas*. México: CONACULTA.
- Lizama Quijano, J. (2010). *El pueblo maya y la sociedad regional*. Mérida, Yucatán: Universidad de Oriente/CIESAS.
- Lizama Quijano, J. (2013). *Entre irse y quedarse...Estructura Agraria y migraciones internas en la Península de Yucatán*. Mérida, Yucatán: Letra Antigua .
- López, L. (2009). "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal". En: López, L. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. perspectivas Latinoamericanas* (págs. 129-220). Bolivia: Plural editores.
- Maldonado-Torres, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser:contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Castro-Gómez y Grosfoguel, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (págs. 127-168). Bogotá: Universidad central/IESCO-UC/Pontificia Universidad Javeriana/Pensar.
- Medina-Melgarejo, P. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos políticos-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*.México: Juan Pablos Editores.
- Meseguer, S. (2012). *Imaginario del futuro de la juventud rural. Educación superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*. Tesis doctoral: Departamento de Antropología Social. Granada España: Universidad de Granada.
- Mignolo, W. (s/f). *Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Recuperado el 26 de abril de 2016, de www.oei.es: www.oei.es/salactsi/walsh.htm
- Myers, R., & et, al. (2013). *Desarrollo Infantil temprano en México. Diagnóstico y recomendaciones*. BID. s/c: BID.
- Olvera Rosas, A. X. (2009). "Marcos Curriculares para atender la diversidad étnica". En: E. y Jiménez Cabrera, *Transformaciones posibles de la educación para la niñez indígena. Contextos, Alianza y redes*. (págs. 232-271). DF, México: SEP.

Restrepo, E. (2008). "Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia". En O. Almano García, & M. Ruíz García, *El giro hermenéutico de las Ciencias Sociales y humanas. Diálogo con la Sociología*. (págs. 35-47). Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Reyes Domínguez, G. (2014). "Imágenes acerca del niño en dos colectivos infantiles con asendiente maya". *Alteridades*, 24 (47), 31-42.

Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? *Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de etnografía d ela educación*, (pág. s/p). Buenos Aires.

Robertson, R. (2000). "Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad y heterogeneidad". En: *Cholonautas*. Recuperado el 5 de octubre de 2015, de www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/R%20Robertson.PDF

Rosales González Margarita y Rubio Herrera, A. I. (2010). "Entre la modernidad y la tradición: manejo de recursos en común y empresas sociales en comunidades mayas del sur de Yucatán". En J. Lizama Quijano, *El pueblo maya y la sociedad regional. Perspectivas desde la lingüística, la etnografía y la antropología*. Mérida, México: CIESAS-Peninsular.

Rodríguez Pardo, J. (2012). "Testimonio: nuevos colonialismos en America del Sur y África. Radiografía de la megaminería". *Revista Nueva Sociedad* (237), 147-158.

SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación*. México: SEP.

Street, J., & Street, B. (2004). "La escolarización de la literacidad". En V. N.-M. Zavala, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Torres, R. (2008). "Si hubiera conciencia de todo lo que se juega en los primeros años de vida, los niños pequeños serían mimados de la sociedad". *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (3), 1-11.

Tovar, M. (2009). "Interculturalidad y epistemología. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional de Investigación en Educación, pedagogía y formación docente". Medellín, Colombia, 25 a 28 de agosto de 2009.

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien.

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de acción de dakar, Educación para todos: cumplir compromisos comunes*. Dakar: UNESCO.

UNESCO. (2007). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Atención y Educación d la primera infancia*. Belgica: UNESCO.

Walsh, C. (2010). "Estudios (inter) culturales en clave de-colonial". *Revista Tabula Rasa* (12), 209-227.

Notas

[1] *cfr.* Unicef, Unesco, Cepal.

[2] Entendida como “una perspectiva analítica orientada a romper la oposición global/local y a comprender su interdependencia; en segundo, entender una reconfiguración espacio temporal en términos de intersecciones y no de dicotomías. En tercera instancia se trata de considerar el carácter irregular, cambiante y asimétrico de los procesos en curso y finalmente de percibir los fenómenos de manera compleja (...)”, *cfr.* Meseguer, 2012, p. 17).

[3] Las reflexiones del presente documento son parte de la investigación etnográfica titulada *La niñez maya-yucateca en la educación inicial. Análisis de la relación escuela-comunidad desde un enfoque intercultural*. Tesis de doctorado en Investigación educativa, línea educación intercultural del Instituto de investigaciones en educación de la Universidad Veracruzana. Para esta investigación realice un trabajo de campo de un año viviendo en el pueblo de Sahcabá, Yucatán. La etnografía parte del Centro de Educación Inicial hacia otros espacios sociales como la escuela preescolar y primaria, hogares de algunas familias de los niños de educación inicial y de diez mujeres de un colectivo de artesanas.

[4] Para comprender ampliamente el término literacidad como se utiliza en este documento *cfr.* (Ayora, 2012) de manera breve diremos que nos referimos a las prácticas sociales y culturales locales relacionadas a la lectura y escritura.

[5] Las reflexiones de este artículo fueron compartidas de manera inicial en el Simposio, “Niñez indígena, resistencias y autonomías: miradas antropológicas en diversos contextos de violencia en América Latina” IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE ANTROPOLOGÍA. “Las Antropologías latinoamericanas frente a un mundo en transición”, Ciudad de México, 7 al 10 de octubre de 2015, fue pensado a partir de tres ejes de análisis que propuso la Dra. Gabriela Novaro como parte de la coordinación del simposio, ejes que cada uno de los participantes abordamos acuerdo a nuestras investigaciones particulares.

[6] *cfr.* (IEEPO, 2012) Plan para la transformación de la educación de Oaxaca.

[7] *cfr.* *Crianza compartida* (Gaskins, 2010) (Reyes Domínguez, 2014) (Cervera, 2008).

[8] Zapatos que la SEP regala a los niños a principio de año. Muchas veces son zapatos elegidos por las mamás entre varios tamaños pero que no son necesariamente son de la talla del niño o niña porque no envían personalizados.

[9] Los que hablan principalmente maya sin un rasgo peyorativo (Lizama, 2010, p. 121) y no han tenido experiencia de escolarización (E. Artesana, 2014).

[10] **El lenguaje y el pensamiento**, inscritos en prácticas específicas, el uso de un lenguaje escolar y sus formas de comunicación; **el espacio y su distribución en él**, los procedimientos y lógicas para organizar el tiempo en el salón de clases; **la homogenización y descontextualización de las prácticas sociales y culturales específicas**, enseñando contenidos relacionados a la cultura local, pero no contenidos dentro de prácticas culturales que les den sentido (Street & Street, 2004, pp. 189-199).

[11] Racionalidad mostrada a través de una exigencia apasionada de justicia, ante decisiones que pudieron haberse tomado con intento de justicia, pero no con la noción de justicia de la cosmovisión

maya, ya que dicha decisión no favorece a todos por igual. Esta actitud que en ocasiones tiene una aparente sinrazón, refleja un importante *capital social comunitario* -dice Rosales- basado en “una capacidad colectiva de actuar conjuntamente para obtener beneficios de interés común.” (Rosales González Margarita y Rubio Herrera, 2010, p.235).

[12] Investigadoras de la niñez maya-yucateca como (Gaskins, 2010); (Reyes Domínguez, 2014) y (Cervera, 2008), mencionadas anteriormente, hablan de la crianza compartida como una forma tradicional en la que no solamente los niños son cuidados en comunidad por las mujeres que viven en un hogar patrilocal, sino de la relación de cuidado que se exige de hermanos a hermanitos, ya sean mujeres u hombres. Los niños o niñas mayores se encargan en gran medida de la crianza de sus hermanos menores, en diferentes grados.

* Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación, Línea de Educación Intercultural de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México.
Doctorante en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México
Instituto de Investigaciones en Educación: Campus Sur de la Universidad Veracruzana Paseo 112, segunda sección, Edificio B Colonia Nuevo Xalapa, C.P. 91097.
Para comunicarse con la autora escriba a: gialuanna@bunkopapalote.com.mx, o llame al teléfono: (01 228) 8 19 39 67/conmutador (01 228) 8 42 17 00. ext. 13850.

<http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php>

© 2017, Derechos Reservados. Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, C.P. 14200, Ciudad de México. Tel. (55) 5630-9700 extensión 1262.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la UPN ni la del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Pedagógica Nacional.

