

ETNOTEORIAS PARENTALES Y FRACASO EDUCATIVO EN UNA COMUNIDAD MAYA DEL SUR DE YUCATÁN, MÉXICO

Reyna Guadalupe Euán Ramírez

04euan10@gmail.com

Resumen

Mi experiencia en una comunidad maya, normada por ideas y prácticas culturales no necesariamente coincidentes con las del país, fue una invitación para profundizar en el significado que la educación tiene, esta vez desde la perspectiva de los padres.

El estudio etnográfico tuvo como punto central de análisis y discusión, el contraste de las etnoteorías parentales, qué piensan de la educación de sus hijos, cómo aprenden los niños y cómo les enseñan en casa, respecto a las razones de la falta de relevancia de la práctica educativa para los niños. El objeto, identificar una posible relación con el rezago educativo.

Palabras clave: Educación, etnoteorías parentales, rezago educativo, prácticas culturales, Interculturalidad.

Introducción

El rezago educativo se refiere a todas aquellas personas que no logran concluir la educación básica, lo que inevitablemente indica una situación de atraso e incumplimiento de metas educativas.

En México, cuando se habla de rezago educativo se hace referencia a la población mayor de quince años que no ha culminado la educación secundaria, que representa el límite mínimo considerado para la educación básica (Muñoz y Suárez, 1993). Las cifras actuales (Castro, 2011, p.40) estiman el rezago en 33 millones de

personas. El analfabetismo se cuantifica en 5.8 millones de personas, cifra a la que se suman 10 millones que no tienen primaria y 17 millones sin secundaria.

Hablar de rezago hace evocar la imagen de grupos afectados por situaciones de carencia, sobre todo cuando sabemos que la distribución del grado de rezago educativo y del grado de marginación por entidad federativa son virtualmente idénticas (CONAPO 2005; INEGI, 2004; INEGI, 2007). Es decir, a mayor marginación, mayor proporción de población en rezago. A la imagen también contribuyen los programas focalizados para combatir la pobreza. Oportunidades, que no es más que la continuación del Progres¹, ofrece apoyos económicos a las familias para que niños y niñas permanezcan en el sistema educativo hasta finalizar la secundaria. Sin embargo, las condiciones de vida no son suficientes para explicar el problema. Así lo muestra Suárez con los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud (2004). Del total de jóvenes en rezago, 42.4% dejó la escuela por problemas económicos, pero 29.1% declaró que no le gustaba estudiar. El panorama no ha cambiado mucho, cada año 630 mil jóvenes abandonan la educación secundaria (Castro, 2011, p.40). Este problema podría atribuirse a la incapacidad de la institución educativa para ofrecer elementos que permitan a los jóvenes identificarse con ésta y construirse como estudiantes, especialmente entre los de escasos recursos y los indígenas.

Las políticas para resolver los problemas de cobertura, equidad y calidad se han centrado en la federalización, la revisión de contenidos y materiales educativos, el mejoramiento de la labor y percepciones salariales del magisterio y la participación social en la educación, a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal en 1992. Los resultados alcanzados han sido variados, dependiendo de la política (Latapí, 2004; Alcántara, 2008) y, como se desprende de las declaraciones de Castro Muñoz, director general del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), no han logrado resolver los problemas de rezago. Por su parte, los programas para mejorar la calidad de la educación básica no han considerado en toda su dimensión e implicaciones la diversidad cultural del país. A pesar de la creación, primero, de la Dirección General de Educación Indígena en 1978 y, después, de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en 2001, en la mayoría de las escuelas indígenas se continúa con la enseñanza tradicional que privilegia la

¹ El Programa de Educación, Salud y Alimentación, mejor conocido como PROGRESA, dio inicio en el año 1997, y fue concebido como una estrategia para apoyar a la población que vive en condiciones de extrema pobreza en las áreas rurales en México.

castellanización sobre el bilingüismo, se imparten contenidos ajenos al contexto de los estudiantes y no se consideran los estilos de enseñanza-aprendizaje ni las representaciones y expectativas de las poblaciones indígenas en torno a la educación (Bertely, 2002; Mijangos y Romero, 2006, Schmelkes, Aguila, Magaña, Rodríguez y Ojeda, 2007, citado en Observatorio Ciudadano de la Educación, 2008).

Esta situación se refleja en los niveles de rezago y desempeño de los estudiantes indígenas. En el ciclo 2006-2007, el índice de deserción en escuelas primarias indígenas fue de 3% y el de reprobación de 8.4%. Ambos duplican las cifras nacionales. La eficiencia terminal fue de 82.2% frente a 91.7% a nivel nacional (DGEI, 2007). En 2005, 49.8% de los estudiantes de 6o. grado de escuelas indígenas se ubicaron en el nivel más bajo de aprendizaje (INEE, 2007).

Por ello, es necesario revertir las pautas de planeación educativa, que requieren que individuos y grupos se adapten al servicio ofrecido, y dirigir la mirada hacia la pertinencia y relevancia de los contenidos, incorporando las particularidades del contexto cultural de las poblaciones indígenas al curriculum.

1. ANTECEDENTES

La inquietud por investigar las etnoteorías parentales sobre educación, surgió de mi experiencia en el programa Comunidad DIFerente del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en Yucatán.

El trabajo se inició en octubre de 2005, en una comunidad maya, a 76 km al sureste de la ciudad de Mérida, capital del Estado yucateco. En ese año tenía 395 habitantes, 203 mujeres y 192 hombres; el analfabetismo alcanzaba a 51.9% de la población femenina de 15 años y más y a 48.1% de la población masculina de ese grupo de edad (INEGI, 2007) y presentaba índice de marginación muy alto (CONAPO, 2005).

En entrevistas y pláticas informales, los docentes de la comunidad señalaron que “a los niños les cuesta trabajo aprender, van lento, es difícil para ellos”; “no ponen atención, no les interesa, no comprenden lo que se dice en clase; hay que bajarle al nivel”; “en los exámenes no les va tan bien, la última vez creí que no aprobaría carrera magisterial”; “lo que pasa es que no hacen su tarea porque los papás no les ayudan, aquí les marcas tarea, llegan a su casa, les preguntan a sus papás y como ellos no saben leer y escribir, los regañan para que no les sigan preguntando. Llegan a la escuela, no hicieron la tarea y el maestro los regaña, eso los desmotiva”. Y explicaron que es “difícil, muy

cerrada, la gente está mal acostumbrada a pedir y que le den, a mí me cuesta mucho trabajo. La gente aquí no entiende cuando le dices que es para su provecho, es muy terca, a veces no mandan a sus hijos a la escuela porque los mandan a la milpa o porque se van al Seguro y los grandes se tienen que quedar a cuidar a sus hermanitos”; “si quieren ver que sus hijos mejoren, tienen que dejarlos que estudien y se preparen”. Así, para los docentes, la educación en el aula es un símbolo de mejoría que es obstaculizada por los padres al asignarles a sus hijos tareas propias de la comunidad y por su analfabetismo.

Pronto, la percepción inicial sobre la cerrazón de los habitantes, se vio modificada por lo que escuché y observé durante las reuniones comunitarias, convocadas como parte del programa. Además de la respuesta e interés, dos elementos llamaron mi atención en especial. El primero fue la discusión en torno a la carencia de biblioteca, que obliga a los estudiantes a viajar a la cabecera municipal² y, por tanto, “los muchachos llegan a su casa y se van a la cabecera municipal, a veces los traen tarde, casi no están en su casa”; “qué tal si se quedan ahí vacilando su punto y como no lo vemos, no sabemos si están haciendo algo malo”; “ahora hay mucho vandalismo y libertinaje, los muchachos están en el parque hasta las 9 ó 12”; “ya no saludan... antes todos daban las buenas noches, eran más educados” y “además la milpa no se levanta sola, si de verdad quieren aprender que vayan a trabajar”. Así, la biblioteca no era el problema; más bien lo era la preocupación por el comportamiento, la pérdida del respeto al no saludar como símbolo de falta de educación y el obstáculo que la ausencia de los hijos representa para su participación en las actividades propias del contexto familiar y comunitario.

El segundo elemento fue la diferenciación del espacio entre los niños pequeños y los de edad escolar. Mientras que los primeros deambulaban y se colgaban de sus madres, sin que esto fuera objeto de molestia para los asistentes a las reuniones, los segundos se encontraban alejados. Y es que “los niños no saben, los otros ya van a la escuela. Yo siempre les digo que cuando estoy con los mayores que no se acerquen, pero ésta [una niña de dos años], todavía le falta”.

¿Por qué, pese al tiempo que tenían trabajando en la comunidad, los maestros parecían estar en constante lucha contra aquélla si ambos manifiestan que la educación

²La comunidad está a 7 kms de la cabecera municipal, El Presidente del municipio dispuso que se proporcionara servicio de transporte de la comunidad a la cabecera para que los estudiantes acudan por las tardes. Tampoco hay escuela secundaria en la comunidad y los gastos de transporte corren por cuenta de sus familias.

era importante?, ¿por qué la organización de la educación en el aula no causa el efecto que se espera en los estudiantes? La clave para responder a estas interrogantes estaba en las diferencias. Las ideas manifestadas por los maestros y la gente de la comunidad indicaban que la educación para los primeros significaba una cosa y para la segunda otra.

Surgió la necesidad de confrontar la formación de los docentes y la propia con las ideas de la comunidad. Las afirmaciones de los primeros apuntaban hacia las limitaciones de una formación basada en teorías educativas y estrategias de enseñanza que no consideran la diversidad cultural, así como a la necesidad de mejorar sus magros ingresos. El desconocimiento de las características e instrumentos culturales que los padres y el entorno proporcionan al niño, les impedían comprender las razones de la ausencia de los estudiantes y la aparente falta de involucramiento de los padres en la educación de sus hijos. El cumplimiento de normas y parámetros de desarrollo educativo, tales como eficiencia terminal, permanencia y aprobación, se convierten en motor de su quehacer y, por ello, resulta lógica la preocupación manifestada. Limitaciones similares me habían llevado a crearme una imagen inicial de la comunidad con la sola opinión de los maestros. Sin embargo, al escuchar a los padres, quedó claro que no se trataba de falta de consciencia o interés en la educación de sus hijos. Por lo contrario, sus comentarios atañen valores, actitudes, ideas y normas propias del contexto sociocultural maya. Son el respeto y el buen comportamiento como elementos centrales de ser educado, la milpa como aprendizaje, y lo que tienen los niños en edad escolar pero no los pequeños, que impide o posibilita su participación en una actividad adulta.

El desconocimiento del contexto en que se desarrollan los niños puede relacionarse con la noción, no siempre explícita, de que el desarrollo es un proceso universal, natural y lineal que define las habilidades y necesidades de los niños según su edad, independientemente de su cultura y del papel central de los padres como mediadores entre ésta y el niño (Cervera, 2008).

Debido a esto se implementa el concepto etnoteorías parentales, basado en la definición de Harkness y Super (1996) y para fines de la investigación se enfocó hacia la educación.

Así, las etnoteorías parentales refieren el conjunto de creencias o ideas que los padres tienen sobre la naturaleza y características del niño, su desarrollo y necesidades, así como el papel de los padres en su socialización, de acuerdo con las expectativas de

su cultura y la concepción que tienen de la educación y acerca de cómo los niños aprenden.

2. METODOLOGÍA

Para realizar el estudio se recurrió a la metodología etnográfica. La ubicación de la comunidad es a 76 Km al sureste de la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán, y su selección se basó en el índice de marginación del Consejo Nacional de Población que la clasificó como la cuarta localidad con “muy alto” nivel de marginalidad (CONAPO, 2000).

La naturaleza del estudio marcaba la necesidad de trabajar con familias con hijos en edad escolar. Para identificar a la población de estudio acudí a los directores de las instituciones educativas de la comunidad. La totalidad de familias con hijos en edad preescolar y escolar fue 40, todas invitadas a participar en el estudio, 35 aceptaron.

Para la realización del estudio se elaboraron dos encuestas, el pilotaje se realizó con madres de familia de la comunidad. Durante la estancia de campo se realizaron las encuestas socioeconómicas, con preguntas dirigidas a recabar información sobre tamaño y composición familiar, características de la vivienda, nivel de educación así como actividades económicas y productivas de los miembros de 12 años y más.

Se diseñó una encuesta general de etnoteorías con preguntas cerradas y abiertas sobre ideas, creencias y prácticas relacionadas con educación y aprendizaje de los niños.

Durante el proceso de investigación, la empatía y clima de confianza establecidas con las participantes, permitieron que lo que inicialmente eran encuestas generales se convirtieran en entrevistas largas y profundas, y que los padres de familia, que en el momento de la entrevista se encontraban en sus casas, se involucraran en las mismas, aportando datos de forma individual y numerosos conceptos relativos a educación.

Se realizó un grupo de enfoque, oportunidad que surgió durante una reunión informal con cinco amas de casa que accedieron a participar en él y donde los cuatro puntos principales que se trataron fueron: qué piensan (madre y padre) de la educación, cuál es la utilidad de la escuela, qué acciones ejecutan para la enseñanza y aprendizaje de sus hijos, y qué les enseñan, para finalmente, conocer a qué razones atribuyen que los niños reprueben o dejen la escuela.

A manera de triangulación y con la finalidad de validar las respuestas se realizó un grupo de enfoque al que asistieron 32 de las 35 madres de familia participantes y 1

padre. La reunión permitió profundizar y retomar conceptos que resultaron determinantes en el proceso de investigación y que fueron obtenidos durante la recolección de datos.

3. RESULTADOS: EDUCACIÓN Y SER EDUCADO

En contraste con las nociones de los docentes sobre la terquedad, desinterés e incompreensión sobre el papel de la educación formal para “que sus hijos mejoren”, las participantes fueron muy claras en cuanto a las herramientas que proporciona a sus hijos para “defenderse en la vida”. Se trata de “hacer las cuentas, dar cambios y que no te falte dinero”; “no perderse al salir del pueblo”; “cualquiera que salga de un pueblo necesita saber leer y escribir, hablar español, hasta para llevar a los niños al doctor, ellos sólo hablan español”; “yo no sé leer ni escribir, pero le pregunto a mis hijos, los que saben, y me responden, ellos salen a trabajar y les va bien; los otros sólo están en la milpa y a veces no tienen”. Pero no sólo se trata de aprender a hablar Español, es necesario hacerlo bien porque “a veces da miedo hablar en público”. No sólo se trata de saber leer y escribir y hacer cuentas pues “cualquier cosa te piden firma”; “ahora piden papeles”; “antes hasta para barrer con la primaria, ahora te piden el bachillerato”.

La escuela representa la esperanza de una mejoraría en la calidad de vida que tendrán sus hijos. Esta idea es similar a la expresada por los maestros pero estos la desconocen. Elemento central lo constituye la obtención de “papeles”. Estos avalan que el individuo es apto para realizar un trabajo distinto al de la milpa, lo que se espera redunde en un beneficio laboral y económico de los hijos, un sueldo que permita tener un dinero seguro, no depender de la temporada de cosecha y, de alguna manera, no experimentar la discriminación que ellos han experimentado. En particular, es notoria la mención que varias madres hicieron a la posibilidad de trabajar en una oficina. Estas nociones fueron sintetizadas por el padre que participó en el segundo grupo de enfoque:

“Un niño necesita ir a la escuela porque cuando sea grande puede conseguir trabajo fácil, no tan duro. Como nosotros no aprendimos nada tenemos que ir a la milpa. Es pesado, tienes que ir a chapear, a sembrar, a tumbar en el monte para poder quemar, es duro. Con este tiempo que estamos, es mucho el trabajo y no ganamos nada, si ganamos un poco es hasta la cosecha. No compramos tortilla ni frijol; cuando necesitamos un poco de dinero vendemos un poco de maíz, pero no vendemos tanto porque lo necesitamos para comer”.

No obstante, las madres coinciden en la dificultad que reviste la continuación de los estudios posteriores a la primaria. Dos elementos se mezclan en el ingreso y permanencia en secundaria. Por una parte, el problema de la escasez de recursos: “si no

quieren seguir estudiando para que les vas a insistir, si no van a poder estudiar la carrera”. Y es que, además de los gastos propios de la escuela, se requiere dinero para transporte ya que la secundaria se ubica en la cabecera municipal y el bachillerato más cercano está en una población situada a aproximadamente 50 kilómetros de la comunidad en la que se realizó el estudio.

Por otra parte, las etnoteorías sobre entendimiento. A la edad de ingreso a la secundaria, los niños ya entienden y, por tanto, son capaces de tomar sus propias decisiones: “debe trazar su camino, el que quiere”; “en mi casa mi hija decidió, ella tiene que decidir porque si la forzo (sic) yo, ¿dónde va a acabar”; “van porque saben” que deben asistir y asisten porque quieren continuar. Así, la decisión de cursar estudios de secundaria recae en los hijos. La responsabilidad que asumen al tomarla se refleja cuando van a la escuela y cumplen con sus obligaciones escolares sin estar “detrás de él” pues “quieren seguir aprendiendo”.

En forma similar, la responsabilidad de la decisión de cursar los niveles de preescolar y primaria refleja las etnoteorías sobre entendimiento. En el primer nivel, aquella recae en los padres, particularmente las madres, quienes “llevan” a los pequeños porque “van a practicar”, juegan, pintan, aprenden las vocales y así empiezan a “acostumbrase” para cuando estudien pierdan el miedo. Y es que a la edad del ingreso a preescolar, los niños tienen entendimiento suficiente para empezar a aprender. Ya en la primaria, los niños cambian, “son más tercos, es más responsabilidad” y las madres los “entregan”; “lo inscribí en la escuela y va a ir para que lo eduquen”. El maestro tiene el derecho de llamarle la atención para que estudie y le enseñe cómo comportarse, al igual que lo hacen los padres. A diferencia del nivel preescolar, la primaria ya no es un entrenamiento, el niño debe aprender normas de conducta y adquirir los conocimientos que la escuela ofrece; empieza a aprender para defenderse en la vida. Así, padres y maestros participan de la responsabilidad de la educación primaria asumiendo papeles diferenciados. El maestro tiene a su cargo la enseñanza de nuevos conocimientos, “dejarle tarea” y debe contribuir a que los niños tengan “buenos modos”. Cuando el niño está en la casa, son la madre, el padre, los hermanos y, en el caso de familias extensas también tíos y abuelos, quienes lo vigilan y apoyan para que realice su tarea, pero también participan para corregir su comportamiento. El niño tiene que estar consciente también de la tarea que le han dejado; sin embargo, es a sus cuidadores a quienes asiste el derecho de llamarle la atención para que aprenda. Para los padres, el proceso de enseñanza involucra desde levantarse por la mañana para ir a la escuela pues

“tenemos que enseñarlos” hasta vigilar que realicen las tareas asignadas en el aula y, si no les es posible ayudarlos con éstas, asegurar que los hermanos mayores lo hagan.

Estas ideas parentales reflejan que ser educado va más allá de la acumulación de conocimientos, pues “no sólo lo que está en el libro, también el comportamiento importa”, como lo muestra el énfasis puesto al describir a un niño mal educado: “no respeta a sus mayores, no saben si lo que hacen está bien o está mal”. La responsabilidad principal de educar en este sentido recae en los padres; deben hacerles comprender desde “chicos” para que “aprendan a respetar” pues “no sabe lo que hace y la mamá le tiene le decir que no haga maldades”. Sin embargo, durante la primaria, los padres “entregan” a sus hijos a los maestros y con ello, les confieren la responsabilidad compartida de contribuir a que sean respetuosos, responsables, obedientes.

Las etnoteorías parentales sobre educación indican una clara diferencia con las nociones de los docentes. Estos últimos se enfocan a la adquisición de conocimientos establecidos en un programa curricular. Las madres dejaron clara la importancia que otorgan a los conocimientos adquiridos en la escuela: leer y escribir, hacer cuentas, hablar Español y hacerlo bien, sin miedo, y así “defenderse”, pero consideraron igualmente relevante ser respetuoso y socialmente responsable y aprender las labores domésticas y agrícolas.

3.1. Amarrar lo que aprendes en la escuela y en la casa

Señalan las madres que un niño debe “aprender de todo”: lo que les enseñan en la escuela, las labores del hogar de acuerdo a su género y “los modos” porque todo sirve para “defenderse en la vida”. Un niño que aprende de todo “es inteligente, aprende lo que le digas” sea en la escuela o en la casa. Sin embargo, no sólo se trata de aprender de todo sino ponerlo en práctica con responsabilidad y respeto. Así, en la casa, un niño inteligente cuida a sus hermanos y los ayuda con sus tareas ya que “ellos saben, explican y revisan, si está mal piden que lo vuelvan a hacer; “habla sin tener pena”, “hacen su tarea sin que les digan nada”, “te dice, te explica, ves que le pone importancia”.

A partir de los tres a cuatro años de edad, los niños pueden empezar a aprender y hacer labores como barrer, limpiar, leñar porque “lo ven y lo quieren hacer” y los padres incorporan a los niños a la dinámica y responsabilidad familiar a través de la observación y la realización de pequeñas tareas domésticas. Para que aprendan, se les explica, muestra y se les deja hacer: “les muestro y les voy diciendo cómo hacerlo” porque los niños “empiezan a ver y quieren empezar a hacerlo cuando ven que su mamá

lo haga, ellos lo van imitando”. El padre que participó en el grupo de enfoque relató que, al llevar a su hijo de cuatro años al monte a buscar leña, tuvo que responder a sus preguntas constantes, ¿por qué se hace?, ¿para qué sirve? y el niño participó cargando un trozo de leña como símbolo del trabajo realizado. De esta manera, los padres aprovechan la curiosidad natural y el juego de los niños para enseñarles, mediante la demostración y explicación, y estos últimos van adquiriendo paulatinamente las herramientas del saber y hacer de su comunidad cultural hasta que entre los diez y 12 años de edad, al tener entendimiento, se espera que sean capaces de asumir su responsabilidad de colaborar con la familia sin estar “detrás de él”. Al mismo tiempo, se espera que paulatinamente aprendan a ser respetuosos.

El concepto de inteligencia, como el de educación, no se refiere a la acumulación de conocimientos sino a la adquisición de estos, la responsabilidad de ponerlos en práctica y a ser respetuoso. Al igual que en otras comunidades culturales, se trata de la llamada inteligencia social (Super, 1983, Rogoff, 2003; Serpell 1993), en contraste con la inteligencia tecnológica característica de las etnoteorías occidentales (Cervera, 2008). Más aún, involucra la capacidad de unir dos mundos o recurriendo a Bonfil (1987), al México profundo y al México imaginario. La inteligencia le permite al niño “amarrar o unir conocimientos, porque aprendes en la escuela y aprendes en la casa” y “unir todos los conocimientos que tiene, es lo que va a ejercer cuando sea grande”, es lo que posibilita que una persona sea capaz de “cuidarse por sí solo” como “cuando se casan”. Es en este contexto que la idea de que “además la milpa no se levanta sola, si de verdad quieren aprender que vayan a trabajar”, expresada por un padre durante la discusión de la falta de biblioteca en una reunión comunitaria, puede entenderse no como falta de interés en la educación formal de los niños sino como reflejo de la preocupación por su comportamiento y por el significado y pertinencia de los conocimientos que adquieren. Asistir a la biblioteca por las tardes significa la ausencia de los hijos durante prácticamente todo el día -por la mañana acuden a la escuela secundaria- y los padres no tienen posibilidad de saber si, efectivamente, sus hijos están en la biblioteca o “... si se quedan ahí vacilando su punto..., si están haciendo algo malo”, además de no participar en las tareas propias de su comunidad. Preocupaciones universales de todos los padres pero que, en este caso, se interpretan como cerrazón e incomprensión sobre el papel de la educación formal, a decir de los maestros.

Estas ideas muestran que los padres mayas valoran el aprendizaje de los conocimientos propios de cada espacio -escolar y doméstico- en tanto aportan los

elementos que el niño llegue a ser un adulto independiente y capaz. Asimismo muestran que, a diferencia de las ideas expresadas por los docentes de la comunidad, a los padres les interesa y se preocupan por la educación formal de sus hijos pero desde una visión del mundo diferente y no siempre compartida.

3.2. Aprendiendo a amarrar

En un lugar donde el significado de ser educado se refleja en etnoteorías fuertemente vinculadas a valores como responsabilidad y respeto al entorno familiar y las actividades comunitarias, como lo es la elegida, pero que puede ser cualquier comunidad maya de Yucatán (Cervera, 2008) y muchas de Latinoamérica (Rogoff, 2003), no deja de llamar la atención la falta de internalización de los conocimientos obtenidos en la escuela, que se supone es formadora de valores y patrones de conducta, además de proveedora de conocimientos. Un indicador de esa falta es la magnitud del rezago educativo que evidencia la incapacidad histórica del estado mexicano de proporcionar educación pertinente y de calidad para todos y cada uno de sus ciudadanos. Si bien el obstáculo más importante es de carácter económico, casi una tercera parte de la deserción escolar entre los jóvenes se puede relacionar con la carencia de elementos que posibiliten su identificación y construcción como estudiantes, especialmente entre los indígenas (Suárez, 2004).

Y es que ¿cómo los niños y jóvenes indígenas pueden identificarse y construirse como estudiantes cuando sus maestros desconocen el contexto cultural e interpretan su inasistencia, dificultad de aprendizaje y nivel de desempeño como producto de desinterés propio y de sus padres que “... no entiende cuando le dices que es para su provecho, es muy terca, a veces no mandan a sus hijos a la escuela...”, además de asumir que el rezago educativo de los padres es responsable de la falta de motivación de sus hijos porque “... no les ayudan, aquí les marcan tarea, llegan a su casa, les preguntan a sus papás y como ellos no saben leer y escribir, los regañan para que no les sigan preguntando...”

¿Cómo los docentes pueden entender lo que desconocen porque su formación no les provee las herramientas para hacerlo? El presupuesto del dominio de la lengua de la población indígena que atienden, en este caso el Maya, no siempre se cumple como tampoco el de las herramientas pedagógicas (Schmelkes, 2005). La lengua es uno de los principales portadores de la cultura. A través de ella se expresan y moldean los modelos culturales generales, como la visión del mundo, y específicos, como las etnoteorías

parentales. Dominarla implica la capacidad de comprender el mundo desde la propia cultura constructora de la lengua que la porta. Las herramientas pedagógicas, por su parte, reflejan modelos culturales sobre los procesos de desarrollo y enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a las características, necesidades, capacidades y expectativas según la etapa de la vida de los individuos. El dominio de las herramientas construidas desde una cultura no garantiza su éxito en otra.

Frente a nosotros tenemos dos conceptos sobre educación formal que son similares y distintos a la vez. Ambos se refieren a ésta como posibilidad. Los maestros para “que sus hijos mejoren, tienen que dejarlos que estudien y se preparen”; los padres “para defenderse en la vida”; “...porque cuando sea grande puede conseguir trabajo fácil, no tan duro [como el de la milpa].”; “... los que saben, y me responden, ellos salen a trabajar y les va bien...” A diferencia de los maestros, los padres otorgan un voto de confianza a estos durante la educación primaria, al entregarlos para que los eduquen. Es decir, para que no sólo les transmitan conocimientos nuevos sino, al mismo tiempo, compartan la responsabilidad de enseñarles a comportarse porque “no sólo lo que está en el libro, también el comportamiento importa”. Curiosamente, en ningún momento los maestros se refirieron a problemas de conducta. A diferencia de los maestros, los padres esperan que sus hijos tengan la inteligencia suficiente para amarrar lo que aprenden en la casa y en la escuela porque “...es lo que va a ejercer cuando sea grande” y puedan ser independientes, respetuosos y responsables.

Las diferencias entre las ideas docentes y parentales apuntan hacia los elementos que hacen que el aprendizaje sea relevante y significativo para unos y otros. Por su formación, los primeros enfocan la intención educativa a facilitar la construcción racional y sistemática de explicaciones de la realidad. Una realidad, las más de las veces, distante de la vivida. Para los padres se trata de una educación integral que prepare a sus hijos para su futura inclusión social como adultos en dos matrices civilizatorias: la del México profundo y la del México imaginario. En la realidad, su inserción en el segundo es de carácter marginal pues difícilmente pueden alcanzar la educación superior. Como señala Lizama (2008), quienes terminan la secundaria sólo tienen la opción de ser empleados como albañiles. Una idea similar es expresada por una de las participantes al señalar “antes hasta para barrer con la primaria, ahora te piden el bachillerato”.

Es así que la noción de la educación, como desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida no puede ser vista sino como mera ilusión. En tanto persista la

incapacidad de comprender el significado del dominio de una lengua y de incorporar las etnoteorías parentales sobre desarrollo, educación, inteligencia y enseñanza-aprendizaje, la educación intercultural bilingüe seguirá abonando a la ilusión.

4. CONCLUSIONES

La educación es una práctica dirigida y enfocada en el desarrollo de capacidades intelectuales, habilidades, destrezas y valores para la consecuente integración social de un individuo. En este sentido hablar de educación sin considerar los elementos culturales, es limitar la educación misma.

Es en este mismo sentido que el rezago educativo entre la población indígena persistirá mientras que los contenidos curriculares, definidos desde ideas diferentes al contexto sociocultural de los niños mayas, sigan limitándose a reconocer la diversidad cultural y no a valorarla e incorporarla a la formación de docentes y, por tanto, de estudiantes. La formación de los primeros debiera, además, incorporar conocimientos y herramientas metodológicas que les permitan conocer e interactuar con los miembros de la comunidad en la que se desenvuelven. Mientras los propósitos de los maestros no incluyan el conocimiento del medio familiar y comunitario del niño y éste sea base para integrar las ideas de los padres y la comunidad en torno a educación como respeto, responsabilidad y colaboración, el resultado seguirá siendo el mismo: una enseñanza en la que los estudiantes responden a discursos que para ellos carecen de significado o aplicación.

Es necesario que las políticas educativas amarren los conocimientos, concepciones y prácticas de las dos tradiciones civilizatorias del país: la indígena y la europea para lograr una verdadera educación intercultural bilingüe que no sólo se dirija a las poblaciones indígenas sino a todos y cada uno de los ciudadanos. La trayectoria seguida entre el primer contacto con la comunidad y el término del trabajo de investigación en 2008, muestran una forma de aprender a amarrarlos y generar conocimientos que sirven de base para la revisión y modificación de los contenidos curriculares impartidos tanto a los profesores como a niños y jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÁNTARA, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación* 48, pp. 147-165. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie48a07.pdf>.
- BERTELY, M. (2002). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. En: L. E. GALVÁN (Coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: CONACYT-CIESAS-DGSCA, UNAM. Recuperado de http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm.
- BONFIL B., G. (1987). *México Profundo: Una Civilización Negada*. México: SEP-CIESAS.
- CASTRO, J. (18 de enero de 2011). Imposible erradicar el rezago educativo sin resolver el fondo: Castro Muñoz. *La jornada*, UNAM, pp.40. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2011/01/18/sociedad/040n1soc>
- CERVERA, M. D. (2008). La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán. En LIZAMA, J. (2009), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre la educación formal dirigida a los mayas* (pp. 57-88). México, D.F.: CIESAS.
- CONAPO (2000) *Índices de marginación, 2000*. México: Consejo Nacional de Población. Recuperado de: <http://www.conapo.gob.mx/00cifras/2000.htm>
- CONAPO (2005). *Índices de marginación 2005*. México: Consejo Nacional de Población. Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/indice2005>
- DGEI (2007). *Estadística total de educación indígena. Inicial y básica. Inicio de ciclo escolar 2007-2008*. México: SEP. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/eventos/prontuario_estadistico_07_08.pdf.
- HARKNESS, S. y SUPER, C. (1996). *Parents' cultural beliefs systems. Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford.
- INEGI (2004). *El rezago educativo en la población mexicana*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI (2007). *Yucatán. Información estadística sociodemográfica por municipio: Educación*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/est/default.aspx?c=3994&e=31>.

- INEE (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe Anual 2007*. México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.
- LATAPÍ, P. (2004). La política educativa del estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 6 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>.
- LIZAMA, J. (2008). *Estar en el mundo: Procesos culturales, estrategias económicas y dinámicas identitarias entre los mayas yucatecos*. México: CIESAS y Miguel Angel Porrúa.
- MIJANGOS, J. C. y ROMERO, F. (2006). *Mundos encontrados. Análisis de la educación primaria indígena, en una comunidad del sur de Yucatán*. México: Ediciones Pomares.
- MUÑOZ G. y SUÁREZ, M. (1993) Población y educación. Las nuevas dimensiones del rezago educativo *DemoS, E- journal No.6 pp. 32-34* Recuperado de: <http://www.ejournal.unam.mx/demos/no06/DMS00617.pdf>
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2008). La educación indígena en México: inconsistencias y retos. *Este País* 210, pp. 37-41. Recuperado de <http://www.observatorio.org/pdfdocs/Educacion%20a%20Debate%2015%20-%20Educacion%20indigena%20-%20Sept.%202008.pdf>.
- ROGOFF, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- SCHMELKES, S. (julio de 2005). México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas. En *V Foro Virtual Educación para la Interculturalidad, Migración-Desplazamiento y Derechos Lingüísticos*. Simposio llevado a cabo en el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Recuperado de http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=973.
- SERPELL, R. (1993). *The significance of schooling: Life-journeys in an African society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUÁREZ, M. (marzo, 2004). El rezago educativo de los mexicanos en México y en los Estados Unidos. En *Second Binacional Simposium English in Mexico and Spanish in the U.S.: Sharing visions, challenges and knowledge*, pp. 1-17. Arizona: College of Education at Arizona State University. Recuperado de: <http://simposio.asu.edu/docs/mesas/2/suarez.pdf>

SUPER, C. M. (1983). Cultural variation in the meaning and uses of children's intelligence, en Deregowski, J. B., Dziurawiec, S. y Annis, R. C. (1983), *Expiscations in cross-cultural psychology*, pp. 199-212. Holanda: Swets and Zeitlinger.