

## Análisis de la eficiencia de la finalización de la secundaria en población maya desde el enfoque intercultural: caso Yucatán, México\*

Analysis of the Efficiency of High School Completion in the Maya Population from an Intercultural Approach:  
Yucatan Case, Mexico

Análise da Eficiência da Conclusão do Ensino Médio na População Maia a partir de uma Abordagem Intercultural:  
Caso Yucatán, México

*María Teresa Herrera Novelo*  
*Universidad Autónoma de Yucatán, México*  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5571-8428>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh91.aef5>

*María de Lourdes Pinto Loría*  
*Universidad Autónoma de Yucatán, México*  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5215-283X>

Recibido: 02 mayo 2022  
Aceptado: 09 noviembre 2022  
Publicado: 30 diciembre 2022

*Carmen Castillo Rocha*<sup>a</sup>  
*Universidad Autónoma de Yucatán, México*  
[chaak.ek@gmail.com](mailto:chaak.ek@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0668-9737>

### Resumen:

El objetivo de este artículo es identificar los factores que influyen en la finalización de la educación secundaria, en una escuela rural de Yucatán, México. Con base en el enfoque intercultural, se rastrearán percepciones e ideas de los agentes que integran la comunidad de una escuela secundaria a la que asisten niños mayas. La metodología contempló la investigación etnográfica a lo largo de un ciclo escolar, acompañada de observación participante, entrevistas y cuestionarios. Los resultados permiten reconocer algunos problemas que afectan la finalización de la educación secundaria en población maya, como: la falta de interés de la familia y los alumnos, la necesidad de los jóvenes de apoyar la economía del hogar, la vida en pareja a temprana edad, la ausencia de circunstancias protectoras y el papel del docente. De acuerdo con lo anterior, la eficiencia en la finalización de estudios involucra factores económicos, motivacionales, familiares y propios del entorno escolar, asociados a cuestiones estructurales que han empobrecido y marginalizado progresivamente al pueblo maya.

**Palabras clave:** Educación secundaria, eficiencia terminal, comunidad maya, diversidad, interculturalidad.

### Abstract:

The objective of this research was to identify the influencing factors in terminal efficiency in a rural secondary school in Yucatan, Mexico. It exposes the intercultural approach, which guided the search on the perceptions and ideas of the agents of a school community of a secondary school attended by Mayan children. The methodology used was ethnography throughout a school year accompanied by participant observation, interviews, and questionnaires. It is concluded that terminal efficiency is disrupted by the lack of interest of parents and students, the need of young people to support the household economy, life as a couple at an early age, absence of protective circumstances; in such a way that the factors involved are economic, motivational, family situation and the role of the teacher, much of it related to structural issues that have progressively impoverished and marginalized the Mayan people.

**Keywords:** Secondary education, terminal efficiency, Mayan community, diversity, interculturality.

### Resumo:

O objetivo desta pesquisa foi identificar os fatores influentes na eficiência terminal em uma escola secundária rural em Yucatán, México. Ela expõe a abordagem intercultural, que orientou a busca pelas percepções e ideias dos agentes de uma comunidade escolar de uma escola secundária frequentada por crianças maias. A metodologia utilizada foi a etnografia ao longo de um ano letivo, com observação participante, entrevistas e questionários. Conclui-se que a eficiência terminal é prejudicada pela falta de interesse dos pais e alunos, pela necessidade dos jovens em sustentar a economia doméstica, pela vida em casal em idade precoce e pela ausência de circunstâncias protetoras; de tal forma que os fatores envolvidos são econômicos, motivacionais, situação familiar e o papel do professor, muito relacionados a questões estruturais que têm empobrecido e marginalizado progressivamente o povo maia.

### Notas de autor

<sup>a</sup>Autora de correspondencia. Correo electrónico: [chaak.ek@gmail.com](mailto:chaak.ek@gmail.com)

**Palavras-chave:** Educação secundária, eficiência terminal, comunidade maia, diversidade, interculturalidade.

## Introducción

La interculturalidad se deriva del contacto y el intercambio entre culturas, en el marco del reconocimiento de la pluralidad y las diferencias, en términos equitativos y en condiciones de igualdad (Walsh, 2005). Esta promueve el derecho de cada persona a vivir su propia cultura y a manifestar su identidad, en coincidencia con otras culturas, sin temor a represión o rechazo. La interculturalidad se aprende y desarrolla; por lo tanto, la educación puede favorecer u obstaculizar relaciones basadas en el respeto de la diferencia.

Los programas de educación formal con esta orientación deben plantear la diversidad cultural sin jerarquizar algunos tipos de conocimientos por encima de otros, ni establecer que solo los actores débiles estén obligados a conocer la cultura de los actores dominantes. Se recomienda compartir conocimientos diversos en el marco de la praxis de la diversidad cultural de cada país (Haro y Vélez, 1997, citado en Walsh, 2005).

Un centro educativo intercultural e inclusivo debe tener una visión de las relaciones entre culturas capaz de transformar la estructura misma de la organización y los métodos de formación, las relaciones entre profesores, alumnos, padres de familia y demás integrantes de la comunidad escolar (Escarbajal, 2014). El enfoque intercultural asume una postura en la que el éxito escolar va más allá del rendimiento académico, evaluado de manera sumativa y vinculado a la adquisición de conocimientos conceptuales. Desde planteamientos humanistas, integradores e interculturales, se considera que el éxito escolar implica desarrollar otras habilidades y capacidades como la autonomía, la responsabilidad individual y social, la comunicación, la cooperación e incluso, la autorregulación del aprendizaje (Gil, 2008).

Desde el enfoque intercultural, se combaten dos tipos de asimetrías en el ámbito educativo. La primera es la asimetría escolar, esta tiene como efecto que las poblaciones pertenecientes a pueblos originarios tengan menor acceso a la escuela, transiten con mayores dificultades por esta, presenten mayores niveles de deserción y progresen menos en cada grado escolar. Lo anterior, explica por qué los grupos originarios aprenden menos en la escuela y por qué aquello que aprenden les sirve menos para su vida actual y futura. La segunda asimetría es la valorativa, la cual ayuda a explicar por qué hay un grupo cultural mayoritario que se considera culturalmente superior frente a los demás, y por qué hay otros grupos que, por efecto del racismo introyectado, se conciben como inferiores. Estas formas de asimetría no permiten que las relaciones entre grupos culturalmente diferentes se construyan desde planos de igualdad (Schmelkes, 2005).

Lo intercultural en la educación no implica solamente un adjetivo, se trata de un enfoque, una perspectiva o una forma de mirar la realidad escolar y/o educativa, desde la globalidad y, a la vez, desde la particularidad. Justamente, en el marco de la globalidad, complejidad y carácter sistémico de los procesos educativos y en la particularidad de las situaciones educativas cotidianas de la educación (Gil, 2008).

La diversidad cultural en la comunidad escolar no siempre se manifiesta en términos armónicos o a través del diálogo, sino que se expresa también mediante el conflicto. Por lo tanto, es preciso considerar que los actores de la comunidad escolar son entes biográficos inmersos en una sociedad con particularidades históricas y culturales.

Si bien la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) establece en diversos tratados y leyes que la educación es un derecho fundamental que permite a todas las personas aprender a ejercer y vivir en plenitud todos los demás derechos humanos; es necesario reconocer que, en un país diverso como México, las bases sobre las que se construye la educación para cada individuo son muy diferentes (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2014). La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021, Art. 2, B. II) plantea que se debe:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media-superior y superior. Establecer un sistema

de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

No obstante, estos contenidos normativos representan todavía una aspiración, más que una realidad. Un ejemplo de esto es que más de dos terceras partes de las comunidades mayas del sureste de México se encuentran en situación de rezago educativo (Mijangos, 2009). El territorio maya comprende la península de Yucatán, en México, y algunas zonas de Belice. Esta comunidad es hablante de lengua maya y conforma aproximadamente la cuarta parte de la población de la zona. A pesar de su importante presencia poblacional y cultural, la mayoría de sus integrantes permanece en condiciones de marginación, como resultado del colonialismo. Este es el caso de la localidad de Mayapán habitada por 3965 personas, de las cuales el 98,2%, entre cinco o más años son hablantes del idioma maya (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2020). En Mayapán, algunas personas se dedican a las actividades del campo (trabajan en las milpas), otros trabajan en actividades comerciales, la costura o el urdido de hamacas. Una opción diferente es la migración hacia la Riviera Maya o Estados Unidos.

Algunas cifras relacionadas con el rezago educativo muestran que el 19,2% de los adultos de 15 o más años no sabe leer ni escribir, el 14,5% nunca fue a la escuela y el 23,3% no concluyó la educación primaria (INEGI, 2020). En este mismo sentido, la marginación se manifiesta en que la educación preescolar, primaria y secundaria se ofrece en español, aunque el 98% de los habitantes son hablantes de maya. Los niños llegan a la secundaria (después de dos o tres años de preescolar y seis de primaria) con deficientes habilidades para leer y escribir. Quizá o por ello, sumado a otros motivos, es que abandonan los estudios. En la evaluación PLANEA, aplicada en el año 2017, el 75,4% de los alumnos tuvo un rendimiento insuficiente en el área de español, y el 91,3% tuvo el mismo resultado en matemáticas (MejoraTuEscuela.org, 2017).

La insuficiencia de habilidades para afrontar la educación secundaria asociada a otros factores mencionados (trabajar para ayudar a sus familias, escaparse de casa, entre otros) llevó a plantear el objetivo de la investigación de la que se deriva este artículo: explorar, desde una perspectiva intercultural, el tipo de educación que se ofrece en la escuela secundaria de Mayapán y su relación con el rezago educativo o la deserción escolar.

## Aproximación metodológica

Se consideró un diseño metodológico cualitativo, con el fin de observar la relación entre la escuela con su entorno social inmediato. Se acudió a la etnografía desarrollada a lo largo de un ciclo escolar, dado que permitía explorar, en profundidad, fenómenos complejos que acontecen dentro y alrededor del aula (Velasco et al., 2003). Como técnicas se utilizaron la observación y la entrevista. Se enfatizó en los discursos de integrantes de la comunidad escolar, recabados mediante entrevistas dirigidas a alumnos, docentes, madres y padres de familia. Estas buscaron evidenciar sus actitudes, creencias y percepciones sobre lo que acontece en la escuela. Así mismo, se realizaron observaciones en las aulas durante algunos módulos de clases y en los tiempos de descanso. Los resultados de ambos registros se contrastaron con la observación en un diario de campo. Se recabó también información diversa proporcionada por directivos y administrativos del plantel escolar.

Alumnos y docentes asisten al plantel en horario vespertino, en una jornada ampliada de 11:00 a 18:40 horas. El lapso de tiempo es prolongado y, a pesar de que el plantel cuenta con un comedor, este no está equipado. Los alimentos se venden, pero estos no poseen las propiedades nutricionales necesarias para la edad de los estudiantes. En el 2016 asistían a la escuela 115 escolares de primer grado, 92 de segundo y 55 de tercero lo que, en sí mismo, da cuenta de la deserción escolar.

Respecto al personal docente, la plantilla estaba conformada por 22 personas, entre ellos el director, la subdirectora, una prefecta, un secretario administrativo, 16 docentes y dos intendentes. La mayoría de los docentes han estado laborando desde hace más de 7 años en el plantel, puesto que viven en municipios

cercanos a la localidad. Generalmente, los directivos provienen de la capital del estado y viajan diariamente 96 kilómetros hacia la escuela. Es importante mencionar que el cargo de subdirector y director de ese plantel es cambiante, en un lapso de 3 años la escuela ha tenido 4 directivos diferentes, lo cual genera desorganización, interfiere con el clima escolar y el desempeño de los estudiantes.

## **Resultados y discusión**

En un día de clases común, en esta escuela secundaria, es típico que, cuando el profesor llega a su salón, abre su libro, escribe en el pizarrón y asigna tarea. Usualmente, los jóvenes observan, tratan de anotar lo que se les pide en sus libretas, pero no logran producir lo que se les solicita; sin embargo, el profesor ignora este hecho. Los alumnos participan activamente en las clases cuando se les permite hablar en lengua maya y el profesor que habla maya dirige la clase. En las entrevistas, los estudiantes manifestaron su deseo de que los docentes proporcionen ejemplos claros, expliquen en detalle los contenidos y se apoyen en diversos recursos audiovisuales o tecnológicos para explicar los temas. Así mismo, los alumnos plantearon la necesidad de que se establezcan criterios claros para el desarrollo de las tareas y se les dé oportunidad para expresar sus necesidades, dudas y opiniones.

En este sentido, es importante señalar que la educación que se imparte en la escuela donde se realizó la investigación no está caracterizada como indígena, y la perspectiva intercultural está ausente en los docentes. En consecuencia, las interacciones escolares entre docentes y alumnos están permeadas por la indiferencia, minimización o invisibilización de la identidad cultural de los educandos. Es notorio que algunos docentes son también de origen maya, pero en clase se olvidan de su lengua y prefieren usar el español. Prácticamente todos los niños hablan maya, no obstante, las clases se imparten en español. Los programas educativos, los libros de texto, los avisos escolares, etcétera, están en esa lengua. En coherencia con los planteamientos de Schöeder (2009), la observación áulica evidenció que en un contexto caracterizado por la asimetría de las lenguas, la hegemonía y el prestigio del español, impuesto por los docentes, se presenta un uso deficiente de las lenguas indígenas, y deficiencias en áreas específicas de conocimiento. Estos problemas no se resuelven con la implementación de recursos didácticos o normativos innovadores, dado que la causa central se encuentra en el uso de una lengua ajena, que los estudiantes no dominan.

Ligado a esa situación, se genera rezago en habilidades cognitivas básicas para la educación secundaria, lo cual lleva a los alumnos a perder el interés y fomenta una actitud de fracaso. Los docentes afirmaron que los estudiantes no muestran interés en las clases, no se preocupan por mejorar su rendimiento académico; al contrario, parece que no les afecta reprobar asignaturas. Al interrogar a los alumnos sobre esto, reconocieron que, al igual que sus compañeros, no se esfuerzan lo suficiente en el cumplimiento de sus deberes escolares. Un factor que los alumnos perciben como clave para mejorar ese rendimiento es la actitud de sus maestros pues, en sus palabras, “no explican las tareas” o “no dan ejemplos de cómo se harán los ejercicios”. Solamente se paran frente a ellos a transmitirles una instrucción y asignar una actividad, en ocasiones, sin considerar la opinión o la comprensión de los alumnos.

En general, los alumnos demuestran muy poco interés en las distintas asignaturas. Según sus testimonios, no asisten a la escuela por el interés en el aprendizaje, sino porque les gusta convivir con sus amigos, jugar, o bien, para no quedarse en casa. Pese a esto, algunos reconocen a quienes sí le “echaron ganas” al estudio.

Al cuestionar a los profesores en este aspecto, manifestaron que a algunos alumnos no les interesa permanecer en los salones, realizar las actividades de clase, ni leer los libros de texto o prepararse para sus pruebas bimestrales o simplemente asistir a la escuela. Esto último se confirmó al revisar las listas y notar las constantes inasistencias de los alumnos de diferentes grupos. En otros casos, se registran conductas disruptivas en clase para que el profesor los envíe fuera del salón a realizar actividades con los intendentes o simplemente deciden no entrar a tomar clases.

En este sentido, es necesario cuestionarse acerca de la función socializadora del centro escolar, ¿por qué los alumnos dan gran valor a los procesos de socialización, mientras que los docentes dan poca o nula importancia a esta realidad? La respuesta podría estar en que una de las finalidades de la comunidad maya es el servir a su pueblo, y para lograrlo requieren de su integración como comunidad misma (Kantún, 2012, p. 1). Desde la cultura, esto es más importante que aprender contenidos de utilidad incierta para la vida cotidiana. Los integrantes de la comunidad son activos, tienen esa necesidad de involucrarse en cuestiones propias de su cultura, y eso también significa luchar en contra de muchos de los contenidos de la escuela, aun cuando la educación, según los profesores “les será de utilidad para mejorar su futuro”. Recordemos que si los procesos de aprendizaje no son motivadores, los alumnos tenderán a percibir la escuela como una rutina aburrida e insatisfactoria (Castro y Rivas, 2006, p. 65).

Por su parte, madres y padres de familia reportaron que sus hijos les han dicho que “ya no quieren ir a la escuela”. No obstante, ellos les insisten diciendo que “por lo menos terminen la secundaria”. Conviene mencionar que la gente del pueblo otorga mucho peso al papel del docente en el proceso formativo, lo cual se demuestra en afirmaciones como: “si los alumnos no estudian es porque no se les está enseñando bien”. Nuevamente se plantea el cuestionamiento y la reflexión sobre lo que está haciendo la escuela en favor de las comunidades mayas.

Las familias aseguraron que es importante, pero ahora conviene desplazarnos al rol de los docentes, ¿sus métodos de enseñanza son funcionales?, ¿dentro de su estilo de enseñanza toman en consideración las características del contexto y las particularidades del alumnado?, ¿están realizando una reflexión y evaluación sobre su propia práctica docente?

De acuerdo con Vygotsky (1979), los educandos aprenden contenidos culturales aceptados socialmente, a partir de la aprobación y ayuda de otras personas. En este sentido, la participación de los adultos adquiere mayor relevancia y se espera de los docentes, como profesionales, actúen como mediadores entre los educandos y los contenidos escolares. Esto impacta en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida por el autor como la diferencia que existe entre el nivel de conocimiento efectivo que tiene una persona y el nivel que podría alcanzar con ayuda de otros individuos y, por supuesto, a través del uso de los instrumentos adecuados a sus necesidades.

Ausubel (2006, citado en Castro y Rivas, 2006) señala que el aprendizaje significativo surge cuando el alumno recibe información nueva y le da sentido, a partir de la estructura conceptual que ya posee. De este modo, se construyen nuevos conocimientos que los estudiantes pueden vincular con experiencias y aprendizajes ya adquiridos. Sin embargo, en una escuela como la aquí descrita, se produce un quiebre entre la forma de aprender y comunicarse en casa y la que deben practicar en la escuela. La realidad es que muchas escuelas como esta están lejos de otorgar una educación que integre, efectivamente, la diversidad cultural y social que forma parte de la vida cotidiana de los educandos.

Desde la perspectiva de los estudiantes, las familias no se interesan en la finalización de los estudios de sus hijos e hijas. Algunos comentan que los adultos se mantienen ajenos a las actividades académicas porque trabajan fuera del municipio, deben atender las labores de la casa y cuidar a los hijos más pequeños, o porque realizan alguna actividad con la que se obtiene un ingreso extra para la economía familiar. En ese sentido, son escasas las ocasiones en las que madres y padres acuden a la escuela a solicitar información sobre la conducta y rendimiento académico de sus hijos, o pueden ayudarlos en las tareas escolares. Los profesores respaldan esos comentarios, y argumentan que, debido a la situación económica que prevalece en el pueblo, las familias deben concentrarse en aumentar sus ingresos. No obstante, en las citaciones de la escuela o en las reuniones bimestrales para la entrega de boletas de evaluación, madres y padres aprovechan para acercarse al tutor de grupo y preguntar sobre el rendimiento académico de sus hijos, aunque después se retiren muy rápido para continuar con sus labores cotidianas.

Otro factor identificado se relaciona con la economía familiar: docentes y alumnos coinciden en que, desafortunadamente, los adolescentes se ven obligados a abandonar la escuela para empezar a trabajar, siendo

aún menores de edad. Se desempeñan como albañiles, comerciantes o, en el caso de las adolescentes, como empleadas del servicio doméstico en hogares de la capital del estado. El trabajo no es una cuestión novedosa para los alumnos, algunos comentaron que, en los periodos vacacionales, se van con familiares a trabajar dentro o fuera del pueblo, con el consentimiento de sus padres. Esos ingresos contribuyen en la economía familiar, dado que el sueldo se distribuye entre los gastos del hogar y la compra artículos personales o necesidades escolares. Esta es una situación que ya ha sido reportada en otros contextos mexicanos (Pantoja, 2007).

A pesar de que la gran mayoría de los alumnos reconoce la importancia de estudiar y prepararse para lograr una vida mejor en el futuro, no pueden evadir la necesidad de generar ingresos para el hogar, de forma simultánea al desarrollo de su proceso de educación formal. Además de tener carencias personales, se encuentran en una localidad con alta marginación en cuanto a habilidades, capacidades y oportunidades sociales. Ante esta situación, los adolescentes establecen jerarquías en sus necesidades, por lo tanto, priorizan las más básicas y otorgan una posición dispensable a la educación.

Otro de los factores que inciden en la deserción escolar, en esta escuela secundaria, es el inicio de la vida en pareja a temprana edad. Docentes con mayor experiencia afirman que se “los novios o enamorados acostumbran a robar a las muchachitas para irse a vivir juntos”. Por lo tanto, las jóvenes dejan de asistir a la escuela secundaria. Incluso, los mismos estudiantes consideran que esta es causa de abandono de la escuela secundaria. En este mismo sentido, madres y padres de familia manifiestan su preocupación por la posibilidad de abandono escolar e inicio temprano de vida en pareja, al saber que sus hijas tienen un enamorado.

El hecho de que algunas adolescentes acepten escaparse o casarse en edades tempranas está muy relacionado con la situación problemática en la familia. Si bien padres y madres de familia tienen dificultad para reconocer que esto influye en esa decisión, así como en la conducta y rendimiento de sus hijos e hijas; docentes y alumnos dan cuenta de la relación entre el entorno familiar y su comportamiento. Algunos adolescentes argumentan que en casa las discusiones o peleas entre sus padres son frecuentes, incluso saben de las relaciones disfuncionales entre madre y padre. Sin embargo, ellos niegan esa realidad, es decir, los adolescentes observan que la relación familiar está fracturada y tratan de que sus padres solucionen sus diferencias, pero solo encuentran adultos cegados que les dicen “no pasa nada, no hagas caso”. Con esto, es evidente que los adultos mantienen este tipo de relaciones y caen en el error de soportar malos tratos de su pareja, violencia física y violencia psicológica, en algunos casos con la intención de proteger a los menores. Esas son circunstancias que los profesores notaban entre algunos alumnos, pues de un momento a otro su conducta se modificó, quienes eran muy activos, de repente se aislaban y lloraban en las aulas, incluso algunos mostraban comportamientos agresivos. Al interrogarles respecto a los cambios repentinos, solo respondían tener problemas en casa o con sus familias. Como se mencionó, esa fue una motivación para que algunas alumnas tomaran la decisión de alejarse de esa vida e iniciar una nueva junto a su pareja.

El rezago en la educación aparece con menor frecuencia en los relatos de los estudiantes, pero se observa fácilmente en la escuela. Según el cuerpo docente, los sectores rurales se encuentran inmersos en un continuo rezago educativo, asociado a múltiples factores, entre estos, la falta de aprovechamiento de la educación por parte de las jóvenes. Al no concluir los estudios de nivel básico, los adolescentes no solo afectan su propio desarrollo personal, sino el progreso en general de su comunidad escolar y del pueblo en sí. Usualmente, se relacionan las posibilidades de transformación y mejoramiento de sus territorios con las generaciones jóvenes; pero, precisamente, las dificultades de acceso y calidad de la educación escolar y una baja eficiencia terminal limitan las oportunidades de mejora como miembros activos y participativos de su comunidad y, con esto, se ve afectada la prosperidad del pueblo. En el discurso de los docentes, las causas se atribuyen frecuentemente al comportamiento y la responsabilidad de los adolescentes, sin profundizar en las cuestiones estructurales.

El cuerpo docente refiere que, sin la preparación académica suficiente, los alumnos presentan dificultades para obtener un buen empleo fuera de su pueblo; más aun teniendo en cuenta la incorporación a la vida laboral a temprana edad. Si bien los adolescentes no tienen mayores problemas para conseguir trabajo —

dado que este se consigue en oficios como albañilería, en la milpa, con algún familiar o como ayudantes en algún local de comercio—, las formas de contratación generalmente son precarias, con salarios pobres, falta de seguridad social y jornadas laborales inciertas. En el caso de trabajos que involucren actividades relacionadas con aprendizajes adquiridos en la educación básica, se enfrentan nuevas barreras. Justamente, en un contexto en el que incluso quienes tienen títulos profesionales sufren injusticias y carencias, estos adolescentes se ubican en posiciones vulnerables y están expuestos a mucho sufrimiento.

Esa es la percepción del cuerpo docente, pero si abordamos el enfoque intercultural podemos plantearnos varios interrogantes: ¿por qué los alumnos no demuestran interés en las asignaturas oficiales del currículo académico? ¿Quién asegura que con la “preparación académica” los adolescentes tendrán un mejor futuro?, si incluso los profesores tienen dificultades en distintos ámbitos de su vida personal. ¿Pretenden los docentes egresar a generaciones que no hagan más que obedecer y seguir instrucciones sin la oportunidad de expresar sus ideas y necesidades? ¿La generación de fuentes propias de ingresos y el fomento de la autonomía de los jóvenes como personas activas y participativas dentro de su comunidad puede aportarles mayores beneficios?

Los adolescentes mayas pueden tener deseo de conocimientos, pero si el sistema educativo no les provee de los elementos que requieren, a través de una formación que respete su idioma, sus necesidades y cultura, su situación se complica aún más. Aunque los profesores sostengan que el idioma no es un impedimento para adquirir los aprendizajes, los resultados de la observación demuestran que, en el día a día de esa escuela secundaria, ese factor tiene una enorme influencia.

En la escuela o fuera de ella, se identifica ausencia de motivación de estos jóvenes para plantearse metas o propósitos a futuro. Madres, padres de familia y alumnos coinciden en que la motivación por lograr un objetivo disminuye en el caso de los estudiantes que abandonan la escuela. Posiblemente, se generan inseguridades en la toma de decisiones ante la ausencia o escasez de habilidades que debieron desarrollarse en la educación básica. Con lo anterior, se retoma esta dicotomía ¿por qué sentirse mal al abandonar la escuela si cuando estaban ahí no les interesaba?, ¿es mejor permanecen en ella de manera simbólica, es decir, para obtener un certificado, aunque no se esté aprendiendo nada?, ¿qué tan dominante y amenazadora está siendo la cultura hegemónica presente en la escuela para que ellos tengan inseguridad al tomar decisiones?

Desde los docentes, se plantearon algunas sugerencias respecto a las acciones que pueden aportar en el aumento de la eficiencia terminal. La primera de estas fue concientizar a los estudiantes respecto a su preparación académica. Una estrategia en este sentido puede ser la realización de charlas con exalumnos que actualmente estudian su bachillerato, quienes serían modelos de superación. Esto motivaría a alumnos de secundaria a alcanzar estudios superiores. Precisamente, es importante que se construya una proyección clara de vida, pero ¿existe posibilidad para la utopía? ¿Cómo construir tal posibilidad?

En el desarrollo de las funciones docentes es indispensable centrarse en las necesidades y características individuales de sus alumnos. Por esa razón, se considera importante conocer las historias de cada uno, para animarlos desde sus particularidades y la participación de los padres de familia. Justamente, cuando no existe una relación cercana entre familias y docentes, resulta más difícil motivar a los alumnos. Así mismo, el interés disminuye si se carece de modelos que estimulen a los estudiantes a planear sus proyectos de vida, si estos no desarrollan un sentimiento de identidad y pertenencia, y si no existe quien reconozca sus logros ni les brinde apoyo emocional (IEPAAC, 2005, citado en UNICEF, 2011). A partir de lo anterior, se evidencia la necesidad de una educación intercultural fundamentada en el respeto a la diversidad de pensamientos, creencias, ideas y acciones de cada cultura. En este marco, el cuerpo docente debe liberarse de preconceptos o estereotipos y debe estar abierto a que estudiante haga aportes para establecer relaciones positivas y constructivas (Vieira, 2007, citado en Barrios, 2013, p. 19).

Por su parte, madres y padres de familia sugirieron que las autoridades educativas generen espacios permanentes de seguimiento a actividades escolares, con el fin de mantener constante comunicación con el personal docente y directivos, intercambiar opiniones y conocer los avances de sus hijos e hijas. Igualmente, sugirieron impartir cursos para padres de familia sobre cómo relacionarse con sus hijos e hijas,

y cómo brindarles orientación en situaciones académicas y personales. En este punto, se plantean algunos interrogantes: ¿los padres y madres de familia mayas hacen esta petición porque están olvidando cómo educar a sus hijos e hijas?, ¿dónde queda el papel de los adultos del pueblo (abuelos) como formadores?, ¿este tipo de propuestas se pueden considerar como una manifestación del deseo de formar parte de la cultura dominante?

Una escuela plural y democrática se caracteriza por la apertura curricular, organizativa e institucional hacia las diversas formas culturales y de socialización entre alumnos, docentes y el entorno en el cual se ubica; componentes que favorecen el ingreso y respeto de la cultura local a los espacios formativos. Por lo tanto, se requiere que las valoraciones y expectativas de alumnos y familias sean tenidas en cuenta en los procesos de construcción de conocimientos. Lo anterior, permite que los adolescentes aprendan en función de sus características y adquieran conocimientos y habilidades para desenvolverse eficazmente en las sociedades (Poblete, 2016, p. 186). Sin embargo, esto es algo que aún falta desarrollar en la comunidad escolar.

También, se debe recordar a los docentes que la comunidad pertenece al pueblo maya, con sus características y forma de pensar muy particulares, que distan de las que algunos de ellos poseen. Paradójicamente, algunos docentes aún tienen las raíces mayas en su sangre y su cultura, pero se han integrado personal y laboralmente a la cultura dominante y han obstaculizado la relación dialógica e intercultural con las personas del pueblo maya. La lucha por evitar el racismo y la discriminación que la sociedad dominante ha ejercido sobre el pueblo maya durante más de 500 años ha generado ese tipo de paradojas.

Desde la perspectiva de los alumnos, se considera valioso que entre pares se den consejos, se escuchen y apoyen mutuamente y se analicen colectivamente las ventajas y desventajas de las situaciones que experimentan, cuando se encuentren en situaciones problemáticas. En estas reflexiones es necesario contar con el apoyo de los docentes para trazarse metas a futuro, articuladas a los rasgos característicos que comparte la gente del pueblo maya. Por otro lado, los alumnos sugirieron solicitar apoyo al Gobierno municipal o estatal, especialmente en los casos de jóvenes con dificultades para continuar en la escuela. Actualmente, el Gobierno muestra interés en esas comunidades, donde la población cuenta con bajos ingresos y existe mayor riesgo de abandono escolar. Para responder a esas necesidades, se requieren becas y apoyos a las familias para contribuir en su permanencia en la escuela.

En relación con las estrategias, es importante integrar el enfoque intercultural para elaborar materiales didácticos y programas de estudios que permitan al alumnado adquirir aprendizajes según sus necesidades y no de manera inversa. Se enfatiza en que se les debe otorgar aquello que realmente necesitan y no proporcionarles algo solo para cumplir con un requisito de un plan de desarrollo institucional.

## Conclusiones

De acuerdo con la perspectiva de los diferentes actores de la comunidad escolar acerca de la deserción escolar en el plantel, se identifica que está relacionada con factores económicos, motivacionales, familiares, costumbres de la comunidad y el papel que desempeña el docente en el aula. Así mismo, la participación de madres y padres de familia es fundamental, pues según otros autores, esta determina los años de permanencia de los estudiantes en el sistema escolar posterior a la escuela secundaria (Mijangos, 2009). Es importante recordar que la comunidad escolar está integrada por tres actores en interacción: estudiantes, docentes y padres. En esa interacción puede encontrarse la clave.

Un tema poco revisado es la violencia epistémica que se ejerce en una escuela, a través de la imposición de una lengua ajena para el desarrollo de las clases. Estos estudiantes nunca han contado con materiales didácticos en su propia lengua y los contenidos de sus programas de estudio están diseñados para adolescentes que viven en contextos urbanos. No se tiene en cuenta que se incumple la fracción B del Art. 3 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Ni se evidencia que hay derechos de estos adolescentes que se están infringiendo en una práctica cotidiana normalizada y validada a través de una de las instituciones más importantes del país.



Entonces, ¿por qué no habrían de desertar jóvenes de un sistema educativo que ignora la Constitución o bien que ignora su identidad como mayas?

Como efectos de la deserción escolar, el nivel de conocimiento de los estudiantes se reduce y se retrasa, lo cual afecta el progreso de la comunidad escolar y el municipio, en un sentido más extenso. Así mismo, se generan barreras para obtener un mejor empleo a futuro y todo esto, a su vez, se refleja en el rezago educativo que está presente en las comunidades de pueblos originarios y que se encuentran en situación vulnerable.

Desde este punto de vista, es necesario sacar la secundaria del aula e integrar asignaturas más prácticas que teóricas, que estén vinculadas con la cultura de los educandos. Esta puede ser una opción que permita construir otro tipo de relaciones sociales, desarrollar otro tipo de habilidades y promover la interculturalidad. Por ejemplo, ante la pregunta sobre cómo consideran que deben ser sus asignaturas, varios estudiantes sugirieron modificar los talleres, dado que en la escuela solamente tienen dos: uno de electricidad, dirigido a varones, y otro de costura, para las mujeres, pero no tienen aulas equipadas con las herramientas y materiales necesarios. No sería muy difícil incorporar talleres que se acerquen a la vida cotidiana de Mayapán, algunos relacionados con el cultivo de milpa y hortalizas, la crianza de animales de traspatio, el cuidado y la construcción de la casa maya, el urdido de hamacas, entre otros. Esto permitiría valorar positivamente la institución, la cultura y prácticas comunitarias.

Otra evidencia de que la escuela podría no estar cumpliendo con su función formadora es el hecho de que, independientemente del género, varios alumnos expresaron su falta de interés en tomar clases. Dicen acudir a la escuela porque sus madres y padres los obligan, pero, como estudiantes, sufren al acudir al plantel. Esta circunstancia llama la atención del cuerpo docente, que considera que el alumno ha perdido el sentido de la educación, porque ingresan casi una hora después de su horario de clases, no asisten a todas sus clases y no prestan la debida atención. No obstante, los docentes también han perdido el sentido de pertenencia al pueblo maya, han olvidado que es parte de su identidad cultural y que como cultura posee mucha riqueza y sabiduría milenaria, y parece que ignoran que sus acciones e intentos por imponer el español conducen a la opresión.

Para construir interculturalidad se debe promover el intercambio en las relaciones interpersonales y colectivas, el reconocimiento de la riqueza de la diversidad, el respeto de las particularidades de cada ser humano y el contacto entre culturas diferentes. Como parte de las acciones de los docentes para prevenir la deserción en la escuela, reconocen que deben concientizar al alumnado respecto a su preparación académica y que debe existir un trabajo colaborativo entre autoridades del plantel y la gente del pueblo.

Por su parte, madres y padres de familia proponen la construcción de acuerdos con los profesores durante las juntas o reuniones a las que sean convocados e incluso tomar cursos con contenidos específicos para las familias. Sin embargo, no todos los padres manifiestan la misma preocupación por la educación formal de sus hijos e hijas, pues otros consideran que, en lugar de asistir a la escuela, deberían estar trabajando.

Ante el panorama adverso que vincula a toda la comunidad escolar, los alumnos concluyen que la mejor manera de afrontar las adversidades es apoyarse entre compañeros. Esta reflexión dice mucho respecto a un sistema educativo y familiar que los va dejando solos en su desarrollo.

Igualmente, es necesario enfatizar en que madres y padres de familia deben mantener una participación activa y crítica, así como una comunicación permanente con sus hijos. De este modo, existirá confianza para conversar mutuamente acerca de cualquier tema y resolver dudas. Aún con todos los problemas, madres, padres y maestros siguen siendo modelos que los adolescentes tienden a seguir. Desde esta misma perspectiva, se destaca la importancia de la atención y el afecto permanentes de las familias a sus hijos e hijas, reconocer sus logros por muy pequeños que sean para que adquieran seguridad y, especialmente, hacerles notar que son personas importantes dignas de respeto y admiración como cualquier otro individuo.

Finalmente, se resalta el cuestionamiento en torno al papel de los centros educativos en el fomento de la interculturalidad. Si bien existen programas que apoyan y/o promueven la cultura maya, ¿por qué son pocas las escuelas que contemplan la lengua maya en el currículum?, ¿qué tan consciente está el sistema educativo de la existencia del Art. 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), que

señala el acceso que los integrantes de los pueblos originarios deben tener a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural?, ¿de qué manera las autoridades educativas capacitan a los docentes durante su formación académica para estar frente a grupos de estudiantes pertenecientes a pueblos mayas?, ¿por qué si existen tantas zonas de marginación no se envía personal multidisciplinario suficiente a esas comunidades?, ¿es esto una forma de racismo institucional? Además de las anteriores, pueden surgir otros interrogantes que convendría profundizar, analizar y discutir en estudios posteriores

## Referencias

- Barrios, M. I. (2013). Percepción docente sobre la relación maestro-alumno en escuelas secundarias. *Psicumex*, 3(1), 16-25. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v3i1.234>
- Castro, B. y Rivas, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad Hoy*, (11), 35-72. <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=90201103>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. (2021). Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
- Gil, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Igil>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/datosabiertos>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2014). *El Derecho a una educación de Calidad*. Informe 2014. INEE.
- Kantún, R. A. (2012). *La educación maya* [trabajo de filosofía]. <http://scarball.awardspace.com/documentos/trabajo-s-de-filosofia/La-educacion-maya.pdf>
- MejoraTuEscuela.org (2017). Escuela Santiago Pacheco Cruz. <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/31EE S0115J>
- Mijangos, J. C. (2009). *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas en Yucatán*. Unas letras.
- Pantoja, J. (2007). El abandono escolar en secundaria desde la perspectiva de género [Ponencia]. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 5 al 9 de noviembre de 2007, Mérida, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at10/PRE1178308393.pdf>
- Poblete, R. (2016). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.html>
- Schmelkes, S. (2005, 21 y 22 de enero). *La interculturalidad en la educación básica* [conferencia] *Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencia*. Ciudad de México. <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>
- Schöeder, J. (2009). Hacia una educación intercultural para todos: aportes del debate peruano. En G. Dietz, G. Mendoza y S. Téllez, *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas* (pp. 23-44). Abya-Yala.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2014). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el mundo 2013-2014*. UNESCO.
- UNICEF (2011). *Todas las niñas y los niños a la escuela. Estrategias para promover el acceso de niños a la escuela en México, 2007-2009*. UNICEF.
- Velasco, H., García, F. J. y Díaz, A. (2003). *Lectura de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Trotta.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Quinto Sol.

Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación.

## Fuentes primarias

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003, 13 de marzo). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas [México]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>

## Notas

\* Artículo de investigación

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

*Cómo citar:* Herrera, M. T., Pinto, M. L., & Castillo, C. (2022). Análisis de la eficiencia de la finalización de la secundaria en población maya desde el enfoque intercultural: caso Yucatán, México. *Universitas Humanística*, 91. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh91.aefs>