

Contextos educativos, educación e identidades de género de adolescentes de una localidad rural maya en Yucatán

Silvia Montejo Murillo ¹ 

¹ Universidad Tec Milenio, México

Resumen. El propósito de este artículo fue comparar y explorar la identidad de género de mujeres adolescentes de una localidad rural maya, desde dos de sus contextos educativos: la escuela telesecundaria y la vida cotidiana en la comunidad. Se utilizaron entrevistas y observación participante para obtener los datos primarios cualitativos. Entre los principales hallazgos se destaca, que la estructura y rigidez institucional de la escuela, limita a las adolescentes poder actuar en ciertos momentos desde atributos sociales distintos a los que les ofrece su localidad. Asimismo, la escuela contribuyó a la individualización de las participantes y las formó para tener como representación deseable del “desarrollo” los valores del exterior, aspectos que no contribuyen necesariamente a la idea de “comunidad”, que aún está presente en esta localidad con raíces mayas y que tiene como base de sus relaciones un sentido comunitario. Finalmente, la educación que se enseña y se produce en el aula escolar responde a los objetivos de tecnificación y formación de mujeres “ciudadanas”, que puedan desempeñar un rol dentro del sistema productivo, al mismo tiempo que las educa como mujeres para mantener y asegurar el orden social binario de género tradicional.

Palabras clave: identidad de género; contextos educativos; educación formal; educación informal; educación.

Contextos educacionais, feminismo e identidades de género de adolescentes de uma cidade rural maia em Yucatán

Resumo. O objetivo deste artigo é comparar e explorar a identidade de género das adolescentes numa localidade maia rural, a partir de dois dos seus contextos educativos: a escola telesecundária e o quotidiano na comunidade. As entrevistas e a observação dos participantes foram utilizadas para obter dados primários qualitativos. Entre as principais descobertas estão a estrutura e rigidez institucional dos limites escolares que os adolescentes podem atuar em determinados momentos a partir de atributos sociais diferentes dos oferecidos pela sua localidade. Da mesma forma, a escola contribuiu para a individualização dos participantes e formou-os para ter como uma representação desejável do “desenvolvimento”, os valores do exterior, aspetos que não necessariamente contribuem, para a ideia de “comunidade” que ainda está presente nesta localidade com raízes maias e que tem como base as suas relações um sentido de comunidade. Finalmente, a educação que é ministrada e produzida na sala de aula da escola responde aos objetivos da tecnificação e formação de mulheres “cidadãs”, que podem desempenhar um papel dentro do sistema produtivo, ao mesmo tempo que as educa como mulheres que mantêm e asseguram a tradicional ordem social binária de género..

Palavras-chave: identidade de género; contextos educacionais; educação formal; educação informal; educação.

Educational contexts, education and gender identities of teenagers from a rural Mayan locality in Yucatán

Abstract. The purpose of this article was to compare and explore the gender identity of adolescent women from a Mayan rural locality, from two of their educational contexts: the telesecundaria school and daily life in the community. Interviews and participant observation were used to obtain qualitative primary data. Among the main findings, it is highlighted that the institutional structure and rigidity of the school limits the fact that adolescents can act at certain times from social attributes different from those offered by their locality. Likewise, the school contributed to the individualization of the participants and the ways to have foreign values as a desirable representation of “development”, aspects that do not contribute equally to the idea of “community” that is still present in this locality with Mayans and whose relationships are based on a sense of community. Finally, the education that is taught and produced in the school classroom responds to the objectives of technification and training of “citizen” women, who can play a role within the productive system, while educating them as women who maintain and ensure the traditional gender binary social order.

Keywords: gender identity; educational contexts; formal education; informal education; education.

1. Introducción

En la década de los ochenta surgieron investigaciones sobre el papel que tiene la educación formal en la educación del machismo en hombres y mujeres, desde el currículo abierto (las asignaturas y los planes de estudios) y a través de un currículo oculto: en los discursos, imágenes y simbologías que contienen los libros y, de forma relevante, en las representaciones sociales, así como en el imaginario colectivo de los profesores y funcionarios involucrados en la educación formal (Acker, 2003). Estos estudios discuten la categoría de género desde una visión occidental, en los que no necesariamente retoman otras categorías que agudizan la brecha entre ellos y que aparecen en contextos como los indígenas.

En contextos indígenas, la educación formal presenta características que necesitan urgentemente de nuevos enfoques para el estudio del quehacer educativo que considere una perspectiva de género. En espacios como la escuela, aparece discriminación y violencia hacia las mujeres, no solo a causa de su género sino también por pertenecer a una etnia, por vivir en un medio poco urbanizado y por tener un ingreso muy por debajo de la media de los sitios considerados desarrollados (Rosales, 2014; Jiménez y Mendoza, 2016; Jiménez y Kreisel, 2018).

Por otro lado, la construcción de la identidad de género en contextos educativos e indígenas tiene un importante número de preguntas que resolver. En México, a pesar de que la perspectiva de género se encuentra prácticamente en todas las leyes y programas educativos, surge la cuestión de por qué las mujeres que se identifican con una etnia, continúan desertando de la escuela y viviendo en condiciones económicas precarias, así como siendo violentadas por sus parejas y comunidad.

En el caso de las adolescentes del presente artículo, estas se construyen y son construidas desde niñas en la escuela y en casa, con una identidad de género que limita su actuación en el mundo social moderno, por tener un apellido maya y por ser consideradas pobres, entre otras características consideradas como poco valiosas en la sociedad moderna. Estas situaciones frecuentemente son asociadas con el hecho de que las mujeres, por lo regular, no terminan sus procesos de escolarización y se relacionan con creencias vehiculadas por medio del discurso y acciones, expresiones del patriarcado en las que se las educa y que se activan diariamente en el aula escolar y en otros espacios educativos, reflejándose en la identidad de género de las mujeres en esta etapa de formación.

Así, la educación no es un proceso restringido a los espacios escolares, esta se puede entender también, como un fenómeno social extendido más allá de la escuela y de las formas oficiales relacionadas con la misma (Trilla, 1993; Trilla et al., 2003). Sin embargo, debido a la interconexión entre las instituciones, las dinámicas en los espacios familiares y comunales, así como en los medios de comunicación masiva, pasan a ser también, en parte, formas organizativas en esta labor (Zayas y Rodríguez, 2010). De esta forma, las mujeres construyen su identidad de género no solo a partir de la educación que reciben en la escuela sino también por los aprendizajes que experimentan en los espacios de la vida cotidiana y en la propia institución a través del currículo oculto.

En cuanto a la identidad de género, esta se encuentra en constante adaptación a partir de la diferenciación con el otro y la afirmación con el sí mismo, presentando etapas de crisis importantes en la adolescencia, en la cual se pueden formar atributos que se consolidan o no para el resto de la vida (Erickson, 1968). “Los seres humanos tienen ciertas potencialidades y limitaciones que emergen durante su vida útil que se puede actualizar en puntos específicos del desarrollo, pero solo si las condiciones del entorno lo facilitan” (Côté y Levine, 2002, p. 104). Agregando un componente de agencia social, el feminismo, reconoce las posibilidades de cambio de las mujeres en la identidad de género: “la identidad femenina debe ser tratada como resultante de las experiencias reales de las mujeres y como una posible construcción” (Martínez, 1992, p. 66). Las participantes se encuentran en la adolescencia, en donde confrontan constantemente sus sistemas educativos de referencia: la escuela, la comunidad y la familia para expresar y formar su identidad de género dinámica. “Durante este periodo, la persona adolescente comienza a experimentar una serie de cambios físicos, emocionales, conductuales, intelectuales y sociales, los cuales son necesarios para que pueda consolidar su identidad y definir el ser humano que será” (Arroyo et al., 2014, p. 4).

Por otro lado, con respecto al estudio de la construcción de la identidad en el adolescente, frecuentemente ha sido estudiada desde el relato autobiográfico siendo un nivel primario de ella, sin embargo, el presente estudio se centra en el análisis del nivel socio-cultural que se desarrolla en el aula y en los espacios de la vida cotidiana de las adolescentes en relación con su identidad de género (Côté y Levine, 2002).

2. Contextos educativos e identidad de género

En el presente trabajo, se retoma el enfoque de los contextos educativos o tipos de educación (Trilla et al., 2003) para ilustrar cómo el aprendizaje se sitúa en el contexto de la experiencia vivencial de participación en el mundo, que es fundamentalmente un fenómeno social que refleja la condición de seres sociales capaces de conocer, de tal forma que los sujetos son aprendices y también capaces de enseñar sobre el proceder social en la vida diaria (Bruner, 1997). Así, cada mujer, puede ser capaz de construirse y reconstruirse continuamente, a partir de la educación que recibe y de la que es partícipe en la educación formal (en el espacio de interacción que se produce dentro de ella) y en la educación informal.

La educación, por su parte, puede entenderse como un fenómeno, un hecho social o un proceso (Durkheim, [1922] 1975, pp. 11-30) que, para fines de esta discusión, se retoma como un proceso que consiste en “la transmisión de conocimientos, habilidades y normas de comportamiento para que los nuevos miembros puedan formar parte de su sociedad” (Giddens y Sutton, 2015, p. 124). Los orígenes de la educación se remontan a las primeras organizaciones sociales, en donde los adultos instruían a los más jóvenes en las tareas consideradas importantes para la sociedad, principalmente a través de la narración por vía oral de los conocimientos, principios y valores apreciados. Estos conocimientos, principios y valores apreciados han cambiado con la transformación de la sociedad, en la modernidad estos tienen una relación importante con el sistema económico y productivo, resultado de la instauración del sistema

capitalista y neoliberal como hegemonía. De tal forma, la educación funciona a partir de diversos sistemas que tienen como objetivo intrínseco y explícito la formación de un sujeto moderno al servicio de la productividad.

Actualmente, se reconocen tres tipos de educación: formal, informal y no formal, clasificación que surge a partir de las organizaciones que la ofrecen y los objetivos que cada una persigue. La educación formal es la que se encuentra reglamentada y certificada por organismos oficiales, la educación no formal son conocimientos que se ofrecen para formar en oficios u otras habilidades pero que no cuentan con una certificación, mientras que la educación informal es la que ocurre en la vida del individuo aparentemente sin un objetivo claro y las tres son subdivisiones del sistema educativo que se desarrolla en el proceso más amplio de socialización. La educación en su totalidad, “es una socialización... de la joven generación” (Durkheim, [1922] 1975, p. 12).

Cada tipo de educación juega un papel específico y complementario respecto de los otros dos en la formación del individuo y particularmente de su identidad. En conjunto y como educación deliberada y encausada, puede transmitir un tipo de conocimiento, actitud o ideología hacia un individuo o un grupo de personas, logrando resultados deseados o no deseados e incluso indeseables. Uno de ellos es la reproducción social del patriarcado, de la desigualdad social y de sus formas de discriminación y en el que se configura la identidad de género, esto es una posición ante el mundo que reproduce cierto orden social.

En el presente estudio este supuesto es relevante, puesto que generalmente cuando se hace referencia al término de “educación”, se relaciona con el sistema formal de transmisión de conocimientos. La educación formal es la principal forma institucionalizada de socialización, generada a partir de las necesidades productivas y laborales de las sociedades modernas y en esta característica radica la diferencia que es relevante enfatizar con respecto a la socialización.

La principal diferencia entre socialización y las educaciones se encuentra en que, en las segundas, las sociedades o grupos pueden tener cierto control sobre ellas, principalmente sobre lo que se desea enseñar y aprender y tienen un propósito claro de formación. Si bien en la socialización como sistema abierto se transfieren conocimientos, valores y principios, estos pueden oponerse o no a las normas y funciones sociales vigentes, por lo que puede ser que los individuos se encuentren en procesos de socialización, ya sea como aprendices o receptores sin necesariamente educarse o educar. Así, la educación es un proceso intencionado y planificado incluso en la educación informal que se desarrolla en la familia y en la comunidad. Este argumento toma aún más relevancia en este trabajo, puesto que la colonialidad ha tendido a ver a las familias y comunidades como “agentes socializadores” cuando en realidad son instituciones que ofrecen un conocimiento organizado y estructurado que forma a los individuos y que es posible gracias a un proceso educativo informal.

Tomando esta pauta, la familia es una institución de educación que lidera la enseñanza de la identidad de hombres y mujeres. Así, en la comunidad o localidad estudiada, las familias, la comunidad y la escuela funcionan como instituciones informales que enseñan a las mujeres a ser y comportarse de cierta forma y establecen los límites de su personalidad y actuación en el mundo social. Estas educaciones

contienen y transmiten un conocimiento que puede ser transformador o conservador. En ese sentido, un individuo puede aprender y reaprender diversas formas de ser, mediante los aprendizajes en la educación formal e informal.

Se parte entonces de la idea de que la educación como sistema estructurado en el aula, así como en los sistemas informales tienen un componente que puede limitar la actuación de los individuos o bien ser capaz de liberar el potencial humano a través de una configuración del “yo”, es decir, de su “identidad”, que responda a los estímulos del contexto, pero también a las necesidades de cada mujer para que puedan oponerse a las formas que se educan sobre cómo “ser mujer”. En particular, en el caso de las adolescentes participantes, significa la posibilidad de transformar atributos de su identidad de género en los espacios de educación (Mejiuni, 2013). Por lo que también se buscó explorar “la interrelación dinámica que existe entre la identidad y el aprendizaje” (Zurlinden, 2010, p. 7) en la educación formal e informal.

3. Metodología

3.1 El sitio de estudio

La comunidad analizada se ubica en una localidad del estado de Yucatán (México), en el que su población, según INEGI (2015), ocupa el segundo lugar donde más se habla una lengua indígena. La comunidad forma parte de lo que durante años fue la zona henequenera, una agroindustria caracterizada por la explotación indígena maya, en la que se mantuvo el sistema de hacienda colonial.

3.2 Muestra

La selección de la muestra fue intencional basada en criterios. De acuerdo con Martínez-Miguel (2006) este tipo de muestra se elige mediante una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación. Participaron 19 mujeres de entre los doce y los 77 años, además de integrantes de sus familias y de la comunidad.

Los criterios que se eligieron para seleccionar a las participantes en el estudio fueron los siguientes y su orden tuvo un nivel jerárquico de importancia:

- a) El criterio más significativo fue que las mujeres estuvieran dispuestas a participar y mostraran voluntad y deseo de hacerlo. Esto fue así porque se requería de una participación constante e intensa (de varias semanas y de muchas horas) para poder recuperar las prácticas y discursos que inciden en su identidad.
- b) El número total de participantes a las que se entrevistaron y observaron se determinaron por el criterio de “saturación”. De acuerdo con Glaser y Strauss (1967, p. 12) esto ocurrió cuando cada nueva entrevista y observación no aportó información adicional sobre las categorías de estudio.

3.3 Método

El estudio fue de carácter cualitativo y se colocó dentro del paradigma de teoría crítica. En la educación formal se analizaron los discursos que se manejan en el currículo (concretamente por medio de los libros de texto) y que educan una ideología patriarcal y colonial. Esto porque de acuerdo con Habermas el lenguaje es un medio

de dominación social. “En la medida en que las legitimaciones de las relaciones de poder no estén articuladas, el lenguaje también es ideológico” (Habermas, [1977] 1992, p. 259).

Asimismo, en la educación informal y también en la formal, se analizó la práctica social desde su parte material (acciones) y abstracta (lenguaje). De acuerdo con Shove et al. (2012), la práctica es la manifestación del pensamiento cognitivo que integra una parte ideológica y subjetiva, se manifiesta en una acción (la parte material) y se construye mediante la interacción con otros y otras. Esta ideología educa ciertas formas hegemónicas de pensamiento y acción sobre las personas, por medio del establecimiento de un sentido común, “el deber ser” de las cosas. En el presente estudio, se analizaron los discursos socio-culturales que tienen un impacto en la identidad de género de las adolescentes, para evidenciar las formas hegemónicas de “ser mujer” que influyen en mayor medida a las mujeres de la localidad. El estudio de esta práctica se llevó a cabo a través de observación participante y entrevistas con las mujeres. Estas técnicas se emplearon de la siguiente manera:

3.4 Observación participante

La observación es una técnica de recolección de datos en la investigación social que puede realizarse con distintos niveles de acercamiento al objeto de estudio (Goetz y LeCompte, [1984] 1988, p. 126). Al utilizar un método etnográfico, como en la presente investigación, la observación participante resultó irremplazable, ya que se requirió hacer una larga estancia en campo e interactuar lo más posible con los hechos y los involucrados en ellos. Así, la descripción e interpretación de los sucesos fue densa, se logró paulatinamente en prolongadas interacciones con las participantes, los informantes clave y sus contextos durante tres años.

3.5 Entrevistas

Álvarez-Gayou citando a Steiner Kvale, desarrolla ideas en torno a la entrevista en la investigación cualitativa. Esta última tiene como propósito fundamental: “Obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (Kvale, 1996, p. 6 citado por Álvarez-Gayou, 2010, p. 109). Por su parte, Martínez-Miguélez (2006), hace alusión también a la entrevista en investigación cualitativa y la define como: “Un instrumento técnico [...] que adopta un diálogo coloquial o entrevista semi-estructurada complementada, posiblemente, con algunas técnicas escogidas [...] y de acuerdo con la naturaleza específica y peculiar de la investigación que se va a realizar” (p. 93).

Retomando estas definiciones, se utilizó la entrevista como un proceso y una técnica para profundizar en los significados que las participantes dan a lo que hacen y lo que son. Se utilizaron entrevistas para escuchar a las mujeres, no solo ni principalmente como informantes, sino como seres humanos que en lo individual y lo colectivo reflexionan y pueden practicar formas de resistencia respecto de su condición de género (Korol, 2007). Asimismo, se registraron posturas corporales, silencios y gestos, que fueron un elemento esencial de la representación subjetiva de lo que las participantes percibieron sobre sí mismas y sus contextos y los informantes sobre sus entornos y las adolescentes.

4. Resultados

4.1 Educación informal en la familia y la comunidad y su influencia en las identidades de género de las adolescentes

En la educación informal desarrollada en la comunidad y la familia, la libre maternidad, como un derecho y una facultad, se presenta de forma variada en la identidad de género de las adolescentes. En el caso de la maternidad, que es un atributo tradicional de las mujeres, predomina la idea de *"tener los hijos que Dios mande o quiera"*. Esta creencia es, principalmente, promovida por las iglesias católicas y evangélicas dentro de la comunidad. El vehículo de este mensaje suelen ser los sermones que ofrecen los pastores en las iglesias protestantes o el sacerdote católico en la misa. El mensaje es reforzado en el catecismo, en el culto y demás reuniones organizadas por estas religiones. Las mujeres más mayores de la comunidad, que son madres, tienen entre cinco y ocho hijas e hijos, las de la siguiente generación más joven, entre tres y cinco hijos, mientras que las mujeres más jóvenes adultas tienen entre uno y tres hijos.

En el caso de las mujeres adolescentes que tienen novio y una vida sexual activa, sus parejas utilizan preservativos masculinos (condones) para prevenir los embarazos. Esto lo hacen por recomendación de sus madres y abuelas, incluso hay casos en que estas también recomiendan la abstinencia como medio para la prevención no solo de embarazos sino de enfermedades de transmisión sexual. Algunas adolescentes son conscientes de estas enfermedades y algunas prefieren no tener sexo con sus parejas, tomando como alternativa el contacto íntimo. Sin embargo, un informante de la comunidad explicó lo siguiente:

Se ha desatado que las mujeres se embaracen a temprana edad ... porque en la generación que yo estuve de esa etapa a los que vienen atrás, eran como embarazos de trece años, catorce años las niñas, entonces hubo eso y se fue como replicando, hubo una tendencia para ser "comadre", si tú ya fuiste, pues yo voy ahora (sic), entonces hasta hubo un grupo de mujeres que se embarazó a temprana edad. Porque los papás y mamás no están en casa, ¿Quién los orienta? ¿Con quién van a hablar? ¿Quién los va a ver en la parte del día? Porque mamá y papá vienen hasta la noche, el resto del día se encuentran solos, y creo que ese es el principal problema que se ha generado desde años atrás, desde que era joven, he visto que se ha replicado esta situación. (Informante, hombre, 27 años)

El informante se refirió al caso de las mujeres que son madres de las adolescentes de la localidad que con frecuencia salen a trabajar en el servicio doméstico o empresa en la ciudad. Algunas de ellas son madres solteras y otras se encuentran casadas o en unión libre.

Con respecto a la vestimenta, el hipil o huipil, era el vestido característico de la mujer mestiza, producto de la mezcla de la confección europea con la indígena. Era y continúa siendo elaborado con hilos y telas que son costosos para las mujeres, a pesar de que hay distintos tipos de hipil, entre los que hay unos más sencillos que son pintados, no bordados. Las mujeres más jóvenes, ya no los usan pues no les son prácticos para su vida diaria. En esta localidad, el hipil ya no es un distintivo identitario para las mujeres jóvenes como lo era para sus madres y abuelas.

Dentro de la comunidad, las mujeres usan ropa de moda actual y hablan en maya entre ellas y con sus familias. Cuando hablan maya lo hacen en tono muy bajo, una característica en el uso de la lengua maya que se da de forma frecuente dentro de la comunidad. Dos jóvenes, una de catorce años y otra de quince, expresaron que entendían el maya pero que no lo hablaban porque sentía “vergüenza” y solo algunas mamás tratan de enseñar esta lengua a sus niñas. El desuso de la “maya” en la comunidad tiene una consecuencia en la identidad de la mujer de la comunidad que la va desmarcando de lo “maya”, de su identidad étnica y la acerca más a lo mestizo y de lo que él se desprende.

Sichra (2004) señala que los hablantes otorgan un valor a su lengua a partir de la funcionalidad que representa su uso en la vida cotidiana, lo cual también tiene una manifestación de lealtad y de pertenencia hacia ciertos grupos sociales. En el caso de las mujeres adultas y ancianas, se observó que hablan las dos lenguas, la castellana y la maya; algunas pocas hablan solo maya. Las mujeres aprendieron castellano en la escuela y lo empezaron a utilizar en ella y en la ciudad. Las mujeres adultas jóvenes participantes entendieron perfectamente el castellano, sin embargo, a las más adultas les dificultó hablarlo, en ocasiones, les fue complicado comprender cuando se conversó con ellas y contestaron con frases cortadas, utilizando adjetivos, verbos sin conjugar y a veces sin usar conectores. Asimismo, con sus familias, se comunicaron utilizando la lengua maya, la cual hablan de forma fluida. Por su parte, las mujeres más jóvenes hablaron más en español que en maya en la comunidad y al hablar esta última lengua, lo hicieron con cierta timidez.

4.2 Identidades de género de las adolescentes en la escuela telesecundaria

La escuela telesecundaria se encuentra en el centro de la comunidad. A esta escuela acuden la mayoría de las adolescentes de la comunidad, a quienes les corresponde este grado. Algunos adolescentes acuden a la escuela de la comunidad vecina, por la idea que tienen sus padres de que el nivel educativo es “mejor”.

Las diferencias de género se aprecian, primero, en el número de estudiantes de cada salón. En el primer grado, se identificaron nueve varones y una niña; en el segundo grado, cinco varones y cinco niñas y en el tercero tres niñas y seis niños. Existen cinco maestros en el plantel, tres frente a grupo, dos hombres y una mujer, un maestro que es el director de la escuela y un maestro nuevo que es originario de la comunidad vecina. Los maestros tienen opiniones diversas sobre el número de niñas que hay en la institución. Uno de ellos comentó: “En años anteriores, había un número igual de niños y de niñas en las aulas, pero pues es normal, van saliendo, cada día hay más igualdad, que diga...equidad entre hombres y mujeres, no hay diferencias importantes entre hombres y mujeres”. Sin embargo, otro maestro manifestó que:

Es común que las niñas de la comunidad no sigan estudiando por las “costumbres” que existen en la comunidad. Las niñas se embarazan a temprana edad o desertan de la escuela porque no están sus padres, ya que siempre están trabajando. Entonces se meten en drogas o empiezan a experimentar su sexualidad a temprana edad. (Maestro, 30 años, entrevista, 16 de noviembre de 2019)

La deserción escolar a causa de la ausencia de los padres es algo que confirmó un informante clave de la comunidad, problema al que se suma también la falta de recursos económicos para continuar estudiando. Una adolescente en una entrevista manifestó:

Estaba pensando en estudiar cultura de belleza ... me ha dicho mi mamá que la comunidad es chica y que no hay tantas personas a quienes yo tenga para pintar o peinarlas, que como son pocos y casi nunca hay fiestas, pues, aunque sí me serviría para mí y para mi familia ... pero estoy confundida. (Alejandra, estudiante, 14 años)

La mamá de esta adolescente se emplea como trabajadora doméstica en casas particulares en la ciudad casi todo el día, como la mayoría de las madres de las adolescentes de la comunidad. Esta ocupación también la realizaron sus abuelas, quienes continuaron haciendo este trabajo después de su liberación por las haciendas henequeneras, las cuales tenían un sistema de explotación en el que las mujeres mayas eran casadas y obligadas a trabajar y vivir en estos centros productivos (Peniche, 1987). Este es un pasado que se recuerda con tristeza y del que las abuelas de las adolescentes hablan poco a sus familias, pero que es conocido por sus habitantes.

Las adolescentes hablan en español para comunicarse y se comportan con los atributos tradicionalmente asignados a la mujer, dentro de las aulas y fuera de ellas. Durante el receso las niñas son personas que conviven. En sus interacciones, se unen por afinidad con otras compañeras de clase, que se convierten en amigas o compañeras, no solo en la escuela sino también que esta relación se reproduce en la comunidad. En el receso, se agrupan con otras mujeres o compañeros hombres, se sientan en un lugar para comer, conversar y beben una soda, intercambian gestos, miradas y mensajes entre ellas y hablan poco. Una de las adolescentes habla más que las demás, es más abierta en las interacciones con sus compañeras y compañeros. Sin embargo, ella tiene mayor relación social con los hombres, con quienes se abraza, ríe y hace bromas, esta adolescente expuso el siguiente testimonio al respecto:

Me gusta llevarme más con los niños que con las niñas, aunque digan que estoy loquita [*sic*]... solo tengo una amiga ... porque luego las niñas te hacen cosas y hacen como que no pasó nada.... (Alejandra, 14 años)

La identidad de género de esta adolescente, en particular, tiene una relación con un intento de desmarcarse de la identidad de género de su hermana, con la que se ha construido de forma distinta, a partir de la educación informal recibida en casa. Alejandra se describió como “alegre” y “relajienta” y a su hermana como “rebelde” y “la consentida de sus papás”. Su hermana, que hace dos años terminó sus estudios en la escuela telesecundaria de la comunidad y empezó a estudiar una carrera técnica en la ciudad, se mostró con una identidad de género que se desmarca de la de la comunidad, ya que se emplea por las tardes y manifestó gusto por estudiar y seguir preparándose en la educación formal (conversación informal, 15 de septiembre de 2019). Alejandra y su hermana entienden la lengua maya pero casi no la hablan en la comunidad y en la escuela, solo en algunas interacciones en privado con su mamá y familiares.

Alejandra y sus compañeras en la telesecundaria, tienen un acercamiento que es mediado por los profesores. En las aulas platican poco sobre sus asuntos personales, prefieren salir a pasear al gran patio de la escuela, donde no sean vistas o escuchadas por los profesores, esta situación se repite en la comunidad, escondiéndose de los adultos para conversar. Las adolescentes casi no hablan y comentan poco sus situaciones con sus vecinas. Una adolescente comentó en entrevista: "Cuando estoy triste lloro, pero voy al baño, no quiero que me vean mis papás, ni que me pregunten" (entrevista, 20 de noviembre de 2019). Este comportamiento se reportó en el salón de clase, asimismo, las interacciones entre las adolescentes son poco afectivas, casi no hay contacto físico (una palmada en el brazo, un abrazo o risas). Se observó en las adolescentes un semblante serio y formal, un comportamiento que también se pudo identificar en las mujeres adultas durante su interacción en la comunidad.

Por otro lado, los testimonios de los profesores durante la investigación fueron limitados, es decir, manifestaron que la enseñanza ocurre satisfactoriamente en las aulas y hablaron poco acerca de los problemas que enfrenta la institución. Los profesores conocen a la perfección los problemas por las que transitan las y los alumnos, mismos que se relacionan con las hostiles y limitadas condiciones en las que se han tenido que desenvolver y trabajar las y los profesores en México (Ayala, 2017).

Las personas que en México estudian una carrera magisterial o una licenciatura para la docencia, si desean dar clases en el sector de telesecundaria, deben de cumplir con una serie de requisitos, como la tenencia de un currículo formal y concursar por una vacante ante la Secretaría de Educación Pública (entrevista, 15 de abril de 2018). De ser acreedores a una plaza, los profesores realizan funciones administrativas que se suman a su labor docente.

En telesecundaria, casi la totalidad de los profesores se encuentra en esta mejor situación de contratación, pues el servicio está diseñado para operar con un docente por grado, y el tamaño de estas escuelas es relativamente pequeño; además, es frecuente que los docentes no sólo desempeñen tareas formativas, sino que además se encarguen también de la dirección de la escuela. (Degante et al., 2015, p. 56)

Se observó que el número de las adolescentes disminuye conforme aumenta el grado escolar y en el estudiantado, existen deficiencias serias en lectura y en comprensión matemáticas, un problema que los informantes reportaron, los adolescentes traen consigo del nivel primario. En una conversación informal el 19 de noviembre de 2019, uno de los maestros informantes manifestó que una alumna de primer año de secundaria no sabía leer, razón por la cual se le dificulta entender los contenidos que marcaba la SEP para ese grado. Este es un caso que se repite en los demás salones, pero con menor severidad. Algunas alumnas no tienen los conocimientos básicos de aritmética para poder aprender el álgebra que corresponde a los grados de secundaria. Esto se pudo ver en las notas de sus libretas, en donde de cinco ejercicios logran resolver si al caso dos. Existen algunas alumnas que quieren mejorar, pero los profesores no logran cubrir todas las deficiencias que las estudiantes traen de los grados previos. Asimismo, existe un escaso involucramiento de las familias de las adolescentes en su educación formal.

Por otro lado, los maestros que interactúan en el aula con los y las adolescentes son modelos de identidad dentro de la escuela, misma que funciona como espacio de aprendizaje de identidad para las adolescentes. En este sentido, las adolescentes se encuentran dentro de un espacio intercultural, en el que una parte de los maestros (dos) fomentan la identidad indígena como posicionamiento y parte de la identidad de género, que se puede rastrear por su lengua (hablan maya) y pertenecer a una comunidad indígena (son de una comunidad vecina maya), mientras que los otros dos entienden parcialmente la lengua maya. Estas situaciones dan lugar a procesos de confrontación entre lo que se les ha enseñado en sus comunidades y lo que la escuela les está enseñando en su interacción, sobre cómo ser mujer.

Es notable que las adolescentes están transformando su identidad social como nivel secundario de su identidad de género, al darle un nuevo sentido a su pertenencia social en el mundo, tanto por los modelos de comportamiento, como por el discurso que las permea diariamente en los libros y los que se producen durante su interacción con sus pares y demás actores. Se saben parte de una nación, pero el uso ambivalente y algunas veces contradictorio de las interacciones y los significados que se producen en la escuela y en su comunidad producen muchas incertidumbres sobre su lugar en esa nación. Los posicionamientos sociales que toman las alumnas son producto de la mezcla y confrontaciones de significados culturales, que traen consigo las ideologías de clase, de género y de raza que no aparecen bien definidas en el espacio educativo informal y formal.

El discurso por su parte, también es transmisor y productor de rasgos identitarios, que los interlocutores en el espacio educativo y de interacción pueden intercambiar, siempre y cuando, estén presentes dentro de su marco inteligible, es decir, las elecciones de los posicionamientos sociales de las niñas se producen en virtud de las identificaciones que ellas entienden. En este sentido, el lenguaje ocupa un lugar fundamental en el entendimiento y adopción de estas identificaciones. En las aulas el idioma que demarca estas identificaciones es el español y este idioma es en realidad el productor de las identificaciones que las adolescentes están aceptando con más frecuencia como parte de su identidad de género (Côté y Levine, 2002), porque se valoran como positivas en la escuela desde que empezó a existir la educación formal en la localidad y también en la interacción con la comunidad, aunque no de la misma forma que la lengua maya.

Así, en el aula las adolescentes eligen frecuentemente ser alumnas, amigas, compañeras y mujeres, pero no a ser mayas, debido a que el discurso ni el espacio están configurados ni se configura para enseñar esta identidad, para que las adolescentes aprendan esta posición social e identificación étnica como parte de su identidad de género. Sin embargo, en ocasiones, con los maestros que transitan y se posicionan desde la identidad étnica maya, deciden ser también mayas, portando y llevando esta identidad a otros espacios como los laborales como una expresión de resistencia y permanencia ante las posiciones que les ofrece la sociedad moderna. Las adolescentes del presente estudio, han aprendido a hablar español y maya como una estrategia para estar e interactuar en el espacio educativo formal e informal, no obstante, construyen su identidad de género en función de las estructuras de género y de clase que, desde el pasado, han configurado de forma contundente las identidades

de las mujeres en espacios rurales. Se observó, que el espacio educativo formal entonces no está permitiendo que las mujeres puedan tener otras interacciones y generar nuevos significados sobre ser mujer que contribuyan a su desenvolvimiento personal y político, el cual se exprese en mujeres que hablen y expresen sus sentires, mujeres orgullosas de su apariencia y etnia, organizadas en movimientos sociales y mujeres que no permitan el maltrato y violencia hacia su persona en sus diversas formas.

Por otro lado, el programa educativo utilizado en la telesecundaria, el cual corresponde al establecido para ese nivel de estudios por la SEP, no incluye materias que tengan como objetivo el aprendizaje de la lengua maya ni las raíces de su cultura. Las materias que se imparten en los tres grados son: Español, Matemáticas, Física, Formación Cívica y Ética e Historia (Gobierno de México, 2020). Se imparte una segunda lengua, pero es la de inglés. En este sentido, se observan de nuevo las políticas de asimilación y homogeneización con las que México ha tratado a los pueblos indígenas desde su conformación como Estado (Jiménez y Kreisel, 2018; Vázquez, 2018), dan cuenta de ello. La educación formal de la telesecundaria corresponde a los principios filosóficos que rigen al sistema educativo mexicano, los cuales están orientados a la alfabetización en lengua castellana y a la formación de un cierto tipo de ciudadano moderno, que centra sus esfuerzos en el desarrollo personal, con conocimientos básicos sobre algunas áreas de tecnificación.

Asimismo, esta educación está teniendo un resultado en la formación de la identidad de género de las adolescentes, como personas que hablan español e inglés. La mayoría de las adolescentes escuchan música en inglés, así como las canciones de moda en el *top* de música internacional. En la escuela visten el uniforme, pero cuando salen de ella, se cambian de ropa y se visten con *jeans* o *shorts*, playeras, algunas de ellas se maquillan o se tiñen el cabello de rubio o mechones de colores. Los estereotipos de belleza hegemónicos están influenciando las identidades de las mujeres y la escuela tiene un papel en el reforzamiento de la idea de belleza que impera en las sociedades modernas de México.

5. Discusión y conclusiones

La educación informal y formal que reciben las adolescentes tiene una consecuencia similar en su identidad de género. Ambas educaciones las educan con un comportamiento similar al de las mujeres mayores de la localidad: con poca escolaridad, pero con la diferencia de que ahora la mayoría no habla maya. La escuela influyó en esta conformación de la identidad mediante los contenidos curriculares y las interacciones que propició y en las que no, entre las adolescentes. La estructura y rigidez institucional limitan que las adolescentes puedan actuar en ciertos momentos desde atributos sociales distintos a los que aprenden en su comunidad. Es claro que la escuela ha sido el principal agente educativo por el cual las adolescentes han aprendido español y por el que intentan añadir a su identidad, el atributo de ciudadanía internacional con la asignatura de inglés que se les enseña. Estas educaciones en cierta forma han fortalecido la idea de que “lo externo” es mejor, que hablar inglés y español es preferible que hablar maya.

De igual forma, entienden la lengua maya porque sus madres les enseñaron, pero no la usan de forma frecuente. Esto ocurre por varias razones: porque la escuela promueve el uso de la lengua castellana y no de la lengua maya, porque hay cierta vergüenza sobre su utilización que han aprendido y porque la cultura occidental parece estar siendo aceptada por las adolescentes. En este sentido, se señala que no hablar maya, lo cual está relacionado con la identidad de género que están y han formado las mujeres, puede interpretarse desde dos ángulos: como una manifestación de la discriminación histórica que ha sufrido la comunidad y como eminente consecuencia de los procesos de aculturación que ha experimentado este sitio.

Si bien la categoría de etnia con la que ha sido asociado lo maya en la comunidad ha tenido un efecto en el desuso de su lengua por parte de las mujeres, también es cierto que ellas han podido elegir su uso o no, la pregunta es: ¿Hasta qué punto han podido elegir? O ha sido más bien que no han tenido elección y solo se han ido adaptando a las características que les han presentado los espacios con los que tienen que interactuar diariamente: la escuela, la casa, la comunidad y eventualmente, la ciudad. La respuesta es que han tenido que ver ambos procesos, tanto la discriminación experimentada por las mujeres y sus familias, así como la adaptación que han hecho de sus personas, en este caso, hablar castellano para poder interactuar y comunicarse en la escuela y en la ciudad, las razones por las cuales el uso de esta lengua ha ido disminuyendo en la comunidad. De forma irónica, son la globalización y el neoliberalismo las plataformas que permiten la producción de los discursos y prácticas en los espacios y que propician la búsqueda de similitud y diferencia con los otros, la confrontación continua y dinámica de la identidad de género en el sujeto moderno, en la mujer maya contemporánea.

Así, se encuentra, por ejemplo, que, durante las interacciones entre las adolescentes, como aprendizaje de “ser mujer” en la educación formal, su identidad étnica como parte social de su identidad de género, se debilita. Asimismo, el comportamiento de los profesores, así como el currículo de la institución debilita también esta identidad étnica y tiene un impacto menor en su identidad de género, a diferencia de la influencia que tienen los comportamientos de los miembros de su comunidad y la educación que reciben en casa y otros medios informales acerca de su identidad de mujer.

De igual forma, la escuela contribuyó a la individualización de las participantes. Los valores promovidos por la institución corresponden a la idea de la construcción de una nación que individualiza a las estudiantes, que las forma para tener como representación deseable del “desarrollo” lo internacional (el idioma inglés), el conocimiento y saber científico hegemónico, y que no contribuye necesariamente, a la idea de “comunidad” que está presente en la localidad, es decir, que tiene como base de sus relaciones un sentido comunitario, a pesar del intercambio cultural que ha mantenido con otras sociedades y/o comunidades. No obstante, esto no significa, necesariamente, que las mujeres se hayan construido desde este referente, con el que esencialmente se busca en palabras de un informante “la paz”. Las adolescentes a pesar del intercambio cultural que han tenido en la educación formal, continúan construyéndose en general como mujeres temerosas, calladas y objeto de agresiones diversas. En este sentido surge la necesidad de explorar espacios en donde las mujeres puedan aprender, compartir, experimentar la producción de nuevos significados sobre ser mujer,

en donde puedan repensar y resignificar su pertenencia étnica y genérica y que les permita expresar su identidad de género de forma positiva, lo que se traduce en su crecimiento personal y colectivo.

Referencias

- Acker, S. (2003). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. España: Narcea.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós Educador.
- Arroyo, L., Huertas, P., Peirano, C. y Pérez, M. (2014). La identidad del adolescente y su relación con el imaginario nacional costarricense. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2). Recuperado de <https://bit.ly/3xerveZ>
- Ayala, F. (2017). Representaciones sociales de las condiciones del trabajo docente de profesores de telesecundaria: Avatares en la incorporación de las TIC. *Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/3zpeDFx>
- Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Côté, J. E. y Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis* [Formación de identidad, agencia y cultura: una síntesis sociopsicológica]. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Degante, L., Robles, H. V., Serrano, V. y Castro, R. (2015). *Condiciones laborales de los docentes. Informe 2015*. INEE. Recuperado de <https://bit.ly/399hGqE>
- Durkheim, É. [1922] (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis* [Identidad, juventud y crisis]. New York: Norton and Company.
- Giddens, A. y Sutton, P. W. (2015). *Conceptos esenciales de sociología*. 2da. Edición (Trad. de M. Valle). Alianza Editorial.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa]. New York: Aldine Publishing Company.
- Gobierno de México (20 de mayo de 2020). *Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*. Recuperado de <https://libros.conaliteg.gob.mx/>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. [1984] (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Antonio Ballesteros, trad.). Madrid: Ediciones Morata.
- Habermas, J. [1977] (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) y Encuesta Intercensal INEGI 2015. (2016). *Panorama sociodemográfico de Yucatán 2015*. Recuperado de <https://bit.ly/39d83az>
- Jiménez, Y. y Mendoza, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1). Recuperado de <https://bit.ly/39gvijT>
- Jiménez, Y. y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación*, 30(2), 223-246. Recuperado de <https://bit.ly/3HerfBi>
- Korol, C. (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En C. Korol (comp.), *Hacia una pedagogía feminista*. (pp. 9-22). El colectivo América libre.

- Martínez, A. I. (1992). La identidad femenina: crisis y construcción. En M. L. Tarrés (Ed.), *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa* (pp. 65-83). México, D. F.: El Colegio de México/ Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
- Martínez-Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mejuni, O. (2013). *Women and Power. Education, Religion and Identity* [Mujeres y poder: educación, religión e identidad]. Dakar: CODESRIA.
- Peniche, P. (1987). Mujeres, matrimonios y esclavitud en la hacienda henequenera durante el porfiriato. *Historias*, 18, 125-138. Recuperado de <https://bit.ly/3zxtlKN>
- Rosales, A. L. (2014). Exclusión de las mujeres en la política educativa intercultural y normatividades de género en Tahdziú. En G. Rosado y C. Rosado (Eds.), *Mujeres en tierras mayas: nuevas miradas* (pp. 185-214). Mérida, Yucatán: UADY.
- Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*. [La dinámica de la práctica social. La vida cotidiana y cómo cambia]. London: Sage.
- Sichra, I. (2004). Identidad y lengua, En M. Samaniego, y C. G. Garbarini (eds.), *In-terculturalidad*. Temuco: Pehuén/MECESUP.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural. Formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla, J., Gros, B., López F. y Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Vázquez, R. (2018). Contexto histórico de formación docente y políticas educativas: una reflexión en atención educativa para los pueblos originarios. *RLEEI Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 2(1), 34-40. Recuperado de <https://bit.ly/3H4s93f>
- Zayas, F. y Rodríguez, A. T. (2010). Educación y educación escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1), 1-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068014.pdf>
- Zurlinden, P. A. (2010). La identidad y el aprendizaje: una perspectiva social. *Multidisciplina*, 6, 5-13. Recuperado de <https://bit.ly/3mtUsyq>

Cómo citar en APA:

Montejo, S. (2022). Contextos educativos, educación e identidades de género de adolescentes de una localidad rural maya en Yucatán. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 111-125. <https://doi.org/10.35362/rie8914905>