

Violencia simbólica en la escuela: testimonios históricos orales en una comunidad maya yucateca

Symbolic Violence in School: Oral Historical Testimonies in a Yucatec Maya Community

Omar Torres Rubí¹

¹Universidad Autónoma de Yucatán (omar.torres.rubi@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Torres, O. (2025). Violencia simbólica en la escuela: testimonios históricos orales en una comunidad maya yucateca. *Educación y ciencia*, 14(63), 37-53.

Recibido: 10 de octubre de 2024 | Aceptado: 13 de febrero de 2025 | Publicado: 13 de junio de 2025

Resumen

Este artículo resulta del estudio de caso de la educación básica en la comunidad maya de Canicab, Yucatán. El objetivo fue identificar las principales estructuras de violencia simbólica que se han perpetuado históricamente mediante la educación básica en la localidad. El sustento teórico principal es la teoría de la reproducción social de Bourdieu y Passeron. Para identificar las principales formas de violencia simbólica se recogieron historias orales de personas de diferentes edades en la localidad. Estas personas sufrieron los cambios en la escuela, mediante diferentes reformas educativas operadas por el Estado mexicano desde 1946 hasta 2013.

Palabras clave: violencia; población indígena; educación básica; educación rural

Abstract

This article results from a case study of basic education in the Maya community of Canicab, Yucatan. The objective was to identify the main forms of symbolic violence historically perpetuated in the town through basic education. The main theoretical basis is the social reproduction theory of Bourdieu and Passeron. Oral stories from people of different ages were collected to identify the main forms of symbolic violence. These people suffered the changes in school through different educational reforms operated by the Mexican State from 1946 to 2013.

Palabras clave: violence; indigenous peoples; basic education; rural education

Introducción

En estudios efectuados en comunidades mayas de los últimos años, se observa abandono escolar en educación primaria y, a menudo, los aprendizajes básicos de lectura y escritura son deficientes (Castillo Rocha, et. al., 2021). Este tipo de comunidades en Yucatán no disfrutaban una justa distribución social de ingresos y riquezas; esto se traduce en indicadores negativos en salud y educación; esto conlleva efectos negativos en los derechos humanos (Mijangos Noh & Castillo Rocha, 2016; Mijangos Noh et al., 2017). Estas deficiencias y desafíos tienen un carácter que se perpetúa, también, a través de la violencia simbólica que se ejerce a través de la escuela, como se verá en este artículo.

El término violencia simbólica fue acuñado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. En este estudio, sirve como instrumento conceptual para conocer y comprender los desafíos educativos que enfrenta la comunidad de Canicab, igual que otras comunidades mayas del estado mexicano de Yucatán. Bourdieu y Passeron (1996) explican cómo: el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas —y, por tanto, más difícilmente aprehensibles—, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores (p. 11).

El orden simbólico que sostiene la violencia se basa en el pensamiento y el lenguaje, es decir, se sustenta en la categorización y esta categorización se utiliza para comprender al otro. En ese acto se crean prejuicios, estereotipos y arquetipos. Estos se legitiman mediante el imaginario colectivo y a través de las reglas implícitas y explícitas del sistema de educación formal. Cuando se naturalizan llegan a ser muy profundos y de larga duración, inclusive llegan a ser aceptados entre los miembros de un determinado grupo que sufre violencia simbólica (Alcántara Sánchez & Ibarra Uribe, 2021; Cabrera Cifuentes, 2020).

La violencia simbólica permite comprender las relaciones sociales que se crean entre la institución escolar, los docentes y el alumnado. Para comprender estas relaciones sociales, el propio Bourdieu dedicó muchas de sus reflexiones al estudio de la forma de enseñanza y cómo esta se articulaba con aquellas. Entre las múltiples y valiosas reflexiones de Bourdieu para este estudio, destaca la concepción del sistema escolar que puede crear círculos viciosos cuando se implementa el mismo modelo de educación para todos. Esto propicia que, a través de la escuela, se repitan las arbitrariedades culturales que conforman la sociedad. Bourdieu y Passeron (1996) explican que “toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo” (p. 9).

El empleo del concepto de violencia simbólica requirió, para este estudio, un análisis histórico de las principales estructuras de violencia simbólica que se han construido, interiorizado y heredado entre los pobladores de Canicab que las han experimentado en distintas generaciones.

Para comprender cómo es ejercida la violencia simbólica mediante las escuelas públicas del Estado mexicano, se usaron dos procedimientos: el análisis de las reformas

educativas impulsadas por el Estado mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública. El segundo procedimiento fue un estudio de historia oral para conocer las narrativas sobre el paso por la educación institucional de individuos canicabenses de diferentes edades que vivieron las reformas educativas. En otro artículo examinaré con mayor detenimiento las reformas, pues en este texto me centro en el análisis de las fuentes orales que permiten vislumbrar las principales formas de violencia simbólica que se han creado y ejercido por medio de la institución escolar en Canicab. De cualquier modo, es importante tener al menos una idea sintética de las reformas, con el fin de poner en contexto las formas de violencia simbólica detectadas en los mayas canicabenses.

Las reformas educativas impulsadas por el Estado mexicano: 1946-2013

Las reformas educativas son acciones de los gobiernos que establecen políticas para orientar la educación. La conformación de estas obedece a un proceso complejo donde intervienen factores externos e internos de la realidad socioeducativa (Díaz Barriga, 2006). Existen constantes reformas educativas que conciernen a cuestiones laborales y presupuestarias. Diversos autores (Barrón Tirado, et. al, 2011; Díaz Barriga, 2006; Fernández Herrería, 1995; Mora Vargas, 2004) sitúan las principales reformas conforme a su incidencia en la educación indígena: El periodo de reforma de 1924 se enfocó en la alfabetización de todo el país, con especial interés en las zonas rurales. En 1925 se estableció la primera Casa del Estudiante Indígena, para incorporar al indígena al sistema educativo y en 1934 se creó el Departamento de Educación y Cultura Indígena. Para 1939 el presidente Cárdenas reconoció al indio como ser social capaz de integrarse a la nación sin menoscabo de su cultura, creando el Proyecto Tarasco. De manera que contradecía el discurso presidencial, ese proyecto se enfocaba en la castellanización y se prohibía a los niños hablar sus lenguas originarias en la escuela. Estos son los antecedentes inmediatos de las reformas cuyos efectos de violencia simbólica analizo en este artículo para el caso de Canicab.

El primer periodo que interesa para esta investigación comienza en 1946 cuando el proyecto educativo nacional, guiado por el proceso de industrialización que en ese entonces permeaba diversos ejes de la política nacional, propició que las instituciones educativas acompañaran esa transición con la educación tecnológica.

El segundo periodo inició en 1958 y fue el resultado de la explosión demográfica que vivió el país. Se le conoce como Plan de 11 años y vio el nacimiento del libro de texto gratuito. Como consecuencia de esta reforma, hacia 1963 la Secretaría de Educación Pública propuso una política de educación bilingüe que tuvo poca continuidad.

El tercer periodo aconteció de los años 1976 a 1982 con la gradual implementación de la descentralización educativa y los orígenes del plan nacional que tomaba forma a través de los planes y programas en el sector de la cultura y el deporte. En 1978 la Secretaría de Educación Pública creó la Dirección General de Educación Indígena donde se formulaban proyectos, programas, metodologías y propuestas de capacitación para niños indígenas. Sin embargo, esos objetivos distaron de ser prioritarios, debido a la crisis económica que afectó

a México en 1982.

El cuarto periodo, la reforma educativa de 1988, fue de la mano con la nueva ideología y rumbo que tomaba la política mexicana. Se buscaba revertir las consecuencias de las adversidades vividas con las crisis económicas de los últimos años y eso supuso la necesidad de adaptar la educación al contexto global. En ese sentido el lema de la reforma educativa fue la modernización que cobró forma con la obligatoriedad de la educación secundaria y el objetivo de abatir el rezago escolar. Los planes y programas que se implementaron tomaron como guía principal los lineamientos de UNICEF que introducían nuevas asignaturas. Sería hasta el año 2000, con el nuevo Plan Nacional de Desarrollo que se introduciría la educación intercultural bilingüe, supuestamente encaminada a desvanecer la desigualdad social que sufren los pueblos indígenas mexicanos.

El quinto periodo comprende de 1995 a 2018. Este se centró en la cobertura y eficiencia de financiamiento. La evaluación tomó un lugar predominante, el bachillerato y la educación técnica recibieron cambios en la estructura pedagógica acercándose a la investigación como medio de preparar alumnos para continuar con estudios universitarios. Estos cambios propiciaron, en 2007, que los objetivos generales fueran mejorar la calidad, reducir desigualdades educativas, impulsar el uso de tecnologías de información y comunicación, la educación integral, y formar ciudadanos socialmente responsables. Para finales de este periodo, la reforma de 2013, la Secretaría de Educación Pública se enfocó en los maestros: la evaluación docente, la profesionalización y la calidad de la educación fueron los temas centrales. Por último, la actual reforma educativa de 2019, en contraposición con la anterior, elimina la evaluación para el ingreso a los docentes y promueve la participación de los maestros en las decisiones educativas.

En este artículo examino, a través del método de historia oral, las reformas ocurridas de 1946 a 2013.

Metodología

En este segmento describo las características del poblado donde se efectuó el estudio, el método de investigación empleado y explico la selección de participantes.

Acerca de Canicab

La comunidad seleccionada para la investigación es Canicab, en el municipio de Acanceh, del estado de Yucatán, México. La comunidad está situada 20 kilómetros al oriente de la ciudad de Mérida. Canicab cuenta con una población de 855 habitantes que viven en 251 viviendas particulares. Es una localidad con más del 40% de población hablante de lengua indígena, en específico la lengua maya. Los pobladores utilizan su lengua para comerciar, en las festividades, en el hogar, con los vecinos, sin embargo, en la escuela no se utiliza (INEGI, 2022).

La comunidad de Canicab se conformó en relación con la hacienda henequenera y el trabajo rural. Cuando la fábrica de raspado de fibra de henequén cesó sus operaciones, hace poco más de 30 años, la dinámica social y laboral cambio completamente, el empleo de los habitantes se trasladó a la ciudad de Mérida.

La baja escolarización y la necesidad inmediata por tener fuentes de ingreso propiciaron que los puestos laborales ocupados por los canicabenses fueran, como hasta ahora, de baja remuneración y principalmente en la informalidad, lo cual ha generado mayor vulnerabilidad. Estos cambios económicos y sociales que se configuraron en las últimas décadas han propiciado el abandono del paisaje rural por el de conurbación. Es decir, Canicab es hoy una población dormitorio para los adultos en edad productiva. Por las mañanas solo están en Canicab niños y personas de la tercera edad.

Canicab pasó de ser una comunidad rural productora de henequén con dinámicas sociales principalmente al interior del poblado, a ser un espacio donde día a día se vislumbra una población con altos índices de marginación (Padilla Lomelí, 2019). Las características de poblados como Canicab son comunes en el panorama de la educación y acceso a servicios básicos que viven las comunidades mayas en Yucatán.

Sobre el método de historia oral

La historia oral (Raleigh Yow, 2005) es un método narrativo que implica la recuperación de testimonios personales hechos de manera oral. Similar en diferentes puntos a la historia de vida (Chárriez Cordero, 2012; Mallimaci & Giménez Béliveau, 2009), la historia oral es una herramienta de investigación cualitativa para recopilar información sobre la esencia subjetiva de la vida entera o parcial de una persona. Como la historia de vida (Ferraroti, 2007; Vidanovic & Osorio, 2018) la historia oral gira alrededor de tres pilares: el protagonista o narrador, el contexto histórico que se relaciona con él y el investigador que tendrá un vínculo interpretativo con los dos anteriores. El objetivo central de la historia de oral es conocer como ese conjunto de elementos aporta a la comprensión de las personas, el entorno y las dinámicas sociales que se crean.

La metodología de historia oral que utilicé en esta investigación es predominantemente narrativa y comparativa (Raleigh Yow, 2005). Si bien no existen recetas fijas sobre cómo hacer una historia oral, los trabajos con enfoque antropológico e histórico son de larga duración y llevan un proceso de conocimiento y reconocimiento del espacio y los sujetos investigados, así como de su contexto. Siguiendo ese lineamiento asociado con los estudios antropológicos, dediqué un año al trabajo de campo en Canicab, el trabajo de campo comprendió de enero a diciembre de 2023.

En el caso de la educación escolarizada, las historias orales pueden complementarse con el examen de fuentes históricas. En el caso de esta investigación, tales documentos son los relativos a las reformas educativas que impactaron en la experiencia escolar de los habitantes de Canicab, y que sucintamente expliqué en el apartado sobre las reformas

educativas desarrolladas por el Estado mexicano desde la cuarta década del siglo XX hasta el siglo XXI.

Dado que para los habitantes de Canicab el tema que se aborda en esta investigación no resulta un tema sensible, no encontré resistencia inicial por parte de los entrevistados que accedieron a compartir sus experiencias escolares.

El aspecto fundamental al momento de elegir el método de historia oral para alcanzar los objetivos de la investigación fue el acceso privilegiado que logré para comunicarme con los informantes. Esta investigación se realizó en colaboración con el Centro Comunitario de Canicab, en este labora Eduardo Puch Chan, “Wado”, un joven padre de familia que coordina las operaciones cotidianas del centro comunitario. A través de él, quien goza de buena reputación y prestigio en la comunidad, pude acceder a las personas que aceptaron ser entrevistadas.

Previamente a la realización de las entrevistas recibí mucha información y conocimiento de primera mano sobre el espacio y las dinámicas sociales del poblado, al igual que sobre el pasado reciente de Canicab. Al momento de seleccionar a los entrevistados, Wado no solo fue un informante clave, sino también una pieza central en la recogida de información ya que me acompañó, presentó y auxilió al momento de realizar las entrevistas. Wado estuvo presente en la gran mayoría de conversaciones extensas con los entrevistados. Empleábamos aproximadamente cuatro horas diarias para hacer las entrevistas y, al final de cada jornada, de manera natural conversábamos sobre lo que recién escuchábamos. Esto facilitó el flujo de información en la investigación, pues el acompañamiento de Wado propiciaba un ambiente de inmensa fluidez en las entrevistas.

Selección de participantes

Se realizaron entrevistas con 24 pobladores de Canicab. Los participantes fueron seleccionados por grupos de edad. Los participantes seleccionados en el trabajo de campo de Canicab, Yucatán fueron informantes clave de los periodos de las reformas educativas estudiadas. A los participantes se les hicieron preguntas generales y preguntas específicas respecto de la reforma que vivieron mientras estudiaban en Canicab. Los grupos de edad fueron intencionalmente concordantes con los años de las principales reformas educativas impulsadas por el Estado mexicano desde 1946. Se seleccionaron tres personas de cada grupo de edad. Se inició con los entrevistados de mayor edad y se fue descendiendo hasta llegar al grupo de menor edad que fueron las personas entre 24 y 30 años. En una etapa posterior de entrevistas se seleccionaron dos personas por cada generación correspondiente a cada reforma educativa. Esta selección se hizo sobre la base de la disposición y accesibilidad mostrada por las personas entrevistadas en la primera ronda. Las únicas personas que no fueron susceptibles de ser seleccionadas fueron las que no asistieron a la escuela.

Con la información acopiada, pude hacer una narrativa razonablemente completa sobre los orígenes de la educación escolarizada en Canicab, sobre la evolución de los

inmuebles escolares, los profesores, el equipamiento escolar, los horarios, los mapas curriculares, la paulatina ampliación de los niveles escolares, la impartición de clases y la deserción escolar. Mediante las entrevistas se profundizó en la evolución y desempeño educativo por parte de los pobladores de Canicab. El conjunto de la información recabada sirve ahora al propósito de explicar la conformación de estructuras de violencia simbólica que las y los canicabenses han interiorizado por medio de la escuela.

Para ofrecer una mejor visualización de los participantes, en la Tabla 1 presento una lista de los entrevistados y la reforma durante la cual estudiaron.

Tabla 1

Reformas educativas y entrevistados

Reforma educativa	Entrevistados que estudiaron durante ese periodo
Reforma de 1946	Lucio 78 años
	Víctor 77
	Betty 72
Reforma de 1958	Armín 64 años
	Fanny 65
	Carolina 64
Reforma de 1976	Rosa 48 años
	Alberto 44
	Fernando 41
Reforma de 1988	Guadalupe 36 años
	Filemón 34
	Alejandro 35
Reforma de 1995	Eduardo 27 años
	Joselyn 22
	Kevin 29
Reforma de 2013	Alan 15 años
	Mario 12
	Michel 19

Resultados y discusión

Los entrevistados de mayor edad conforman el grupo sujeto al primer periodo de reformas educativas. En Canicab fueron los primeros en recibir educación escolarizada por parte del Estado. Afirman que los primeros maestros viajaban desde la ciudad de Mérida a Canicab para dar clases, y que no contaban con un inmueble destinado a escuela por lo que se adaptó el palacio municipal para que sirviera de aula. Al no contar con una estructura institucional los maestros tenían el desafío de invitar a los niños a tomar clases, esta labor era difícil ya que, como mencionan los entrevistados, los papás no siempre veían con buenos ojos que sus hijos e hijas fueran a la escuela, en especial porque eso interfería con las labores de los niños en la hacienda o del trabajo del campo y, en el caso de las mujeres, con las labores domésticas.

Las niñas que asistían a la escuela recibían críticas, particularmente las que mostraban mayor interés, pues se concebía la escolarización como actividad masculina. Este grupo, que estudió durante la primera reforma educativa de 1946, apenas contó con instrumentos y herramientas escolares. Solamente tenían acceso a los pocos libros y material didáctico que podía tener el maestro.

Los entrevistados, cuya lengua materna es el maya, aprendieron a hablar en español en la escuela y lo hicieron desde las vocales y la entonación. También estudiaron los números y la aritmética. Para ellos, fueron conocimientos que disfrutaron aprender. El momento en que el maestro contaba historias o ensayaba canciones ayudaron a muchos para comprender el español.

La escuela contaba con solamente un maestro y en la época de la primera reforma no existía el preescolar, los primeros años de la educación primaria se enfocaban en competencias de lenguaje, solamente en el aprendizaje oral del español y las matemáticas en específico la suma y resta. La escritura y lectura no fueron objetivos primordiales y en el caso de Canicab no se lograban. La escolaridad promedio del grupo de la reforma de 1946 apenas fue de primer y segundo grado de primaria.

Informante: Si nos portábamos mal nos pegaban, al maestro le interesaba que estuviéramos sentados y que aprendiéramos el español y los números. (Yo) faltaba mucho (a clases) y mi papá me ponía a que lo ayudara en su trabajo. Teníamos pocas horas de clase y estábamos todos juntos en el cuarto que esta en el ayuntamiento. Estudié dos años completos.

Para Balibar (2016) la violencia es resultado de interiorizar normas sociales, de crear categorías dentro de la conciencia del ser mismo. Según Warren (2015) la violencia es un proceso histórico y culmina en actos como resultado de problemas sociales determinados. En el caso de Canicab la introducción de la violencia simbólica de la educación por parte del Estado se construyó como un proceso paulatino. Es evidente en los relatos de las personas entrevistadas el marcado enfoque en la castellanización que la reforma de 1946 puso en práctica. El proceso de escolarización experimentado por los canicabenses sujetos a la reforma de 1946 sirvió a la transformación de su autopercepción y de la percepción externa: de ser una hacienda donde el trabajo agrícola, la transformación y manufactura del henequén significaban una vida digna y realizada, la introducción de la educación escolarizada supuso que la mayoría pasaba a ser (en términos peyorativos) analfabeta, monolingüe en lengua maya, ignorante y pobre, es decir, iniciaba la normalización (Balibar, 2016) de su condición de marginales respecto del mundo desarrollado y sapiente que ocurría en idioma español. Los relatos muestran que la incursión de la escuela en Canicab era una manera (empobrecida) de imitar las formas de educación que se daban en los espacios urbanos, pero con un choque cultural que impidió al profesor percibir al otro, al maya, como capaz y consciente de su contexto. El trato por parte de los maestros se inclinó hacia el castigo, a veces violento, de las diferencias (“Si nos portábamos mal nos pegaban”) y en la omisión de la realidad social

y cultural del entorno rural de Canicab. Es decir, en esta etapa la violencia simbólica negaba el idioma y la cultura maya. La estructura de violencia simbólica se reforzaba con la violencia física y el agravio moral, eran actos que hacían aflorar los problemas sociales (Warren, 2015) de explotación y opresión cultural para el pueblo maya yucateco incluso antes del inicio de la escolarización en Canicab.

Entre los entrevistados que estudiaron durante la segunda reforma educativa existían dos grupos de familias con opiniones opuestas sobre la educación. Por una parte, estaban los entusiastas de la educación. Estos padres de familia apoyaban a sus hijos y fomentaban el ir a clases. Un segundo grupo de padres sentía amenazadas su identidad y cultura, los escolares que eran familiares de este segundo grupo eran principalmente mujeres, quienes encontraron mayor presión para dedicarse al hogar.

Entrevistador: ¿Usted iba a la escuela?

Informante: Sí quería, pero mi mamá no me dejaba, decía que tenía que ayudarla con la casa. Pero cuando estuve más grande mi hermana ayudaba a mi mamá y yo pude ir a la escuela. Estudié tres años y me gustaba mucho. Entré cuando tenía siete años y daban clase en la tarde.

Los maestros de la segunda reforma en la comunidad maya de Canicab introdujeron técnicas y herramientas más estructuradas en la enseñanza del idioma español y nuevos objetivos, como la escritura.

En la época de la segunda reforma, el horario de clase en Canicab era incompatible con el horario laboral de la comunidad, esto propiciaba una escasa asistencia a clases. Cuando hubo flexibilidad de horario, la primaria inició clases en horario vespertino y tenía mucho más alumnado, pero poco duró debido a la incapacidad institucional por ofrecer dicha flexibilidad ya que atentaba contra la deseada uniformidad de horarios. Los entrevistados recuerdan y reconocen los esfuerzos de los maestros por adaptarse al contexto, mencionan que los maestros caminaban por las calles e invitaban a los niños a la escuela; también señalan los cambios de horario y las técnicas de enseñanza. Desafortunadamente, estas iniciativas propias del profesorado que atendía a la comunidad de Canicab eran sofocadas por la verticalidad institucional. Ya habían pasado 20 años desde la llegada de la educación escolar a Canicab, dos décadas con muy escaso avance, un afianzamiento de estereotipos y formas negativas de concebir la educación en comunidades mayas.

Los entrevistados que estudiaron durante la tercera reforma afirman que la educación mejoró. Algunos de ellos fueron parte de la inauguración del edificio de la escuela primaria en 1972. Sin embargo, muchos no concluyeron la primaria debido a la necesidad de apoyar económicamente sus hogares y, en el caso de las mujeres, varias continuaron la dinámica de dar preferencia a las labores domésticas. La matrícula de alumnos se incrementó. Algunos de los entrevistados continuaron sus estudios de secundaria trasladándose a la cabecera municipal en Acanceh, Yucatán.

Informante: Sí terminé mi primaria y quise estudiar la secundaria, pero no había acá, tenía que ir a Acanceh y no tenía como ir había amigos que los llevaban, pero a mí no, por eso no estudié la secundaria. Ya después empecé a trabajar con mi mamá lo de cuidar niños, yo tenía 13 años y la acompañaba (al trabajo).

Los entrevistados mencionan que algunos conocidos de Canicab que continuaron estudios después migraron a la ciudad de Mérida y consiguieron trabajos de mayor remuneración que los canicabenses que no estudiaron la secundaria. Para principios de la década de 1970, los propietarios de la hacienda abandonaron el inmueble. El futuro era incierto y complicado para los canicabenses, quienes se adaptaron a las necesidades de su comunidad por conseguir fuentes de ingreso. Muchos se dedicaron a la albañilería, la construcción de pozos, o iniciaron actividades como comerciantes, empleadas domésticas, cuidadoras de niños y ancianos, entre otras.

Durante el cuarto periodo de reformas educativas aumentaron los ingresos a la primaria, pues casi toda la niñez del poblado se inscribía en la escuela. Sin embargo, los egresos no aumentaron significativamente. Debido a eso, eran pocos los estudiantes que iban a poblados más grandes para estudiar la secundaria, nivel que todavía no se impartía en Canicab. Al mismo tiempo, los maestros de la primaria en Canicab, aumentaron sus capacidades y habilidades educativas gracias a los años de experiencia, llegando a formar parte importante de la localidad. Sin embargo, el currículo seguía ignorando la cultura y lengua maya y las clases seguían siendo impartidas en español. Esto, a menudo generaba disgusto por la experiencia escolar, pero no necesariamente por el español, como se expresa en el siguiente testimonio:

Informante: Sé leer y escribir, más o menos, pero casi no me acuerdo de lo que aprendí en la escuela. Me gustaba la materia de Español, y algunos libros que nos daban. No terminé la primaria, la dejé porque no me gustaba y empecé a trabajar y ya llevo muchos años de albañil.

Tras sucesivas reformas, el idioma español empezaba a formar parte de la vida cotidiana de los canicabenses, y ese cambio se debía a casi tres décadas de esfuerzos escolares efectuados exclusivamente en español, al deterioro de la vida económica basada en la comunidad y a la introyección de las normas simbólicas y culturales replicadas por la escuela y por una sociedad que cada vez más fomentaba la vergüenza por la cultura y el idioma originario (Mijangos Noh, 2023).

El quinto periodo de reforma supuso un enorme cambio en la educación en Canicab, se inauguraron la telesecundaria y el kínder. El kínder acaparó a los niños más pequeños y la telesecundaria ofrecía la facilidad de no tener que trasladarse a otro municipio. Los usos lingüísticos también cambiaron, pero no en favor de la lengua originaria. Quienes estudiaron durante esta reforma ya no hablan en maya. Algunos entienden el idioma, y otros ni siquiera eso. Aumentaron los ingresos y egresos de las escuelas por parte de los canicabenses, esto

supuso horarios que nunca se habían tenido en Canicab y años de estudio que se ampliaron. Los proyectos de vida también sufrieron radicales cambios, las mujeres entrevistadas mencionaron que ellas ya no tenían que ayudar en las labores del hogar exclusivamente. Tienen planes:

Informante: Me gustaría aprender computación (informática) aquí hay computadoras, pero no sirven bien. A veces veo videos en internet de cómo hacer, moverle y que programas hay que me sirvan para la escuela o para otras cosas.

Los entrevistados mencionan que el uso de las tecnologías les ha brindado herramientas y el panorama de lo que se utiliza en la actualidad, mencionan que desean emplear más este tipo de herramientas. A diferencia de los otros periodos donde los más escolarizados emigraron, el contexto de estos grupos es diferente, algunos de los entrevistados estudiaron licenciaturas o ingenierías. Muchos laboran en Mérida, pero al fin de la jornada laboral se trasladan a su domicilio en Canicab y tienen un deseo por mejorar su comunidad.

Formas de violencia simbólica

Los resultados de las entrevistas realizadas a los pobladores de Canicab que estudiaron durante diferentes periodos de reformas educativas muestran un impacto profundo y en general negativo de la escolarización para la lengua y cultura maya. Es decir, el caso de Canicab es muestra de una exitosa construcción de estructuras de violencia simbólica por parte del Estado mexicano.

Uno de los desafíos principales para la investigación antropológica de este tipo es generar explicaciones sobre la violencia. Para eso, se deben recabar los datos que la expresan y explicar la lógica de sus oposiciones, las analogías, el trasfondo y las representaciones culturales que hay detrás de cada relato. Esto implica trazar las formas en las que se expresa la violencia y cómo se utiliza en el discurso a la vez que se extienden los actos violentos y surgen lenguajes o significados que cohesionan o modulan el concepto de lo que es violento (Whitehead, 2004). En el caso de Canicab la violencia simbólica tiene un carácter histórico, es decir, muchas décadas de desprecio en las escuelas por la lengua y la cultura maya.

El diseño del mapa curricular para las comunidades mayas como Canicab, aun con la descentralización, no supuso un mayor cambio en el tratamiento y diseño para la educación en el poblado. La descentralización jugó un papel administrativo y laboral, pero los mapas curriculares se siguieron determinando desde la Secretaría de Educación Pública con una leve variante regional que, en el caso de Yucatán supone enseñar el idioma maya (cosa que, de hecho, no ocurre en ninguna de las escuelas de Canicab) y aspectos superficiales de la cultura maya. De esa manera, durante las tres primeras reformas educativas, la educación escolar en Canicab suprimió el conocimiento y cultura propia de las comunidades mayas que implicaba una enseñanza de lo maya a los mayas, por los mayas. En aquel momento eso poco compaginaba con la realidad social, económica y cultural de Canicab, pero servía al ejercicio

de violencia simbólica que, finalmente, habría de apoyar los cambios en la realidad económica, lingüística y cultural. Hoy, la presunta enseñanza de la lengua maya a las comunidades mayas por parte de las escuelas, omite toda construcción intelectual sobre las relaciones de la lengua y sus hablantes; en las aulas la lengua maya se reduce a aprender los números o cómo se nombran algunos objetos cotidianos, suprimiendo cualquier concepción cultural y filosófica asociada con la lengua maya como los conceptos de propiedad común, salud, o las relaciones con la naturaleza que para los mayas no se separan de las sociales, por mencionar algunas transformaciones.

La concepción de lejanía como obstáculo para el desarrollo sirvió al Estado mexicano como principal excusa para no solucionar los problemas y para justificar la falta de cobertura escolar que existía en el mundo rural en el México de la primera mitad del siglo XX. Pero, después, esas excusas sirvieron también para profundizar el proceso de violencia simbólica, es decir, la normalización de lo indígena como sinónimo de atraso y pobreza. Desde esa ideología, atraso y pobreza eran y son, desde la violencia simbólica que el Estado mexicano ejerce a través de docentes y escuelas, el resultado no de la explotación y el despojo, sino de prácticas culturales indígenas y retrógradas.

En Canicab, en 1997, se inauguraría la telesecundaria a casi 50 años de la llegada de la educación pública a la que antes fuera hacienda henequenera. Hasta hoy, es un inmueble en el que, lejos de atenderse las necesidades, indicadores y desafíos que representa la educación en estas comunidades, se emplea un sistema homogéneo y homogeneizante, sobre las bases de una problemática educación primaria. Sin embargo, permanece la creencia entre los canicabenses de que la lejanía es un reto enorme y casi imposible de sortear para llevar servicios y cobertura institucional de buena calidad al poblado. Las falsas ideas de que no pueden existir universidades ni hospitales debido a la lejanía con el entorno urbano es una estructura interiorizada por los entrevistados. Habrá que preguntarse, retóricamente, si en los entornos urbanos de México la cobertura educativa y de desarrollo social es total. Todos saben la respuesta: la buena salud, la buena educación y el respeto por la cultura propia son privilegio de ricos, blancos y blanqueados.

La violencia simbólica ha creado una autopercepción negativa en los canicabenses. Los mayores culpan a sus padres por no permitirles estudiar, pues debían apoyar a sus familias en las labores del campo. Sin embargo, poco habría cambiado de haber recibido apoyo en sus casas porque la infraestructura y servicios fueron muy deficientes por muchas décadas y el currículo nunca incorporó la cultura y el idioma maya. Pero esa percepción es generalizada, prueba de ello es la respuesta a la pregunta: ¿Alguna vez ha estudiado algo por su cuenta? Alrededor del 85% de los entrevistados mencionó que nunca volvió a estudiar nada por su cuenta. Cuando se indagó el porqué, muchos dijeron que no eran capaces para estudiar nada, que fueron muy malos alumnos y básicamente no tienen como hacerlo. Este es el fruto de décadas de marginación educativa (Llanes Salazar, 2016) teñida por la violencia simbólica y ejecutada a través de ella.

El enojo al hablar de sus pasados expresa lo difícil que ha sido estudiar en Canicab al grado de sentir culpa e impotencia por no poder estudiar. Los y las canicabenses no se victimizan, son víctimas que se culpan a sí mismas. Esto se ha transformado en la casi nula exigencia hacia el Estado y un desasosiego e inclusive agradecimiento por cualquier cambio educativo que se presente, sin contemplar que la educación proporcionada por el Estado es muy deficiente. Y, sin embargo, los canicabenses asumen que la responsabilidad no le concierne al Estado sino a ellos, por ser estudiantes incapaces. Esta interiorización se puede comprender desde Bourdieu y Passeron, quienes afirman que el sistema educativo favorece a aquellos que tienen privilegios culturales debido a su origen social y su poder económico, y esto es legitimado y aceptado mediante varios mecanismos. Uno de ellos es la ilusión de la neutralidad del sistema escolar, que surge de su relativa autonomía respecto a diversas relaciones de poder. Esta ilusión abarca a la cultura en general y es promovida tanto por los docentes como por los criterios de selección que disfrazan y ocultan la selección social y económica inherentes al proceso. Bourdieu y Passeron denominan a este fenómeno “violencia simbólica en la relación pedagógica” (Bourdieu & Passeron, 1996).

Décadas de escolarización y reformas educativas han perpetuado la violencia simbólica en Canicab, llevando a la creación de estereotipos y prejuicios que han interiorizado casi todos los habitantes del poblado. La gran mayoría de los indicadores provenientes de investigaciones desde disciplinas científicas diversas señalan en Canicab problemas en salud, educación, pobreza y calidad de vida. Sin embargo, la aplicación de la política pública y las intervenciones continúan ignorando estas necesidades, prueba de ello es la perpetuación de los problemas y peor aún, la aceptación e interiorización de esa realidad social.

Cuando se entrevistó a los canicabenses con mayor grado de estudios, profesionistas y técnicos, la mayoría concordó que tuvieron que emigrar de Canicab desde muy jóvenes y prepararse en la ciudad de Mérida, y que para ascender económicamente han tenido que transformar sus costumbres, tomar roles urbanos e imitar comportamientos para evadir los prejuicios y la violencia estructural asociada con pertenecer a comunidades mayas en Yucatán. Esto ha provocado la emigración de una gran parte de los canicabenses altamente escolarizados quienes han construido medios para progresar económicamente. La emigración es impulsada, también, por una estructura de violencia simbólica que propicia este tipo de movilizaciones.

Por último, los conocimientos locales y de la cultura maya siguen sin ser reconocidos más allá de un discurso demagógico por parte del Estado mexicano. La lengua, cultura, tradiciones y filosofía maya siguen acunándose en el seno de las familias, y eso perpetúa la desconexión entre los conocimientos del pueblo maya y los mapas curriculares de las instituciones gubernamentales.

Conclusiones

En comunidades como Canicab la violencia simbólica perpetrada por medio de las escuelas es un fenómeno de múltiples actores y circunstancias. Los desafíos y problemas generados por esa violencia simbólica en Canicab no se han resuelto y las consecuencias son palpables. Las reformas educativas y los mapas curriculares que de ahí derivan han logrado, con los años, la cobertura casi plena pero no han logrado el impacto educativo positivo que cada sexenio gubernamental promete.

Esta investigación reconoce diversas estructuras de la violencia simbólica perpetrada por el Estado mexicano a través de la educación escolar recibida por los canicabenses de 1946 a 2013. La primera es la asunción de la culpa por los deficientes resultados escolares, que los canicabenses se atribuyen por ser estudiantes incapaces o por no gustar de una educación que los humilla. Una segunda estructura de violencia simbólica asumida es la creencia de que vivir en un entorno rural justifica la precaria y en ocasiones nula intervención del Estado para el desarrollo de la comunidad. La segunda acompaña a la primera en el sentido que existen estructuras institucionales locales y globales que consideran que la dispersión demográfica debe reducirse para disminuir la pobreza y marginación, lo cual es aceptado como causa de la desigualdad y la pobreza. Esto provoca que habitantes de poblaciones semejantes a Canicab culpen a su localización geográfica, a su estructura demográfica, a su cultura, a su lengua y a su aislamiento de los efectos que en realidad son causados por la explotación, el despojo, la discriminación y la marginación. Esta normalización de la violencia simbólica que sufren los canicabenses, se encuentra en línea con investigaciones previas (Alcántara & Ibarra, 2021; Cabrera Cifuentes, 2020).

Históricamente, como prueba este estudio, se ha expulsado la enseñanza de la lengua y la cultura maya de la educación escolarizada. Este es un acto violento que genera que los alumnos se desconecten de su cultura e historia al reducir, minimizar, e incluso obliterar el marco de comprensión de la lengua y cultura maya.

Otro efecto y evidencia de la violencia simbólica que históricamente afectó a las y los canicabenses es la casi nula actividad de investigación y aprendizaje autónomo que la educación formal provoca. Esto se expresa en que la mayoría de los canicabenses se han alejado de las actividades que la educación formal promueve. A pesar de eso, canicabenses de hoy, como Wado, han desarrollado formas de investigar, usar TIC, comprender y mejorar su entorno, enfrentando la desigualdad y violencia a la que están expuestos. Esto sería tema de otra investigación.

Entre los canicabenses y las instituciones escolares existe una completa desconexión del diálogo para la construcción conjunta de objetivos. En este minúsculo punto de la geografía mexicana, el Estado fracasa (quizá a propósito) en ofrecer un país plural y diverso donde las lenguas y culturas ancestrales de México formen parte y sean importantes para el currículo y la instrucción escolar. Casos como el de Canicab no son aislados, representan una

mayoría absoluta de localidades del México indígena y explican los resultados de investigaciones como la de Mijangos Noh (2023) que muestra la histórica y continua erosión de las lenguas y culturas de los pueblos originarios de México a causa de la escolarización.

Reflexionar y actuar para modificar las estructuras que permiten la violencia simbólica que se ejecuta por medio de la educación básica en comunidades como Canicab resulta necesario y un acto que puede llevar a la reconciliación de las actividades educativas e intelectuales en un gran número de comunidades indígenas que están en similares condiciones. La deconstrucción de la estructura y formas de violencia simbólica que viven las comunidades mayas en Yucatán es un esfuerzo que está en la primera línea de lucha de los pueblos originarios mexicanos.

Referencias

- Alcántara Sánchez, B. M., & Ibarra Uribe, L. M. (2021). Violencia simbólica y reflexividad en el trabajo de campo. *Inventio*, 13(30), 21-27.
<https://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/178>
- Balibar, E. (2016). *Violence and civility: On the limits of political Philosophy* [Violencia y civismo: en los límites de la filosofía política]. Columbia University Press.
- Barrón Tirado, C., Chehaybar y Kuri, E., Morán Oviedo, P., Pérez Rivera, G., Ruiz Larraguivel, E., & Valle Flores, A. (2011). Currículum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 11(2), 1-11.
<https://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art21/int21.htm>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: elementos para la teoría del sistema enseñanza*. Fontamara.
- Cabrera Cifuentes, K. A. (2020). Estado, escuela y violencia simbólica: construcciones desde Pierre Bourdieu. *Miradas*, 15(1), 107-128.
<https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/24472>
- Castillo Rocha, C., Mijangos Noh, J. C., Pérez Hernández, V., & Sandoval Cuevas, K. (2021). Una experiencia entre lo institucional y lo propio: Programa de radio La cuchara. *Mediaciones*, 26(17), 98-115.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.17.26.2021.98-115>
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15.

http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido_diazbarriga2.html

- Fernández Herrería, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117851>
- Ferraroti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencias*, 14(44), 15- 40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). Mapa espacios y datos. Consultado el 14 de noviembre de 2022. <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/default.aspx?ag=310020002>
- Llanes Salazar, R. (2016). Etnicidad maya en Yucatán: balances y nuevas rutas de investigación. *Estudios de Cultura Maya*, 51, 257-282. <https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.2018.51.858>
- Mallimaci, F. & Giménez Béliveau, V. (2009). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.
- Mijangos Noh, J. C. (2023). *Educación intercultural del Estado mexicano: una autopsia*. Unas Letras.
- Mijangos Noh, J. C., & Castillo Rocha, C. (2016). En Canicab aprendemos. Reflexión etnográfica sobre el frecuentemente vacío concepto de desarrollo. En D. D. Del Callejo-Canal, M. E. Canal- Martínez, & G. Hernández, *Orientaciones metodológicas para el estudio del desarrollo*, (pp. 47-62). Universidad Veracruzana.
- Mijangos Noh, J. C., Castillo Rocha, C. & Reyes Mendoza, N. M. (2017). Aprendizaje con niños neorrurales mayas: Una experiencia de educación no formal. *Sinéctica*, (49). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/717>
- Mora Vargas, A. I. (2004). Evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Padilla Lomelí, C. B. (2019). Violencia y pobreza en la construcción social de la maternidad de las mujeres en Canicab, Yucatán [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3504915>
- Raleigh Yow, V. (2005). *Recording oral history: A guide for the humanities and social sciences* (2d. edition). Altamira Press.
- Vidanovic, G., & Osorio, L. A. (2018). Epistemología de la historia de vida en la investigación cualitativa. *INNOVA*, 3(5), 167-180.

<https://doi.org/10.33890/innova.v3.n5.2018.545>

Warren, K. B. (2015). *Violence in anthropology*. Anthropology Department Brown University.

Whitehead, N. L. (2004) Rethinking anthropology of violence. *Anthropology Today*, 20(5), 1-2. <https://doi.org/10.1111/j.0268-540X.2004.00291.x>