



Psicología y decolonialidad: giro de-colonial para estudiar la identidad en escuelas y comunidades mayas

Psychology and decoloniality: decolonial turn to study identity in Mayan schools and communities

María De Lourdes Pinto Loria

Universidad Autónoma de Yucatán

Alejandra García Quintanilla

Centro de Investigaciones Regionales "Dr. Hideyo Noguichi", Universidad Autónoma de Yucatán

Evelyn Rodríguez Morrill

Universidad de Colima

Ana Méndez Puga

Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo

Resumen

La identidad originaria es, hoy día, asumir la vida como un proceso decolonializante, donde la de-colonialidad significa desaprender lo impuesto. En este artículo reflexionamos en torno a las vicisitudes que atraviesan los psicólogos educativos al trabajar con jóvenes mayas en escuelas y comunidades. Todo esto forma parte de una investigación que aborda la identidad maya juvenil, trastocada históricamente por las escuelas y otros dispositivos del colonialismo. El giro metodológico que proponemos, requiere y apunta a hacia una re-reflexión. Lo que planteamos son procesos necesarios para que surja una razón decolonializante y decolonizada, implicándonos en la realidad histórica con quienes trabajamos, a fin de contribuir a la construcción de procesos de inter-culturización educativa, siempre en un marco de respeto hacia la cultura originaria.

Palabras clave: **Identidad; Jóvenes Mayas; Psicología; Decolonialidad**

Abstract

At present, originary identity, means to take life as a decolonializing process. Where the decoloniality means unlearning what is imposed. In this paper, we reflect on the vicissitudes across at educational psychologists go through working with Mayan young people in schools and communities. This is a part of an investigation about youth Mayan youth identity. The methodological twist that we offer requires and points to a re-reflection. What we propose are necessary for the emergence processes of a decolonializing and decolonize reason, making in the historical reality we work, to contribute to the construction of educational interculturalization processes, always within a framework of respect for the original culture.

Keywords: Identity; Mayan Youth; Psychology; Decoloniality

Repensando el papel de la psicología y de las y los psicólogos en torno a los pueblos originarios¹

Es importante no soslayar las implicaciones que tiene la psicología como ciencia influyente en los procesos educativos, dado que maestros, padres de familia y la comunidad educativa ven a esta disciplina como portadora de veracidad en cuanto a los estándares de valoración del aprendizaje, la conducta y la personalidad en los espacios educativos. La comunidad educativa recurre a los psicólogos para tomar sus puntos de vista, valoraciones y estrategias para intervenir no sólo en el aprendizaje y la conducta, sino en la comunidad educativa en general, para que éstas cambien, mejoren o evolucionen, pero siempre en la lógica preestablecida por la institución educativa.

En este mismo tenor es importante reconocer que los medios y las formas tradicionales con las que realizamos investigación psicológica aplicada en los ámbitos escolares, suelen partir de una universalización epistemológica del ser y del saber, a veces posicionada en las líneas teóricas del positivismo. De ahí la importancia de que repensemos la práctica de la psicología educativa en los contextos mayas; de cuestionarnos esa forma de pensar y hacer psicología; y, sobre todo, para analizar su impacto sobre los valores histórico-culturales de los colectivos sociales. Todo esto dado que los mecanismos de evaluación y sus dispositivos de veracidad fueron pensados, creados y validados fuera de la experiencia social de los mayas. Experiencia que necesariamente tendría que ser la base para que entendamos los modos de vida, de sentir, de pensar y de pensarse, de los pueblos originarios².

¹ Este artículo está basado en la tesis de doctorado de María De Lourdes Pinto Loria (2017) "Identidad y proyecto de vida en jóvenes mayas de Yucatán, México: hacia una psicología decolonizante"

² De acuerdo con la UNESCO (2013) 'originario' no lo consideramos a partir de una definición antropológica; más bien lo planteamos para referirnos a los llamados grupos "étnicos" que tradicionalmente se han encontrado en una situación de desventaja frente al sistema educativo formal, y que permanecen en la situación más ventajosa. Los niños y adolescentes que pertenecen a los pueblos originarios generalmente viven en zonas rurales, con familias de bajo nivel educativo y menores ingresos, son los que presentan más vulnerabilidad en su desarrollo y simultáneamente mayor exclusión de los servicios de educación. Los pueblos originarios son los más marginados de

El reduccionismo psicológico, centrado en patrones de conocimiento individualizados y ordenados según disposiciones externas, está desvinculado de las realidades socioculturales, particularmente aquellas que quedan fuera de la perspectiva occidental dominante (Misra y Gergen, 1993; Gergen, Gulerce, Lock y Misra, 1996; Pérez Jiménez, 2008). Las intervenciones basadas en los modelos conductuales o en modelos clínicos creados fuera del contexto sociocultural en el cual se aplican, tienden a generar un abuso de la tríada diagnóstico-intervención-evaluación; esta imposición genera, desde el punto de vista de Walter Mignolo (2007), Franz Fanon (1953/1973) y María del Pilar Quintero (1999) una teorización que coadyuva al mantenimiento de la creencia de que existe una sola cultura válida, estableciendo "separaciones decisivas entre aquellos que poseen conocimiento y los que lo deben de adquirir" (Pérez Jiménez, 2008, p. 103). Siendo así, resulta que los psicólogos dedicados a las tareas de la psicología educativa aplicada en las escuelas mayas, incurrimos en formas de colonización e ideologización cuando las intervenciones están fundadas en premisas basadas en la universalización epistemológica y ontológica de ser y saber y cuando procuramos consolidar formas **normales** y **universales** de comportamiento y desarrollo psicológico humano.

Por otro lado, la aplicación de la psicología escolar a las escuelas de las comunidades mayas, requiere que los psicólogos y educadores re-piensen los presupuestos epistémicos bajo los cuales se construye y aplica el conocimiento, así como las bases teóricas a partir de las cuales se articula el proceso investigativo y, por ende, sus métodos de estudio. Del mismo modo, los proyectos de investigación aplicada a la resolución de problemáticas escolares de los mayas, necesitan comprender la historia de los partícipes de la investigación desde su propia perspectiva epistémica, y fortalecerlos en su cultura, sin cuestionar su quehacer. Además, es muy importante una posición crítica y cuestionar ¿en qué medida las prácticas tradicionales de la psicología contribuyen o pueden contribuir a los fines de la colonialidad?

las sociedades latinoamericanas. También se dice de aquellos que ya habitaban Aby Yala (América) antes de la llegada de los europeos.

La psicología escolar tradicional, aplicada a las escuelas, sin lugar a dudas, tiene contribuciones importantes para la comprensión de los procesos de aprendizaje, la cognición y la conducta desde un pensamiento eurocentrado. Este tipo de intervenciones educativas aportan herramientas para apoyar a los padres de familia, niños, jóvenes y profesores en el contexto escolar, aunque no deja de ser limitado. De igual forma hay que señalar que, aunque no toda la psicología ni todos los psicólogos se conducen bajo las premisas de la colonialidad, es preciso reconocer que se requiere una revisión profunda de las bases epistémicas, teóricas y metodológicas para poder posicionarse cabalmente de manera diferente en los ámbitos escolares mayas. Y la exigencia es mayor cuando el psicólogo o psicóloga pertenece al mismo pueblo en el que pretende intervenir, y, por ende, comparte su historia y su sentido.

Las bases ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la psicología occidental, puede decirse que están claramente planteadas desde el que interviene de afuera hacia dentro; es decir, parte de un supuesto de subordinación, en donde quién interviene establece el qué, quién y cómo del proceso y el interviniente asume un rol pasivo y primitivo, asumiendo el rol de informante. Desde esta perspectiva, el pionero de la psicología científica Wilhelm Wundt, aunque abierto a la diferencia cultural, acaba reduciéndola a una desigualdad evolutiva, lo que se aprecia cuando nos dice que:

Por el conocimiento de los estados primitivos en sí cerrados, llegase, mediante una continua serie de grados intermedios, a tender puentes sobre culturas más complicadas y superiores. Así es la Psicología de los pueblos, en el sentido principal de la palabra, Psicología de la evolución (*Entwicklungspsychologie*) (Wundt, 1926 citado en Tirado, 2003, p. 4).

Wundt consideraba que la actitud investigativa del psicólogo debía ser la de un testigo del proceso de evolución espiritual de los pueblos originarios, reconociéndose como extranjero en el pueblo que desea conocer. Este distanciamiento contrasta con una comprensión etnocéntrica intrusiva que opera como forma dominante de intuición en la historia de la disciplina psicológica (Teo y Febraro, 2003). La psicología, como las ciencias sociales en general, deja ver en su propia historia la influencia tanto de la fuerza colonizadora del

occidente como de la colonialidad producida en la región de las Américas (Staeuble, 2006). Y no es posible olvidar que la historia da cuenta de múltiples logros en materia de descolonización de los pueblos de Abya Yala (América). Sin embargo, los procesos de la colonialidad siguen vigentes, particularmente la colonialidad del saber. En este trabajo queremos subrayar la necesidad de moverse, de cambiar de lugar de la enunciación de los problemas de investigación cuando se trata de conocer a las personas o a los colectivos de los pueblos originarios, en este caso el Maya. Esta necesidad es aún más imperiosa cuando el/la investigador(a) mismo(a) surge de ese mismo pueblo y por tanto debe despojarse de la extranjería del saber que la colonialidad imprime en las universidades de Abya Yala, y éste es el punto de la implicación en la investigación.

La implicación en la investigación

Para Agnes Heller, la implicación no es un fenómeno concomitante, más bien “se trata de que la propia implicación es el factor constructivo inherente al actuar, al sentir y al pensar, que la implicación está incluida en todo eso, por la vía de acción o de reacción” (p. 17). Estamos implicados indirectamente cuando relacionamos la información con nosotros, aunque no nos atañe directamente. La no implicación es prácticamente imposible y el límite superior está dado por las circunstancias sociales. De este modo, cuando se trata de nuestros pueblos originarios de México y de su historia, también forman parte de nuestro presente, por tanto, existe implicación, ya sea en sentido directo o indirecto. La implicación, en la investigación, viene a ser la parte afectiva del método. Por eso es necesario un giro en el método, para acondicionar el encuentro con las realidades que se pretende estudiar.

La reflexión en torno a una implicación es necesaria entre los psicólogos que nos desempeñamos en los ámbitos escolares de los pueblos originarios como el de Yucatán, particularmente para los psicólogos que a la vez pertenecen al pueblo maya. Porque, si bien se han criado conforme a los valores, costumbres, tradiciones, creencias y demás esquemas de vida propios de la cultura maya, luego sucede, que al formarse como psicólogos tuvieron que atravesar por un proceso de asimilación de bases epistemológicas, teóricas y metodológicas ajenas a su propia cultura originaria. Los currícu-

los para la formación de psicólogos y psicólogas privilegian la formación académica desde la óptica moderna³ y civilizadora. Así, cuando el investigador pertenece a la misma cultura a la que pretende aplicar un conocimiento, se abren nuevas interrogantes como, ¿es posible mantener la objetividad? ¿Cuál es el impacto que genera en el investigador retornar hacia su pueblo-cultura, es decir, retornar hacia sí mismo? Si se trata de una investigación aplicada, ¿Qué conocimiento pretendemos aplicar? ¿Cuál es el efecto de nuestras intervenciones?

Es por estas interrogantes y por esta implicación, que trabajamos entorno a las situaciones que viven los jóvenes mayas en un sentido diferente al de las investigaciones tradicionales realizadas en las escuelas. Es decir, aquí reflexionamos sobre la necesidad de hacer un giro metodológico para desarrollar investigación psicológica aplicada en las escuelas, asumiendo la naturaleza de la implicación de los involucrados en el proceso investigativo. Lo que también conlleva el giro epistémico y, por supuesto, la entrada a las teorías de-coloniales. Todo esto constituye un pre-requisito para observar, comprender e interpretar el efecto de la escolarización en las identidades del joven maya desde una perspectiva de-colonial.

Teorías de-coloniales y la psicología

Dado que este artículo se escribe a partir de los aportes de los teóricos de la de-colonialidad, en este apartado se presenta un bosquejo de aquellos personajes que han realizado contribuciones para el entendimiento de los procesos psicológicos que sustentan la colonialidad y, aunque no directamente, vislumbran las directrices para el surgimiento de una psicología a la que podríamos llamar de-colonializante.

Aimé Césaire en su libro *Discurso sobre el colonialismo* (1955/2006) da respuesta al discurso del método de Descartes desde una perspectiva de-colonial, planteada inicialmente por el psiquiatra Franz Fanón. Lo que propone Aimé Césaire es re-pensar el proyecto de las ciencias y de la civilización contra las respuestas de los colonizadores, explica que “la colonización es cosificación y supresión de extraordinarias posibilidades [...], pro-

letarización y mistificación” (pp. 20-21). Esta base genera preguntas básicas sobre el método, pero no a partir de las evidencias del **yo conquistador**, sino de las dudas del **yo conquistado**, condenado o sub-otro. Esto es lo que hace posible el giro de-colonial, aún más allá, pasar de la idea de la des-colonización a un proyecto de de-colonización, es decir, establecer una oposición radical al legado y producción continua de la colonialidad del poder, del saber y del ser (Maldonado Torres, 2007).

Más que un método, la **de-colonialidad** es un cambio de perspectiva y actitud y de las prácticas de los sujetos colonizados y la posibilidad de transformación de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad; lo cual significa que “no se trata de un cambio en el método de conocimiento sino, de un cambio social” (Maldonado-Torres, 2007, p. 69). Así, a diferencia de una investigación que legitima el conocimiento del experto, damos un giro para legitimar la postura del otro, para ponernos de frente al colonizado. En este caso, es el maya con su propia historia, un espejo en donde el investigador se difumina en medio de ese contexto y va en busca también de su propio reconocimiento; no se dividen desde una posición jerárquica, sino que ambos van en busca de reconocerse y ser reconocidos. Esto significa que ambos (investigador↔investigado) viven la realidad de la colonización (Fanon, 1953/1973).

Para realizar el giro de-colonial se requiere, en un principio, que nosotros como investigadores no neguemos la realidad de la colonialidad y que nos cuestionemos el ¿para qué? ¿Para quién? ¿Hacia dónde? de nuestras acciones; es decir, que re-orientemos nuestra actitud hacia un compromiso con el otro y por ende hacia nosotros mismos (Martín Baro, 1998); en palabras de Maldonado-Torres (2007) “Mientras la filosofía y las ciencias cartesianas intentan darle solidez y coherencia al proyecto de la modernidad, la filosofía y ciencias cesaireanas intentan hacerlo con respecto al proyecto de la de-colonización” (p. 161). La propuesta consiste en asumir una postura epistemológica y axiológica que sirva a los fines de la liberación que sugiere Paulo Freire, es decir, una educación que permita una inserción crítica en la realidad, una reflexión crítica que conduce a la práctica, conciencia de la

³ Y, no hay que olvidar que lo “moderno” o, “la modernidad” no es otra cosa que la etapa contemporánea de la cultura Occidental

realidad e ímpetu para transformarla (Restrepo y Rojas, 2010).

El giro metodológico que se propone en este artículo, está inspirado en el giro de-colonial. Los significados **giro de-colonial** se asocian con los significados *turn* y giro, y puede entenderse también como una opción descolonial, lo que significa que el turno de-colonial es una opción. De este modo cuando hablamos de decolonialidad:

Estamos significando a un tipo de actividad (pensamiento, giro, opción) de enfrentamiento a la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad [...] pensar descolonialmente, habitar el giro descolonial, trabajar en la opción descolonial, significa embarcarse en un proceso de desprenderse de las bases eurocentradas del conocimiento. (Grosfoguel y Mignolo, 2008, p. 34)

Podríamos decir que el giro de-colonial en la psicología inicia con el psiquiatra y filósofo Frantz Fanon en su libro *Piel negra, máscaras blancas* (1953/1973) en donde plantea un proceso que él mismo llamó **clínico**, y revela las actitudes del negro, ante el negro, analizando el fenómeno “de la inferioridad a consecuencia del enterramiento de la originalidad cultural” (Fanon, 1953/1973, p 72). Esa psicología se basó en su trabajo personal y en demostrar los efectos del colonialismo en las personas de África y de las Antillas; reveló su experiencia con la negritud; de modo que el sentido de sus palabras se sustenta de la realidad que él trató.

Por otro lado, Ignacio Martín-Baró (1998) planteó la relevancia de considerar un desde quien, en el marco de las intervenciones psicológicas en general, es decir, determinar el ámbito de los problemas que deben constituir su objeto de investigación, análisis y acción. Un qué situado en nuestra realidad social dependiente, dominada y oprimida; y un para quién cuyo foco es la liberación histórica de los pueblos cuya opresión los mantienen en una situación de enajenación personal y social. En este mismo sentido, el educador popular Paulo Freire insistió en el rescate de las formas de conciencia popular y en la potencialización de las virtudes populares “mediante la concientización histórico-política como práctica psico-pedagógica liberadora” (Pérez Jiménez, 2008, p. 100).

Giro ontológico, epistemológico y metodológico

La noción de giro también está sustentada en los planteamientos de Aníbal Quijano (1992) y Walter Mignolo (2007) sobre la necesidad de recuperar, respetar y apoyar los saberes y la estética de los pueblos silenciados por la política colonizadora; y, las escuelas son espacios de aculturación, en donde niños y jóvenes en forma involuntaria adquieren una nueva cultura (la dominante) a expensas de la propia. En la aculturación intervienen procesos de destrucción, minimización, silenciamiento, distorsión, alienación de las culturas originarias. Por eso, se requiere una re-reflexión cuando se motivan intervenciones psicológicas en torno a las culturas y pueblos originarios.

El significado de re-existencia, lo alcanzamos cuando, como psicólogos, nos asumimos como parte del grupo mismo con quienes trabajamos, cuando queremos y elegimos contribuir a la continuación del orden histórico que fue interrumpido y sigue entrecortado por la lógica de la modernidad/colonialidad, en el sentido en el que Ramón Grosfoguel y Walter Mignolo (2009) plantean como asumir una actitud en donde “enfrentamiento no sólo es resistencia sino re-existencia” (p. 34). En Franz Fanon (1953/1973), el giro de-colonial se da con el cambio de actitud subjetiva, a partir de una toma de conciencia que genera un cambio de relación entre lo subjetivo y lo estructural, y es esta actitud que subyace el Ser de las personas colonizadas, es decir, de aquellos que viven la experiencia alienante de la colonización. Esto alude a una ontología y epistemología **otra** porque invita a re-reflexionar sobre la relación con nosotros mismos, con el lado colonizado de nuestro ser; es decir, sobre uno mismo y la realidad. En esta forma de actuar y pensar se asientan las bases de una fenomenología **otra** que alude a un *ser* que vive, hoy en día, la realidad de la colonización expresada como colonialidad.

En este plano, se re-plantea el Ser, por otro Ser, el colonizado y su preservación que existe en la medida en que se relaciona con **el otro** colonial y moderno. Así, la dimensión dialógica del yo con ese otro alude a una posibilidad del diálogo y de comprensión, siempre y cuando se eliminen las actitudes de control, sumisión e instrumentación (Maldonado-Torres, 2007). Estas re-reflexiones se dejan a

un lado en el ámbito de la academia, en donde el denominado **informante o participante** aún es reducido a una pasividad que sirve a los intereses del otro (colonizador). El sujeto participante no reflexiona, comprende, analiza, evalúa, ni determina el curso del proceso investigativo; no tiene posibilidad de reflexionar el para qué, ni el para quién de su propia contribución al trabajo de investigación y, por ende, no contribuye al proyecto de su supuesta transformación y liberación. En la lógica de la colonialidad la re-reflexividad le corresponde exclusivamente al investigador. El proceso liberador del giro metodológico consiste en una revisión profunda de las actitudes y razones que conducen al investigador hacia los pueblos originarios, a cuestionarse el ¿para quién? de su acción investigativa y su modo de relación con **otro**, de revisar su lado colonizado/colonizador.

En la psicología cultural las explicaciones sobre lo **maya**, de acuerdo con Jorge M. Flores Osorio (2003), están sustentadas en bases coloniales-occidentales. Las explicaciones que prevalecen en la psicología oficial y académica que se enseña en las escuelas de Psicología en México, Guatemala y Honduras están fundamentadas en el pensamiento positivista, la dialéctica hegeliana, el estructuralismo y el pragmatismo. La existencia de concepciones psicológicas mayas, capaces de explicarse por sí mismas, no suele ser planteada ni siquiera bajo una forma conjetural, aun cuando conocemos las elaboradas aproximaciones de los mayas y de otros pueblos mesoamericanos a temas análogos a los estudiados por la psicología occidental (Flores Osorio, 2003; Pavón-Cuéllar, 2013). Requerimos de una psicología que se desarrolle en el contexto mesoamericano, a partir de una subjetividad que constituye una síntesis histórico-colectiva que deviene maya y que por tales circunstancias demanda una racionalidad especial para su comprensión. Es decir, necesitamos superar la influencia de la cosmovisión del conquistador (Flores Osorio, 2003).

Repensando el papel de la psicología y de las y los psicólogos frente al pueblo maya

Esta investigación se realizó con jóvenes mayas peninsulares, siendo la identidad el tema central de este estudio. El Estado de Yucatán no es la excepción a la colonialidad, de manera

que el asumirse maya, el hablar la lengua maya, el vivir cotidianamente los valores, tradiciones, costumbres y prácticas mayas, acarrea el rechazo social de parte los y las que son educada/os en la cultura dominante. Aquello que tiene que ver con las actividades y los espacios productivos de larga tradición maya y mesoamericana, como la milpa que es la agricultura mesoamericana que tiene al maíz en su centro, o en el caso de las mujeres, el dedicarse a la preparación de los alimentos conforme a la sofisticadísima tradición culinaria maya, o incluso el cuidado de los animales, cargan, a pesar de su riqueza cultural, con el rechazo social. Todo este modo de vida es visto a través de una escala que tiene a las tradiciones y creencias occidentales en el pináculo⁴, mientras las de las 65 comunidades lingüísticas de tradición mesoamericana son vistas como rezagadas o inadecuadas dentro de la sociedad moderna deseable. A pesar de que dichas prácticas no sólo permiten la diferenciación entre pueblos, sino que además son fuente de identidad, y de gozo, orientan la conducta y ayudan a sobrevivir como pueblo.

Esto es particularmente importante en el caso de los jóvenes de los pueblos originarios; la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2001) señala que “cuando éstos salen de las comunidades, ya no quieren seguir con la tradición y se avergüenzan de ser indígenas” (p. 25). La discriminación ha jugado un papel importante en este proceso de transformación y pérdida; ser parte de un pueblo indígena va más allá de ser considerado como sujetos de atención o interés, deben ser tratados como sujetos de derecho político y público (CDI, 2011).

Las amenazas a la identidad de los pueblos originarios están dadas particularmente por la influencia de los medios de comunicación, la tecnología, los productos industrializados, la imposición de la cultura occidental, el paradigma de la modernización, de la globalización y la falta de interés o aun el rechazo de los jóvenes para preservar las costumbres y las tradiciones (CDI, 2011). En este sentido José Alejos García (2006) señala que, en el caso de los mayas o para cualquier otro pueblo originario,

⁴ El término pináculo se utiliza en este caso para representar la idea de superioridad y/o estética superior, la cultura dominante por arriba de todo lo que es diferente de ella.

respecto a la modernidad y su modelo de globalización, no queda sino reconocer que para el sistema social dominante los pueblos originarios son un entorno, son parte del paisaje, son sociedades locales, pre-modernas, a las cuales sólo les queda desaparecer o asimilarse. Fanon (1961), en un sentido más profundo, respecto a la colonización de los franceses en África y la situación discriminatoria que había sobre las personas y entre los mismos senegaleses, señaló que “No habrá cultura negra porque ningún político piensa tener vocación para dar origen a repúblicas negras.” (p. 69).

Un síntoma de la occidentalización de la cultura maya es la pobreza económica. Así la mayoría de las mujeres mayas sufren una doble discriminación una por ser pobre y otra por ser maya. Hoy la pobreza, en la que el colonialismo los ha llevado constituye un elemento que podría ser característico de los pueblos indígenas (CDI, 2011), y en esta subyace su necesidad de migrar a las sociedades occidentalizadas.

Los mayas se encuentran en proceso de asimilación al sistema dominante. El megaproyecto empresarial denominado Mundo Maya en Yucatán, es un ejemplo de la forma racista de la asimilación por una economía de mercado. Más allá del comercio de imágenes de los mayas, reliquias mayas en libros, objetos, videos, documentales, cine, entre otros, el mercado de piezas arqueológicas y de arte maya, está en el hecho de convertir a los propios mayas en una mercancía turística. Esto es sólo un ejemplo, del proceso de asimilación del logos universalista de occidente (Alejos García, 2006, p. 64). Ante el etnocidio, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, desde 1994 en las zonas chiapanecas de México, permitió que el mundo comprendiera que los indígenas u habitantes de los pueblos originarios están presentes y que tienen el derecho a la tierra y a la constitución de un mundo con autonomía, bajo el cobijo de su cosmovisión (Flores Osorio, 2003).

Un estudio etnográfico realizado por Juan C. Mijangos (2001) sobre identidad étnica realizado en el poblado de Chacsinkin, Yucatán explica que la lengua maya es el elemento principal que permite a los mayas reconocerse como tales. La lengua maya es reconocida por todos los integrantes de la comunidad, independientemente de su confesión religiosa, filiación política, género o clase social. Otro elemento base de la identidad, es la familia o *chi'i'ibal*, es

decir, la familia extensa, el hogar, viene siendo el espacio, la unidad mínima donde se socializa el ser maya, en donde se vive esta forma de ser, por ello es considerada como célula básica de la socialización de la identidad y de su ser.

En este artículo entendemos que la identidad es un proceso, por ello preferimos hablar de identificación. Bonny Norton (1997) explica que “el término identidad se refiere a cómo las personas entienden sus relaciones con el mundo, a cómo esas relaciones son construidas a través del tiempo y del espacio, y cómo las personas entienden sus posibilidades para el futuro” (p. 410, traducción de Pinto Loria). En este sentido, la identidad no es un proceso estático, es más bien dinámico, “es producto de las interacciones humanas que pueden transfigurarse según el carácter simétrico o asimétrico que se viva en las relaciones” (Cardoso de Oliveira, 1992, p. 62). Así, la identidad maya, independientemente de los procesos internos de autodefinición, está construida activamente a partir de una referenciación con el “otro” dominante, desde un eje axiológico del sistema y de su proyecto de globalización (Alejos García, 2006, p. 64). De este modo, negamos la posibilidad de una sola identidad por si fuera así ¿cuál sería, la identidad originaria o las impuestas?

Los resultados del estudio y discusión sobre la identidad maya juvenil

A partir de las dinámicas relacionales, se reflexionó en torno a la identificación de los jóvenes como mayas; así, cuando preguntábamos a un joven maya ¿eres maya? la primera reacción fue quedarse callado; esa respuesta nos mostró la síntesis histórica de su pueblo aplastado, callado y minimizado por una sociedad dominante y moderna; pero también observamos una actitud reflexiva y contradictoria, porque la respuesta al final fue: “no... no hablo maya”, eso implicaba una negación. Así entendemos que el reconocimiento del ser maya es parte de un solo proceso que se da a partir de la relación dialógica con el sistema dominante.

También se pudo constatar que, tanto la lengua maya como la familia maya o *chi'i'ibal*, están hoy amenazadas. En primer lugar, por la educación pública que no sólo trae contenidos ajenos a la comunidad, sino que la invisibiliza. Además, la función socializadora de la familia se ha debilitado a causa de las campañas por

los Derechos Humanos en las escuelas. Estas campañas realizadas sin consulta a las comunidades y sin ningún respeto al orden que la propia comunidad considera legítimo, debilitan el orden social maya. Lo que sucede es que estas campañas confrontan el respeto de las hijas e hijos hacia la autoridad de sus padres y madres, ya que cuestionan de base su concepto maya del orden social y espiritual. Esto fue manifestado por representantes de pueblos originarios, madres y padres de familia de todo México a la consulta del 2011 de la CDI, sin embargo, el problema es que la CDI sólo lo ve como algo que limita la capacidad de las madres y los padres para aplicar castigos y sanciones (CDI, 2011). En el seno de la familia maya es donde se fomenta el fortalecimiento del **mundo vida** maya. En el *chi'ibal* es donde se les enseña a las niñas a hacer tortillas, lavar la ropa y, acercándose los albores de la adolescencia, se les inculcan las virtudes de discreción y distancia con respecto a los varones, quienes serán incorporados a las labores de la milpa y otras agrícolas desde temprana edad (Mijangos, 2001). Este conjunto de orientaciones permite la identificación maya juvenil, proceso trascendental de la adolescencia.

La construcción de la identidad maya recae en las abuelas y en las madres, quienes, de manera ambivalente, conservan la cultura y enseñan a sus hijos e hijas la cosmovisión, creencias y lengua, luego entonces, construyen o producen cultura, no la atesoran, como interpretan Inés Cornejo Portugal y Elizabeth Bellón Cárdenas (2010) cuando dicen que las madres “atesoran” la cultura y son quienes la transmiten, puesto su labor dista de acumular o gozar de las elaboraciones culturales del pasado y fungir únicamente como trasmisoras de los saberes culturales. También Juan Mijangos (2001) y Hilaria Maas Collí (2013), en estudios realizados en Yucatán revelaron que esta socialización primaria en la cultura maya es dada por la familia y particularmente por las madres.

La identidad como producto de la socialización primaria no es estática, los niños deben, de manera obligatoria, ir a la escuela como lo establece el artículo tercero de la constitución política mexicana y es ahí, en la escuela, donde se inicia un segundo proceso de socialización. Como señala Angélica Rojas Cortés (2012) los niños y los jóvenes de los pueblos originarios atraviesan su educación básica con dos tensiones: la de su **mundo vida cotidiana** y la

otra, la del mundo escolar que ofrece ese **otro mundo**, el de afuera, el impuesto.

Al respecto, Alejos García (2006) sugiere que dada esa segunda socialización vale la pena preguntarse ¿cómo se relacionan los mayas con el sistema moderno/dominante/occidental que impone el sistema educativo oficial? dado que la educación se encuentra desvinculada de la realidad (Rojas Cortés, 2012) y de las necesidades de aprendizaje de los niños y jóvenes mayas ¿cuál es el papel de la escuela cuando los contenidos educativos no tienen relación con la vida de las comunidades y los tiempos escolares se contraponen a las labores de la milpa y otras labores agrícolas?

La cultura que las madres mayas construyen con sus hijos se fundamenta en el respeto, uno de los más altos valores de la cultura maya, esto podemos constatarlo hoy en los textos de la antigüedad. En el *Popol Wuj* los creadores establecen el respeto como una condición fundamental para el ser humano: “así pues probemos hacer seres obedientes, respetuosos, que nos sustenten, que nos cuiden, dijeron” (Colop, 2011, p. 24). Así, hoy, aprender a saludar con respeto es parte esencial de las formas de relación del niño maya. Sin embargo, este proceso temprano de socialización suscita quejas de algunos maestros, para quienes el rezago educativo se da porque los padres no entienden y mandan a los hijos a trabajar la milpa (Sigüenza Orozco, 2010). La escuela ve la milpa como un trabajo, cuando en el pensamiento maya, es el sitio donde se forja el hombre maya. En la milpa se adquieren los valores y la ética que hacen al hombre maya, siendo el libro del *Popol Wuj* uno de los textos donde está inscrito el significado de la milpa y del pensamiento maya. Estas son algunas de las discordancias principales entre la cosmovisión de los maestros y el pensamiento del pueblo maya.

Es en este contexto que nos cuestionamos sobre lo que ocurre con el joven maya escolarizado, ¿cómo puede hacerse agente activo de un conocimiento de un mundo que le es ajeno? ¿Cómo apropiarse de un aprendizaje a partir de lo que no soy o de lo que no hablo o de lo que en mi pueblo no sucede?⁵. Por otro lado, si

⁵ En el caso de Yucatán por ejemplo se enseñan las condiciones del clima que pertenecen a la franja templada del planeta. Sin embargo, las realidades del niño o niña, son muy distintas porque son habitantes de la franja intertropical donde no se marcan la sucesión de primavera-

lenguaje es pensamiento, como dice Bonny Norton (1997), ¿cómo darle estructura al pensamiento en un lenguaje —castellano— que apenas se asimila? ¿Cómo elaborar un discurso en una lengua que no da cuenta de la forma de ver el mundo vida cotidiano? Lengua y discurso que forman en realidad dos lenguajes hermanados en la construcción de una doble y profunda diferencia. En los estudiantes mayas hemos visto que están ávidos de conocimiento, y que la escuela no satisface sus necesidades intelectuales⁶. Sin embargo, también hemos observado que esa avidez de conocimiento es mayor cuando se trata de su cultura o su historia. La de su pueblo maya. Esta situación nos permite visibilizar que, a pesar de que muchos profesores crecieron en el seno de las familias mayas, no están tomando en cuenta, que posiblemente las dificultades escolares derivan de la ausencia de la expresión oral y escrita de la lengua maya, sitio donde se inscribe el ser maya, y por ende su sentido de expresión. Ignorar el ser maya, es también ignorar sus posibilidades de aprendizaje y por ende el desarrollo de un potencial.

Otro problema es la evaluación escolar de los jóvenes mayas, porque el énfasis de los profesores y directivos está situado en el aula y una lengua, la castellana, que los estudiantes apenas dominan, además cuando se evalúa no se toman en cuenta las malas condiciones en las que se da el proceso educativo. En el ámbito rural los profesores faltan a la escuela con frecuencia y no es infrecuente que cambien de una comunidad a otra (movilidad geográfica), los recursos educativos son escasos, el acceso de las nuevas tecnologías de información es nulo. Adicionalmente existe una política oficial que rebaja o no los contenidos de aprendizaje dependiendo si son de campo o de ciudad.

No es infrecuente que los profesores vean con recelo a los padres por hablar la lengua maya, que ellos no entienden, e incluso piensan que la usan para hablar mal de ellos. Todo esto desperdiciando la posibilidad de establecer

verano-otoño-invierno. O en el caso de la llamada historia universal que es en realidad la historia de una lejana Europa, o, la llamada historia de México que sólo incluye a los pueblos originarios (a los que llama étnicos) como unos seres arcaicos que fueron derrotados en el siglo XVI.

⁶ Esto lo observamos con el taller de *Popol Wuj* realizado en un pueblo de Halacho, Yucatán en abril del 2014, y en otras experiencias educativas realizadas en comunidades mayas de Yucatán.

una sinergia creativa y productiva escuela-familia. En suma, el panorama del aprendizaje en Yucatán, es el de un aprendizaje descontextualizado, lo cual es síntoma de colonialismo, donde la meta es lograr un intelectual letrado fundamentado en la gnosis de occidente, es decir, reproducir la colonialidad del saber.

Ahora bien, el cuanto a la lengua, el hablar castellano conlleva un impacto más allá de la simple adquisición de una lengua dominante, implica muchas veces renunciar al origen y emigrar a otra configuración de ser humano. En una reunión sobre juventud maya, se señaló que muchos jóvenes reconocen la vergüenza de verse como mayas, de hablar maya y educarse en el ámbito familiar maya; por ello, los que logran salir de sus comunidades ya no quieren regresar y les da vergüenza su origen (Retos Para el maya hablante, 2013). ¿Es posible que esas dificultades para hablar la lengua castellana puedan fundamentarse en la historia de un pueblo que se resiste a desaparecer? Walter Mignolo señala que:

La ciencia no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos 'culturales' en los que la gente encuentra su 'identidad'; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser (Mignolo, 2007, p. 130).

Es importante reflexionar sobre la necesidad de una nueva educación culturalmente pertinente, liberadora y de-colonializante, que el sistema educativo supere el sistema de pensamiento instaurado desde el Siglo XVI. La escuela oficial, como ya se señaló, moldea en los alumnos un ser diferente, les genera otra concepción de sí mismo, pues promueve que sean distintos de lo que son. Estimula valores importantes para la modernidad, promueve como vida exitosa la que genera enriquecimiento y consumismo. Sin hacerlo directamente, estimula la migración del campo a la ciudad, pues los **estudiados** dejan de tener cabida en la comunidad. Para ellos y ellas ya no hay nada que hacer en el pueblo.

Cuando se nace en el seno de la familia indígena emigrada del campo a la zona marginal de la ciudad, se termina 'no siendo' o por lo menos sintiendo que nunca se termina de ser 'parte de', es decir, no se es totalmente indígena porque la familia ha decidido renunciar a los cánones culturales propios para ser aceptada en el contexto urbano. De igual manera, la urbanidad no te deja ser totalmente parte de, porque procedes de una familia indígena. A esto se suman las prácticas

discriminatorias contextuales: burlas hacia el apellido, el tamaño, el color, el acento. (CU, 2007, p. 36, citado en Dussell, Mendieta y Bohórquez, 2009, p. 433)

La identidad como proceso es una tarea fundamental en la juventud. Pero hay que recordar que este proceso no es ajeno a la dinámica social. Las experiencias de vida que se generan en las instituciones educativas, también abonan en su constitución como sujetos (Rojas Cortés, 2012). En este sentido, la escolarización pone en tensión a los jóvenes, porque, por un lado, están los sentidos y prácticas de las familias mayas, que tienen más fuerza en los ámbitos domésticos en los que tiene lugar el crecimiento y la crianza. Y, por otro lado, la escuela y todo lo que conlleva. Los adolescentes reelaboran activamente su identidad, la encarnan, la sufren y afrontan como sujetos en proceso inmersos en mundos tensionados por procesos sociales globales, específicos y locales (Antolín Suárez, Oliva Delgado, Pedregal Vega y López Jiménez, 2011). Parecería que los jóvenes mayas enfrentan o tienen ahora dos formas de construir su visión del futuro. Por un lado, está un futuro preestablecido por una historia predeterminedada, que consiste en asumir proyectos de vida a priori, tales como permanecer en la pobreza de las comunidades, militar en el sistema educativo oficial o migrar. El otro horizonte puede ser la utopía, la cual es también historia, pero la historia como posibilidad, no como determinismo, acá se trata de mirarse como hombres y mujeres en proceso, siendo críticos de su propia historia y trabajando en la construcción de la esperanza (Freire, 1990, p. 117). Sólo en este segundo horizonte es posible la educación en un sentido de liberación, pero particularmente de la liberación del yugo colonial. Y esto sólo es posible con el diálogo, “porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen el uno con el otro el diálogo no nivela, no reduce al uno del otro” (Freire, 1990, p. 145).

Como psicólogos que nos desempeñamos en los ámbitos escolares y por diversas razones nos vislumbramos trabajando con pueblos originarios, requerimos de una profunda revisión de nuestras actitudes hacia estos nuestros pueblos; mucho más cuando nuestra historia personal y social nos implica. Esta implicación nos obliga a re-pensar la psicología, su origen, su historia y sus retos. Y, por ende, a re-

pensarnos a nosotros mismos. Las teorías de coloniales circunscriben la re-reflexividad de quienes nos dedicamos a las ciencias sociales hacia la crítica de la colonialidad. Sólo a partir de esta crítica podremos ver el otro lado de la cara de nuestra ciencia, y entender que la mirada hacia los pueblos originarios requiere re-pensarse. El giro a que nos mueve, se dirige a un compromiso profundo con el “otro” invisibilizado, pero quien es nuestro espejo. Se trata de re-reflexionar esa nuestra re-existencia y trazar horizontes de una transformación que sólo es posible con una educación liberadora y con una psicología descolonializante.

Referencias

- Alejos García, José O. (2006). Identidad maya y globalización. *Estudios de cultura maya*, 27, 73-97.
<http://dx.doi.org/10.19130/iifl.ecm.2006.27.102>
- Antolín Suárez, Lucía; Oliva Delgado, Alfredo; Pedregal Vega, Miguel & López Jiménez, Ana. (2011). Desarrollo y Validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153-159.
<http://doi.org/10.1037/t16329-000>
- Cardoso de Oliveira, Roberto (1992). *Etnicidad y estructura social*. México DF: Ediciones de la Casa Chata. Recuperado de <http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/libros/etnicidadyestructurasocial.pdf>
- Césaire, Aimé (1955/2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- CDI (2011). *Consulta sobre Mecanismos Consulta sobre mecanismos para la protección de los conocimientos tradicionales*. México DF: Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Colop, Sam (2008). *Popol Wuj* (Trad. Sam Colop). Ciudad de Guatemala: Cholsamaj.
- Cornejo Portugal, Inés & Elizabeth Bellón Cárdenas, E. (2010). “Cuando alguien habla la Maya se nota que son pobres”: Narrativas de identidad de los mayas yucatecos en torno a la radiodifusora indigenista La voz de los mayas, XEPET. *Revista de paz y conflictos*, 3, 6-22. Recuperado de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/439>
- Dussell, Enrique; Mendieta, Eduardo & Bohórquez, Carmen (Eds.) (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*. México DF: Editorial Siglo XXI.

- Fanon, Franz (1961). *Los condenados de la tierra*. México DF: Fondo de cultura económica.
- Fanon, Franz (1953/1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Flores Osorio, Jose Mario. (2003). Psicología, subjetividad y cultura en el mundo maya actual: Una perspectiva crítica. *Revista interamericana de psicología*, 37(2), 327-340. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437211>
- Freire, Paulo (1990). *La pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Gergen, Kenneth J.; Gulerce, Aydan; Lock, Andrew & Misra, Girishwar (1996). Psychological science in cultural context. *American Psychologist*, 51(5), 496-503. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.51.5.496>
- Grosfoguel, Ramón & Mignolo, Walter (2008). Intervenciones descoloniales: una breve introducción. *Tabula rasa*, 9, 29-37. Recuperado de: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/02grosfoguelMignolo.pdf>
- Heller, Agnes (1999/2004). *Teoría de los sentimientos*. Mexico: Coyoacan, S.A. de C.V.
- Maas Collí, Hilaria (2013). *Yucatan. Identidad maya y cultura*. Recuperado de: <http://www.mayas.uady.mx/articulos/cambio.html>
- Maldonado-Torres, Nelson (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Martín-Baro, Ignacio (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Mignolo, Walter (2007). El pensamiento decolonial. Deprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica* (pp. 25-59). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Misra, Girishwar & Gergen, Kenneth (1993). On the place of culture in psychological science. *International Journal of Psychology*, 28(2), 225-243. <http://dx.doi.org/10.1080/00207599308247186>
- Mijangos, Juan C. (2001). Los rostros múltiples de un pueblo: un estudio sobre identidad. *Revista Mexicana del Caribe*, 6(12), 111-145. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12801204>
- Norton, Bonny (1997). Language, identity, and Ownership in English. *Tesol Quarterly*, 31(3), 409-429. <http://dx.doi.org/10.2307/3587831>
- Pavón-Cuellar, David (2013). La psicología mesoamericana: ideas psicológicas, psicopatológicas y psicoterapéuticas en las culturas maya, purépecha y azteca. *Memorandum*, 25, 93-111. Recuperado de: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a25/pavoncuellar01>
- Pérez Jiménez, Cesar (2008). Psicología y Educación para el Diálogo Pedagógico Socio-Político. *Psicología - Segunda Época*, 17(1), 89-111. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/repesi/v27n1/v27n1a06.pdf>
- Pinto Loria, María De Lourdes (2017). *Identidad y proyecto de vida en jóvenes mayas de Yucatán, México: hacia una psicología decolonizante* (Tesis doctoral sin publicar). Universidad de Colima.
- Quijano, Anibal (1995). Raza, Etnia y Nación en Mariategui: cuestiones abiertas. *Estudios mesoamericanos*, 2(3), 3-19. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/49720>
- Quintero, María del Pilar (1999). Teoría pedagógica y epistemológica: desarrollo y situación actual. *Ágora*, 2(2), 67-68. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17459>
- Restrepo, Eduardo & Rojas, Axel (2010). *Inflexión decolonial. fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana.
- Retos Para el maya hablante (2013, 23 de diciembre). *Diario de Yucatán*. Recuperado de: <http://yucatan.com.mx/merida/ciudadanos/retos-para-el-mayahablante>
- Rojas Cortés, Angélica (2012). *Escolaridad y política en interculturalidad: Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*. Guadalajara: Editorial de la Universidad de Guadalajara.
- Sigüenza Orozco, Salvador (2010). Experiencias educativas entre los mayas de Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 633-638. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000200014
- Staeuble, Irmgard (2006). Psychology in the Eurocentric Order of the Social Sciences: Colonial

Constitution, Cultural Imperialist Expansion. En Adrian C. Brock (Ed.), *Internationalizing the History of Psychology* (pp. 183-207). Nueva York: New York University Press.

Teo, Thomas & Febbraro, Angela R. (2003). Ethnocentrism as a form of intuition in psychology. *Theory & Psychology*, 13(5), 673-694. <https://doi.org/10.1177/09593543030135009>

Tirado, Francisco Javier (2003). La vigencia de Wundt. *Athenea Digital*, 3, 1-7. Recuperado de: <http://atheneadigital.net/article/view/n3-wundt/69-pdf-es>

UNESCO (2013). *Situación Educativa en América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago Chile: Ediciones del Imbunche.



MARÍA DE LOURDES PINTO LORIA

Profesora titular "A" de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán. Doctorante en Psicología. Líneas de investigación psicología del adolescente, psicología crítica y prevención de riesgos psicosociales. Perfil PRODEP.

ALEJANDRA GARCÍA QUINTANILLA

Universidad Autónoma de Yucatán. Profesora investigadora de la Unidad de Investigaciones sociales del Centro de Investigaciones Regionales Dr. Hideyo Noguchi. Línea de investigación: identidad y cultura maya.

EVELYN RODRÍGUEZ MORRILL

Universidad de Colima. Profesora investigadora de la Facultad de Psicología. Línea de investigación: Bienestar humano y socioambiental.

ANA MÉNDEZ PUGA

Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo. Profesora-Investigadora de la Facultad de Psicología. Línea de investigación: Educación, cultura y procesos de aprendizaje.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Centro Alternativo para el Desarrollo Integral del Pueblo Indígena (CADIN) de San Antonio Sihó, Halachó, Yucatán, al igual que la Casa de la Mujer Indígena a cargo del mismo centro.

DIRECCIÓN DE CONTACTO

lourdes.pinto@correo.uady.mx

FORMATO DE CITACIÓN

Pinto Loria, María De Lourdes; García Quintanilla, Alejandra; Rodríguez Morrill, Evelin & Méndez Puga, Ana (2016). Psicología y decolonialidad: giro de-colonial para estudiar la identidad en escuelas y comunidades mayas. *Quaderns de Psicologia*, 18(3), 83-94. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1371>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 13/09/2016

Aceptado: 05/11/2016