

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN YUCATÁN: LOS PROBLEMAS QUE ENFRENTA EL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Alma Guadalupe Góngora Magaña¹

El presente trabajo se orienta al análisis de las condiciones de la formación de maestros de preescolar del estado de Yucatán, a la luz de los postulados de la educación intercultural, para ver si se desarrollan las habilidades necesarias para el cumplimiento de las tareas que se les asignarán.

Los principales problemas que enfrenta la población indígena en su educación en el Estado de Yucatán al igual que en otros Estados de la República Mexicana, son casi los mismos, con la diferencia que propicia la diversidad etnolingüística, pero en general se puede decir que son: pobreza, marginación, discriminación y otros. Lo antes señalado ha contribuido a promover una serie de modificaciones y replanteamientos entre los actores involucrados en las instituciones responsables de la atención a este sector tan específico en sus características socioculturales, que en muchos casos se ven delimitados por esas diferencias que se observan ejemplo de ello es que el niño indígena no comprende el castellano considerado como la lengua oficial de uso en la educación formal, así los niños y niñas indígenas se ven limitados por el uso de su lengua étnica.

Incorporar al indígena en la constitución de la unidad nacional representa un verdadero reto y la diversidad es concebida asta ahora como un problema. De ahí la importancia de la presente ponencia por conocer los principales problemas que enfrentan los futuros docentes del nivel preescolar indígena, incidir en su problemática, investigar las características de los actores que participan en la implementación de un modelo de educación pertinente destinada a la población indígena, esto me lleva a investigar cómo se aborda la lengua y cultura en la educación escolarizada, para realizar propuestas teóricas que definan la formación de docentes con enfoque intercultural bilingüe y definir las características pertinentes que debe reunir un docente para trabajar con la población indígena. Otro factor importante es la propuesta de un modelo formación docente que corresponda a las necesidades educativas de la población indígena en el estado de Yucatán esta es la

¹ Maestría en Educación, Estudiante del Doctorado en Desarrollo Regional, Docente en la Escuela Normal de Educación Preescolar, Tel. 927-70-32, Tel de domicilio 987-07-60, celular: 044 9991-836460, correo electrónico alma_gongora@hotmail.com.mx.

investigación que estoy llevando a cabo como alumna del Doctorado en Desarrollo Regional en el Colegio de Tlaxcala.

La educación indígena es un proceso homogenizador y negador de la diversidad sociocultural y lingüística en la cual las características socioculturales han representado para éste una verdadera limitante en muchos ámbitos sociales, pero sobretodo en la educación formal validada y acreditada por el gobierno del estado.

En muchos casos al no comprender la lengua castellana, considerada como la lengua oficial de uso en la educación formal, el educando se ve obligado a enfrentar problemas de pobreza, marginación, discriminación y migración externa e interna, lo que contribuye a promover una serie de modificaciones y replanteamientos sobre las instituciones responsables de la atención a este sector tan específico, con el fin de facilitar el acceso y permanencia en la escuela.

En el Plan Nacional de Educación (2000-2006), se señala que el bajo nivel educativo en general, y el analfabetismo en particular, constituyen una seria limitante para la incorporación de la población indígena al proceso socioeconómico del país. La educación formal, al no tomar en cuenta las particularidades culturales y lingüísticas de las etnias indígenas, no ofrece a esta población verdaderas posibilidades de acceso a los beneficios de la educación.

Para enfrentar la problemática de la educación indígena, se han llevado a cabo una serie de actividades en distintos puntos del territorio nacional, en su mayoría se ha tratado de ejercicios con mayor o menor éxito en los objetivos que se han planteado. Los principales actores se han ubicado en distintos órdenes, gubernamentales y no gubernamentales y en distintos niveles de las instituciones educativas, de investigación, agencias de financiamiento y de apoyo técnico nacionales e internacionales.

Sin embargo la situación indígena persiste, porque no todos los órganos de gobierno han mostrado el mismo interés. Esto se manifiesta en el interior de la mayoría de las instituciones destinadas a la atención de este sector de la población, pues generalmente se ubican a políticos que persiguen su progreso personal y olvidan los objetivos de la institución, como ejemplo en el caso de Yucatán que se ubicó en la Subdirección de Educación Indígena a un político que no habla la lengua étnica de la entidad y que por lo

tanto no cuenta con los mismos elementos para poder entender de mejor manera las necesidades de la población a la que debe atender con características tan específicas como lo es este sector educativo..

Es importante señalar que a lo largo de la historia la educación destinada a la población indígena se ha visto regida por diversos actores según el momento y el lugar. En el periodo posrevolucionario se dieron dos tendencias fundamentales una de estas corrientes representada por Manuel Gamio, que reivindicaba el pasado indígena y postulaba que el nuevo proyecto de nación debía considerar la realidad, cultura, y cosmovisión indígena. La otra corriente, representada por Justo Sierra asumió una tendencia claramente europeizante, esto se evidenció cuando, en aquel entonces, en su calidad de Ministro de Educación, Sierra citó la poliglosia, o pluralidad lingüística del país, como obstáculo a la formación plena de la patria. Y estableció el castellano como única lengua escolar con el fin de garantizar la unificación social, dejando a los hablantes de alguna lengua étnica fuera del ámbito nacional.

Por otra parte la Constitución de 1917 en su artículo 3° inspirado en los principios de justicia social al consagrar la educación gratuita, obligatoria y laica permite el acceso a todos los niños mexicanos, pero al considerar el castellano como lengua nacional la incorporación de los niños y niñas representaban un verdadero reto y la diversidad era concebida como un problema.

Los principios establecidos en la nueva Constitución se pusieron en práctica en el periodo de gobierno del Gral. Álvaro Obregón cuando el país entra en la etapa constructiva y en esta etapa la educación indígena se estableció bajo un proceso de castellanización con el impulso de las misiones culturales, en esta fase se proporcionó educación a los campesinos e indígenas en las comunidades donde resultaba difícil recibir el influjo de la educación formal y de conocimientos prácticos.

Las Misiones Culturales y la fundación de las Escuelas Normales Regionales y la Casa del Pueblo fueron los elementos fundamentales en la obra educativa de José Vasconcelos como titular de la recién creada Secretaría de Educación Pública en 1921

Por su parte el Cardenismo recibió del Callismo la esencia de la educación socialista, un sentimiento antirreligioso y el artículo 3° modificado, es decir sin la influencia del clero.

Los ideales de Gamio empezaron a concretarse con el arribo del General Lázaro Cárdenas a la presidencia de la República, pero fue hasta la década de los setentas cuando las lenguas indígenas fueron reivindicadas como lenguas nacionales y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para la castellanización.

Algo que es de suma importancia en esta ponencia es el hecho de conocer como ha sido la formación de profesionales indígenas en el Estado de Yucatán, se puede decir que: la docencia se realizó con la participación de jóvenes hablantes de lengua indígena con escolaridad de secundaria o bachillerato, cuyas edades oscilaban entre catorce y 25 años de edad para prestar sus servicios como instructores comunitarios.

Para mejorar las condiciones de la docencia en el período de 1978 – 2003 se estableció la Licenciatura en Etnolingüística en la que se capacitó a 92 profesores, en ese mismo periodo cambió el programa de Educación Indígena bilingüe bicultural y a partir de 1996 inició el de Educación Intercultural bilingüe

Actualmente, además de los servicios de educación inicial, preescolar y primaria de los niños Indígenas la DGEI atiende a 1,076 albergues escolares

Por otra parte en las acciones internacionales como la Conferencia de Jomtiem Tailandia (1990) se resaltó la importancia de la Declaración Mundial sobre Educación para todos, esto representó un gran cambio porque a partir de ésta las políticas se orientaron para promover los sistemas de enseñanza a nivel mundial y se estableció el compromiso de brindar educación básica de calidad a todos los niños y niñas en cualquier contexto, sin importar su situación socioeconómica o cultural. Es triste reconocer que cerca de la mitad de los niños que entran a primer grado lo repiten; por encima de este promedio están las zonas rurales, las poblaciones indígenas y los sectores pobres en general (Torres 1998: 67-72)

Dos años después de dicha conferencia, la CEPAL expresó en el documento Educación y conocimiento la necesidad de contener en la educación la transformación. Esto reflejó el agotamiento de los estilos tradicionales de enseñanza y gestión educativa, ante un mundo notoriamente crítico, pero sobretodo globalizado.

Como parte de los acuerdos internacionales también, en la mayoría de los países latinoamericanos se han establecido nuevos proyectos educativos, los cuales sustentan el concepto de desarrollo humano y profundizan la doctrina de la modernización educativa con componentes sustentables, equitativos, productivos y de calidad.

Como política pública, la educación indígena se vincula con las reformas legales y constitucionales adoptadas por el Estado. De hecho, la educación indígena pública según asegura,(Muñoz 1998) pretende dar más poder a los actores locales, quienes perciben actualmente las reformas como pérdidas.

El estado de Yucatán cuenta aproximadamente con 52 508 kilómetros cuadrados, lo que representa el 2.2 por ciento de la superficie de México; limita con los estados de Quintana Roo, Campeche y el Golfo de México.

Con los estados vecinos se integra una verdadera región, tanto geográfica como cultural y social. Esa superficie se divide en 106 municipios la capital es la ciudad de Mérida, donde se concentra la mayor parte de la población tanto indígena como no indígena.

Desde el punto de vista de la lengua el estado de Yucatán concentra a la mayor parte de la población indígena de la península; en 1990 los hablantes de maya mayores de cinco años sumaron 525,264 personas y en 2000 ascendieron a 549,532. La población indígena del estado representaba en el 2000 el 37.31% del total de los habitantes de la entidad mayores de 5 años considerados en 1,472,683 personas. Por otra parte de una región a otra se encuentran distintas variantes de la lengua, pero esto no implica que sea una limitante para la comunicación.

A pesar de que la mayor parte de la población indígena de la península y del estado de Yucatán es bilingüe, y todavía es considerable la cantidad de hablantes monolingües en lengua maya. La educación específica para esta población está a cargo de la Subdirección de Educación Indígena, pero sólo atiende el nivel inicial, preescolar y la primaria. Quedando en muchos casos, municipios que cuentan con primaria indígena pero no cuentan con inicial o preescolar y viceversa.

En cuanto a la Educación Preescolar Indígena, brinda educación a la población maya de 4 a 6 años, en los Centros de Educación Preescolar, que hasta hoy conservan en la clave la C. C. de Centro de Castellización. Este servicio atiende a 15,740 niños de 75 municipios en 270 Centros de Educación Preescolar Indígena donde laboran 670 docentes. Es evidente que con la reciente obligatoriedad del preescolar resulta evidente las causas del rezago educativo en la entidad, porque al no contar con suficientes escuelas que atiendan de manera adecuada la educación básica, los resultados son evidentes, en cuanto a la educación secundaria existe un compromiso en el Programa Nacional de Educación (2000-2006), pero hasta hoy no hay evidencia de que se incorpore la educación intercultural bilingüe en las instituciones de educación secundaria y bachillerato.

Por las características etnolingüísticas de la entidad y la evolución de la atención educativa destinada a la población indígena es importante que el modelo de formación inicial docente responda a las características socioculturales de la región. Por lo tanto para implantar un modelo de educación intercultural, se debe considerar a la formación inicial como un componente de suma importancia, pues estos maestros constituyen la base de la aculturación² entre la familia, al sistema de educación formal.

En la educación intercultural se debe considerar una actitud respetuosa y de revaloración de la cultura de origen, en ese sentido la adecuada formación de los maestros resulta sustantiva para lograr que tal tránsito se logre sin provocar una situación de conflicto entre el contexto familiar y el contexto escolar de los niños y niñas indígenas de la entidad

Sin embargo, en el Estado las únicas instituciones que han incorporado la Educación Intercultural Bilingüe en la formación inicial de docentes son la Escuela de Educación Normal de Valladolid y la Escuela Normal de Educación Preescolar en la ciudad de Mérida. La expansión acelerada de la educación básica en estas instituciones, en las décadas de los años 60 y 70, condujo a la ampliación y diversificación de los servicios de educación normal, así como a la contratación de personal docente seleccionado, en muchos casos, sin rigor académico, a fin de cubrir las necesidades del momento, lo que redundó en la incorporación de maestros poco calificados y sin vocación, lo que se reflejó en la calidad educativa.

² Aguirre 1970, caracteriza la aculturación como un proceso de cambio que emerge del contacto de grupos entre dos culturas distintas. Se manifiesta como un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de distintas hasta llegar a la total identificación naturalmente que, en su existencia presenta variados niveles de contradicción.

Por otra parte el establecimiento del nivel de licenciatura para los estudios de educación normal (1984), se intentó subsanar las deficiencias en la formación de docentes, la puesta en marcha de nuevos planes de estudios y la extrapolación en las escuelas normales del esquema de organización y funcionamiento universitario (docencia, investigación y difusión) han propiciado que en la actualidad se ubique a las escuelas normales en los esquemas de educación superior. Sin embargo, el panorama que manifiesta la docencia en educación indígena se encuentra cargada de rezagos, los indicadores educativos del estado reflejan una crisis de los modelos académicos aplicados hasta la fecha en las regiones indígenas; una gran ineficacia de las políticas lingüísticas de la escuela indígena; un arraigo social insuficiente en las comunidades y padres de los alumnos; una sujeción curricular al sistema central en la formación de docentes y una definición poco coherente con los requerimientos del desarrollo contemporáneo de los pueblos indígenas.

Con la puesta en práctica del Plan 1984 se le dio el grado de licenciatura a la educación normal, al inicio de la licenciatura la evolución de la matrícula en formación docente para el nivel preescolar se manifestó de la siguiente manera.

En la década de 1990, en el marco de los procesos de la reforma educativa, se registró el mayor incremento de la matrícula se puede observar en la gráfica, el incremento de alumnas egresadas se dio en 1995 cuando egresaron 98 docentes para el nivel preescolar, pero esta cifra fue superada al inicio de una nueva reforma para este nivel, cuando del plan 1984 se pasó al plan 1999 al iniciar el plan de estudios de la LEP 1999 se incrementó a 130 en 1999 y en el 2000 a 153 egresadas.

Con el Plan de estudios de la LEP 1999, se incorporó la atención a la diversidad, siguiendo el modelo español de incorporar a los niños con necesidades educativas especiales a la educación regular, bajo este concepto se agrupó a los niños con alguna discapacidad o con problemas de adaptación sociocultural.

En esta época mientras los estados latinoamericanos incluyeron la interculturalidad en sus sistemas educativos nacionales de esta escuela egresaba un importante número de docentes cuya formación no contenía los conocimientos mínimos para responder a la diversidad cultural.

El incluir la interculturalidad³ en los sistemas educativos nacionales constituyó un importante avance, pues, a diferencia de los programas de educación Intercultural Bilingüe, dirigida exclusivamente a la población indígena, los sistemas educativos generales inciden en toda la población, porque como se ha mencionado con anterioridad los indígenas se encuentran tanto en las escuelas de las comunidades pequeñas como de las grandes ciudades.

Con la descentralización de los servicios para la formación de maestros (1992) y la Reforma a la Ley General de Educación (1993), se determinaron las atribuciones de los estados y de la federación en materia de formación docente. Sin embargo, los planes y programas de estudio seguirían a cargo de la administración central con la consecuente descontextualización e influencia extranjera.

Con el fin de mejorar el funcionamiento de las escuelas normales, y como parte del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se implementó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales⁴ a partir de 1996.

Las actividades emprendidas se orientaron hacia la renovación de los procesos de gestión institucional, tales como: el mejoramiento de la planeación y evaluación institucional; la revitalización del trabajo colegiado; la emisión de nuevos lineamientos para la organización y regulación de las actividades académicas; el fortalecimiento del liderazgo académico del personal directivo. Asimismo, se han destinado recursos adicionales a fin de mejorar las instalaciones escolares y los recursos educativos de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje (acervos bibliográficos actualizados, mobiliario básico, equipos de

Las competencias necesarias para cumplir con el perfil de egreso en el plan de estudios 1999, se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, y capacidad de

³ Según Walsh Catherine, la interculturalidad se funda en la necesidad de construir relaciones entre grupos, como también entre prácticas, lógicas y conocimientos distintos, con el afán de confrontar y transformar las relaciones del poder (incluyendo las estructuras e instituciones de la sociedad) que han naturalizado las asimetrías sociales.

⁴ En un principio el Programa de Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales estuvo integrada por cuatro líneas de trabajo, pero a partir de 2001 se incrementaron dos, por tal motivo se mencionan seis es necesario aclarar que la línea de fortalecimiento de la infraestructura física y del equipamiento quedó integrada en la línea de mejoramiento de la gestión institucional.

percepción y respuesta a las condiciones del entorno escolar, competencias didácticas e identidad profesional y ética,

Los elementos de formación común que esta Licenciatura comparte con las de otros profesionales de la educación básica, se refieren a varios aspectos que enseguida se enuncian: el conocimiento de las bases filosóficas, legales y organizativas que caracterizan al sistema educativo mexicano; adquirir un panorama general de los problemas y las políticas relativas a la educación básica en el país; conocer los momentos y las ideas más relevantes de la educación en México; analizar algunos temas, seleccionados por su significación pasada y presente, que corresponden a la historia universal de la pedagogía y la educación

Con esto se puede observar la forma en que se ha fortalecido el plan de estudios 1999, en comparación con el Plan que lo antecedió que fue el Plan 1984. Esto se deduce porque una de las debilidades del Plan anterior eran los periodos limitados de observación y práctica docente, porque las visitas a los jardines de niños iniciaban en el segundo semestre, los periodos de observación y práctica en el tercero y en el séptimo y octavo semestre sólo se programaban como máximo jornadas de quince días.

Para el presente trabajo se toma como referencia el estudio que se realiza en la formación inicial de los docentes, que cursan la licenciatura en educación preescolar en la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) de la ciudad de Mérida, Yucatán y de manera particular los que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Es necesario aclarar que en esta escuela se cursan dos licenciaturas la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 1999 (LEP 99) y la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB), esta última se ha implementado con la finalidad de atender de manera específica a la población mayahablante.

Este estudio se delimita a la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) de la ciudad de Mérida, Yucatán. Debido a que es la única institución formadora de docentes para el nivel preescolar, donde se cursa una Licenciatura con enfoque intercultural bilingüe para el nivel preescolar .

Debido a la necesidad de de aprovechar mejor los medios puestos a disposición de los servicios educativos y de mejorar la enseñanza-aprendizaje en los Centros de Atención Preescolar Indígena la ENEP y la Subdirección de Educación Indígena tomando como base el programa de la LEP 1999 diseño el programa de la LEPIB con algunas adecuaciones.

Esta nueva licenciatura ha resultado un verdadero reto, pues se pretende crear modelos y estrategias con una población bilingüe⁵ que rompe los esquemas de la formación docente en la Escuela Normal de Educación Preescolar. Debido a que en la LEPIB se pretende formar docentes para la atención especial de la población infantil yucateca en el área rural. La tarea en especial consistiría en atender las niñas y niños en su lengua materna en todo el Estado de Yucatán, por eso se puso como uno de los principales requisitos que para cursar esta licenciatura los aspirantes debían dominar la lengua maya de la entidad.

Para las actividades de observación y práctica en los centros preescolares las instrucciones eran que en la aplicación de actividades en los Centros de Atención Preescolar los futuros docentes debían considerar el Idioma materno⁶ como vehículo de comunicación y como condición fundamental para el proceso educativo y el contexto. Por lo tanto deberían utilizarlo “tanto como objeto de estudio como medio de comunicación”. Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas (1999: 12), con estos fines, la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe representa un nuevo modelo para la formación de maestros y maestras que deberá responder a las necesidades educativas de la población infantil yucateca.

Sin embargo se ha podido constatar en práctica que en las escuelas de comunidades como Maní, que donde los futuros docentes realizan las actividades de observación y práctica se encuentran al menos tres niños monolingües en lengua maya y las actividades didácticas se realizan únicamente en español, aunque los docentes y alumno-as practicantes dominen perfectamente la lengua maya.

⁵ El modelo de educación bilingüe se institucionalizó por primera vez en Estados Unidos con el fin de revalorizar las lenguas maternas minoritarias, fue contemplado en la la Declaración de UNESCO de 1953-, al menos como instrumento para acceder a la lengua oficial o dominante y mejorar el rendimiento y permanencia escolar de los niños en la enseñanza primaria, caracterizada tradicionalmente por sus negativos resultados.

⁶ Marcia L. Dittmann define la lengua materna como la primera lengua que aprende a hablar un niño o una niña, generalmente, la aprende de su madre, o de las personas responsables de su cuidado.

No obstante la procedencia rural de sus alumnos y alumnas; su condición de bilingües concebidos desde el punto de vista funcional representan una variable que condiciona la aplicación de los Planes y Programas, porque los formadores de docentes se quejan de graves problemas de comprensión y redacción en los textos, pero también se ha podido constatar que los textos que elaboran los futuros docentes responden a la estructura gramatical de la lengua maya, pero está escrito en español, es decir el bilingüismo de los futuros docentes influye en su vocabulario tanto oral como escrito.

La única diferencia en el currículum de las Licenciaturas, es la asignatura de Lengua y Cultura Maya, que se aumenta al plan de estudios de la LEP 99, para conformar los Planes y Programas de la LEPIB, puesto que las otras asignaturas se aplican exactamente como lo marcan los programas de la primera licenciatura. Los principales productos son: ensayos, análisis y conclusión de las lecturas, textos breves, etc.

Las asignaturas de acercamiento a la práctica docente (Escuela y Contexto Social, Iniciación al trabajo escolar, Observación y Práctica Docente I, II, III y IV,). En el primer semestre las alumnas y alumnos de ambas licenciaturas realizan un día de visita a los jardines de contextos urbanos, urbano-marginados, rural e indígena, tal y como lo marca el programa.

A partir del segundo y tercer semestre, que es cuando se programan dos periodos para la observación e intervención docente, a las futuras docentes de la LEP 99, se les asigna los jardines de niños urbanos, porque su campo de trabajo se ubica en las escuelas generales, pero en el caso de la LEPIB el desempeño de los futuros docentes se han realizado en los Centros de Atención Preescolar Indígena, también llamados jardines de niños indígenas, en un principio se les asigna instituciones cercanas a la ciudad.

A partir del cuarto semestre a las y los estudiantes de la LEPIB se les asigna la intervención y práctica docente en comunidades lejanas, donde el uso de la lengua maya sea realmente necesario para ellos.

Por tal motivo las futuras docentes de la LEPIB que realizan sus prácticas se ven en la necesidad de permanecer en la localidad asignada y recurrir a la autoridad inmediata para solicitar que se les asigne algún lugar para hospedarse y se les brinde alimentación.

La primera vez que realizaron su práctica las alumnas⁷ en la comunidad de Mayapán se seleccionó a las que tenían un amplio dominio de la lengua maya para realizar sus actividades de observación y práctica en los Centros de Atención Preescolar de dicha comunidad, porque todas las actividades escolares se realizan en la lengua materna de los niños que es la lengua maya.

Sin embargo la lejanía de los municipios propició que la supervisión a la práctica docente no se realice de manera adecuada, porque la escuela no cuenta con personal suficiente, y los maestros prefieren supervisar la práctica de la LEP 99, porque se ubica en áreas urbanas.

Esto ha propiciado que a pesar de que las mismas alumnas al realizar la reflexión y análisis de sus intervenciones reconocen las debilidades de la práctica docente que observan en los jardines de niños indígenas, copien los modelos, es decir, reproducen en el contexto las mismas prácticas. Por tal motivo “las prácticas sin supervisión pierden parte de su validez formativa aunque la alumna reconozca que aporta experiencias enriquecedoras, “no es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación” Torres, Rosa María (1999: 48).

Al ser comentados en academia el problema de la reproducción de modelos se acordó ubicar a las alumnas a partir del quinto semestre en instituciones urbano marginadas, para una supervisión constante antes de presentarse a los jardines urbanos les fue programada una intervención para cada una de ellas en el jardín de niños anexo a la normal. Los resultados de estas actividades de observación y práctica fueron positivos.

A pesar de la importancia de fortalecer la identidad étnica y profesional de los futuros docentes no se ha podido superar historias sociales caracterizadas por la desvalorización cultural. Porque hay docentes que consideran que las competencias que deben desarrollar los alumnos y alumnas de la LEPIB, deben ser exactamente iguales a los de la LEP 99, pero se quejan de que a los alumnos de la LEPIB se les tenga que explicar más de dos veces las instrucciones para realizar los trabajos.

⁷ En la historia de LEP (Licenciatura en Educación Preescolar) únicamente ha sido cursada por el sexo femenino, quizás por eso la primera generación de la LEPIB, está conformada de la misma manera, a eso se debe que generalmente se les denomine educadoras. Sin embargo a partir de la segunda generación ingresaron dos alumnos del sexo masculino.

Es necesario aclarar que la directora de la escuela ha mencionado reiteradamente que todas las asignaturas de la LEP 99 se deben aplicar de manera exactamente igual en la LEPIB. Sin embargo la asignatura de Adquisición y Desarrollo el programa marca el análisis de la evolución del lenguaje de los niños a través de unos ejercicios en el que demuestren el dominio de consonantes como la R, sin embargo en la lengua maya esta consonante no existe, por lo tanto los niños mayahablantes nunca alcanzarían la madurez lingüística que marca este programa.

Cuando se planteó este conflicto en las reuniones de academia la solución que planteó la subdirectora fue que los alumnos de la LEPIB debían trabajar los planes y programas de la LEP 99 y se debían incrementar nuevas actividades.

Con esta postura se ha tratado de subsanar las debilidades de la LEPIB, pues en un principio se les programó varios talleres, de tal suerte que su jornada de trabajo en comparación con la LEP 99 era hasta de ocho horas semanales de diferencia.

Sin embargo los requerimientos del personal solicitado fue únicamente de 20 horas (½ tiempo para la supervisión de las actividades de observación y prácticas; cátedra de las asignaturas de Lengua y Cultura Maya y la Coordinación del área lingüística) de esta manera del 2004 al 2006 sólo se contaba con un docente que hablaba lengua maya, pero en febrero del 2007 fue comisionada una docente de la subdirección de educación indígena para impartir los talleres de lengua maya y ocupar el cargo de coordinación lingüística⁸.

La problemática de la educación indígena, se identifica en su base con la formación de personal docente que conozca las características muy específicas que emanan del sistema de relaciones propios de su cultura.

En la Dirección General de Educación Indígena implantó en el ciclo escolar 1999-2000, el modelo de la Educación Intercultural Bilingüe en los Estados donde operan los Servicios de Educación Indígena, con la finalidad de dar una educación de calidad, equidad y pertinencia a la población indígena que integran los 62 grupos étnicos distribuidos en el territorio nacional.

⁸ Los nombramientos como jefes de departamento o responsables de cualquier comisión, no son una constante en la institución.

Es la única Institución de educación preescolar a nivel nacional en la que se está formando los recursos humanos con formación específica para atender a la población infantil en los centros de atención preescolar indígena, pero en el curso escolar 2006 – 2007 los alumnos que tenían un mejor dominio de la lengua maya obtuvieron un puntaje muy bajo en el examen de ceneval y no pudieron ingresar a la escuela. Por el contrario los alumnos con mayor porcentaje de aprovechamiento, según el mismo examen poseían un dominio muy bajo o casi nulo de la lengua maya

Los retos que implica la educación pertinente para la población indígena no se han abordado de manera adecuada. Todavía no se ha logrado “una educación pertinente a estos grupos que ofrezca simultáneamente, una formación que les facilite la integración a la vida nacional y les resulte más accesible y el mejoramiento de su entorno.”(SEP,1996:75). Y con evaluaciones como las que aplica el ceneval las oportunidades de los aspirantes a cursar esta licenciatura se ven coartadas porque no poseen la habilidad verbal ni los conocimientos generales que se requiere para la solución de este tipo de evaluaciones. Pero se espera que los que logren cursar esta licenciatura como conocedores de los problemas que tuvieron que enfrentar para concluir la educación básica y el bachillerato para que puedan apoyar de manera congruente a las generaciones futuras.

Después de tres años de haber iniciado la LEPIB. La estabilidad de los grupos formadores de docentes que atienden a la LEP 99 y la LEPIB no ha sido fácil. Porque cada vez que finaliza un curso escolar no existe la certeza de que sea aceptado otro grupo para la continuidad de esta Licenciatura, ante todo lo anterior se concluye que:

El propósito de las escuelas normales debe ser la generación de un ambiente que asegure el cumplimiento de la importante misión de formar profesores para la educación básica con las competencias necesarias que les permitan desempeñarse exitosamente como profesionales de la docencia en contextos urbanos, rurales o indígenas.

La educación que reciben los indígenas sobre todo los que se encuentran en comunidades apartadas no es equivalente a la que reciben las niñas y niños de clase media o alta. Esto constata la relevancia de formar docentes que correspondan a las características de los niños y las niñas sin importar que vivan en zonas urbanas y rurales, o que hablen la lengua oficial o étnica, porque como mexicanos merecen las mejores condiciones para hacerlo.

Es necesario establecer un proceso específico y confiable para la selección y el ingreso de estudiantes a las escuelas normales, es decir que responda al nivel y a las necesidades de la población que se pretende formar.

Se deben diseñar y operar mecanismos de evaluación y selección que permitan definir el perfil de ingreso para los futuros docentes al servicio de educación básica.

Vistos fuera del contexto cultural, la situación y problemas que enfrenta la población indígena son muy similares a los que padece la mayoría de los indígenas en América Latina: alto índice de analfabetismo y limitado acceso a los servicios educativos; maternidad temprana; desgaste físico debido al exceso de trabajo, a los embarazos frecuentes, a la falta de atención médica, marginalidad social y limitación de derechos, entre otros. Estos problemas, sin embargo, constituyen manifestaciones de relaciones sociales que se fundamentan en concepciones muy particulares de cada cultura, las cuales deben ser reformadas a través de la educación con la formación de recursos humanos adecuados que provean de una educación de calidad.

Los futuros docentes aunque dominen perfectamente la lengua maya, reproducen los modelos que observan en la práctica al realizar las actividades únicamente en la lengua dominante como lo hace su maestro tutor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Díaz-Couder, Ernesto. 1998. "Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica", en Revista Iberoamericana de Educación, NO. 17 (mayo-agosto), pp. 11-30

Díaz Chuecos Liliana y May (2004) La formación del profesional de la educación infantil. Experiencia venezolana Ministerio de Educación y Deportes. Dirección de Educación Preescolar. Universidad de Carabobo. Dossier 172. Acción Pedagógica, Vol 13, No 2

Dittmann, Marcia L. Historia y pape de la Lengua Materna en la Educación Bilingüe en el Archipiélago de San Andrés .San Andrés Isla

Gigante, Elba (1997) "Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un encuentro comparativo de políticas públicas " en La educación indígena hoy . Inclusión y diversidad. Memorias del Seminario de Educación Indígena. Cap. 2 Política Educativa problemática y restos. Septiembre 21-24

Guerrero et al (1978) en Nueva Antropología año III, No 9, México 1978, pp 67-78

Hernández, Jorge (1997) "¿La educación indígena es una educación bilingüe?" En La educación Indígena Hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del seminario de Educación indígena septiembre 21-24 México. Instituto estatal de educación pública de Oaxaca. Proyecto editorial Huaxyáccac 34-51

Ipiña, Enrique (1997) Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe en Revista Iberoamericana de Educación Número 13- Educación Bilingüe Intercultural.

López, Alexis (1997) "La educación básica para niñas y niños indígenas información general" en La educación indígena hoy . Inclusión y diversidad. Memorias del Seminario de Educación Indígena. Septiembre

Martínez, Eligio. La formación docente con el enfoque intercultural bilingüe México (2005) Observatorio Ciudadano de la Educación Volumen V, número 196 disponible en internet: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/martinez/eligiomartinez10.html>

Montalván, Ana (2001) "Modelo metodológico para la alfabetización de mujeres indígenas desde la perspectiva de género" Programa Promoción de la igualdad de oportunidades en Panamá (PROIGUALDAD), Unidad Técnica para la Ejecución de Programas Especiales en las Áreas Indígenas, del Ministerio de Educación.

Muñoz, Héctor (1997) "Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un encuentro comparativo de políticas públicas " en La educación indígena hoy . Inclusión y diversidad. Memorias del Seminario de Educación Indígena. Cap. 2 Política Educativa problemática y restos. Septiembre 21-24

Programa Estatal (2002-2007) disponible en internet: pag:
<http://www.educacion.yucatan.gob.mx/plan/index.php?ver=02>

SEP (1999) "Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas". Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

_____(1999) "Plan de Estudios " Documentos básica. Programa para la transformación y fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Licenciatura en Educación Preescolar. Documentos Básicos. México, SEP.

Schmelkes, Sylvia (2006) "Importantes avances presenta la educación intercultural bilingüe" México boletín abril 2006 disponible en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol11110406

Schmelkes, Sylvia. (1997.) "La Escuela y la Formación Valoral Autónoma. México": Castellanos.

Schmelkes, Sylvia (2005) "La Interculturalidad en la educación básica. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005.

Lameiras José (1978) en Nueva Antropología año III, No 9, México 1978, pp 67-78

CDI-PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, 2002;
CONACULTA, INI. La Diversidad Cultural de México. Los pueblos indígenas y sus 62 lenguas. México, 1998.

Serrano, Enrique (2005)La población indígena a través de los censos mexicanos .Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe:Relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. (CEPAL/FONDO INDIGENA/CEPED) México.

Hernández Natalio (2005) De la Educación Indígena a la Educación Intercultural: La experiencia de México. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe Secretaría de Educación Pública, México

Secretaría de Educación Pública-Poder Ejecutivo Federal (1996). Programa de desarrollo educativo 1995-2000. México, Secretaría de Educación Pública.

SEP. Dirección General de Normatividad de la Secretaría de Educación Pública. (2003) El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (Elementos para la reflexión y análisis. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Cuaderno de Trabajo. Serie: Gestión Institucional 1 Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos

SEP- Dirección General de Educación Indígena, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (México 1999) “ Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas

Torres, Rosa María (1999) “Nuevo rol docente: ¿qué modelos de formación, para que modelo educativo?”, en Boletín 49. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, agosto, Santiago, Chile. UNESCO-OREALC

Torres, Rosa María (2000) “Educación para todos: la propuesta” y “Educación para todos la respuesta”, en Una década de educación para todos. La tarea pendiente, Madrid, Editorial Popular, pp. 31-37 y 39-47. (disponible también en:
<http://.iipe.buenosaires.org.ar/pdfs/publicaciones /educación.pdf>

Walsh Catherine (2002) Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico Boletín ICC-RIMAY Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Revista Yachaikuna Año 4, No. 36, marzo del 2002.

Mtra ALMA GUADALUPE GÓNGORA MAGAÑA.