



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores, Acatlán.

Propuesta de modificación del programa curso: “Factores lingüísticos y culturales de la educación preescolar en Quintana Roo”, del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999.

**TESINA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN PERIODISMO Y COMUNICACIÓN COLECTIVA**

P R E S E N T A

David Valencia Durán

Asesor: Dr. Alejandro Byrd Orozco.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS.

Fuente de vida, de trabajo y de esperanza
Mujer hermosa y sencilla: **Lilia Durán Vargas: mi madre.**

Ale: Le ganaste a todos jugando al Maratón y a la vida misma, a la que dominaste hundiendo tus preguntas en donde más le duele. Habría sido un honor para mí caer bajo tu astucia. Desde otra selva te saludo y te ofrezco –como el pan para comer- lo que de mejor venga en mi vida.

María Luisa hermana querida: incansable, vas y vienes por los misterios de la noche y el día, y pasas por la gente dejando tu trabajo y un ejemplo que los más inteligentes valoran y respetan– y quienes lo somos en menor medida, también y con mucho cariño-. Aprendo de ti la constancia y el compromiso: ser leal a lo que busco.

Lilia, Lilith... ya no pregunto porqué llegamos juntos. Me llena de pájaros la vida saber que siembras belleza y pensamiento donde quiera que caminas.

Jorge: si ahora buscará un camino para ser mejor, seguiría el tuyo. Respeto tu esfuerzo, tu generosidad y tu templanza, y te doy parte de lo que aprendo a través de estas palabras... Sin tu ayuda este trabajo no sería lo que es hoy.

A ustedes mi corazón desnudo, mi palabra de agradecimiento, y mi humildad que mira lo que de la vida hay por aprender.

AGRADECIMIENTOS.

Len: Boccini, compañera mía, madre de nuestros hijos, 15 años de vida juntos, de amor en tantos tonos,... mi esfuerzo y mi sentido, mi luz y mi penumbra, la mano que late a lado mío. Para ti este pequeño esfuerzo de algo que iniciamos juntos. Es también tuyo este trabajo... y su autor.

Emil: Mezcla de alegría y ventana por la que miró al mundo nuevo que nace de ti. Quiero que mis ojos sonrían como los tuyos cuando nos conocimos en esta vida.

Said: Cuando aprendas a leer – que será muy pronto- descubrirás otras historias, algo que he escrito para ti, y lo que miles más han escrito para la humanidad. Yo también escucharé con respeto y admiración tus historias, tus palabras, tu corazón.

Amauri: Me ocurre que de momento soy tu padre nomás pa´ ver si es cierto que las puedo. No se si las pueda, pero me estoy dando un chapuzón de contentura en esta vida juntos.

A todos ustedes- la raíz que me ata y me alimenta en esta selva- los frutos de mi trabajo y de mi vida.

Con mucho cariño y respeto para mis compañeras maestras **Bertha Elinda Cobos Villalobos y Rita Dzib Martínez**. Va esta prolongación de lo que un verano iniciamos juntos. Perdón por estirar la rama hasta este fruto. El árbol es nuestro, es decir; de todos.

A todos mis compañeros del Centro Regional de Educación Normal Preescolar de Felipe Carrillo Puerto, a mis alumnas de hoy y de ayer, a los niños mayas de Quintana Roo: mis agradecimientos por aceptarme en estos espacios de aprendizaje y de reflexión. Entrego en correspondencia este trabajo que busca abrir un camino para encontrarnos, entendernos, trabajar juntos... querernos.

A quien leyere.

Índice.

Preámbulo.	9
A manera de Introducción.	18
Capítulo 1. Breve historia de la educación normal en México	25
1.1 Semilla Europea.	25
1.2 El primer brote – las condiciones.	31
1.3 El Retoño.	39
1.4 Aparición del Centro Regional de Educación Normal Preescolar de Felipe Carrillo Puerto.	
(CREN y los planes de estudios que ha aplicado)	50
Capítulo 2. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación	
Preescolar 1999.	53
2. Plan de estudios 1999.	53
2.1 Nociones centrales.	55
2.2 Organización.	57
2.3 Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas.	59
2.4 Mapa Curricular.	61

Capítulo 3. La asignatura Regional I, su importancia dentro del Plan de estudios 1999.	66
3.1 El diseño actual.	66
3.1.1 Estructura del curso.	68
3.1.2 Características.	71
3.2 Aportes de la Asignatura Regional I.	74
3.3 El espejo invitado (La cultura propia en nuestra escuela) .	80
3.4 Introspección.	87
3.5 Expectativas.	89
3.6 Insuficiencias.	92
3.6.1 En el proceso de diseño.	95
Capítulo 4. Propuesta de modificación.	99
4.1 Criterios de la propuesta.	99
4.2 Propósitos.	100
4.3 Temas y su organización.	101
4.4 Descripción de actividades.	107
4.5 Observaciones sobre los cambios sugeridos en la presente Propuesta.	109

Capítulo 5. Reflexiones finales.	111
5.1 En torno a los propósitos de la propuesta de modificación del programa de curso de la Asignatura Regional I en el contexto local.	111
5.2 En torno al reconocimiento de la interculturalidad en la escuela y sus implicaciones.	115
5.3 En torno a la propuesta de modificación	117

Fuentes Consultadas.

Anexos.

Preámbulo.

En el verano del 2003, fui invitado por la Dirección del **Centro Regional de Educación Normal Preescolar** (CREN) a participar en el diseño del programa de un curso llamado genéricamente: **“Asignatura Regional”**, mismo que, una vez concluido se incorporó al **Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999**, a fin de completarlo. Es decir: este nuevo plan de estudios se presentó como una de las innovaciones importantes, un espacio curricular vacío, en 5º semestre. Las Normales públicas de cada uno de los estados del país, debían diseñar el programa de curso para este espacio; la Asignatura regional I. La razón de esto radica en que por primera vez en la historia de los distintos planes de estudio de las escuelas normales, se abre un espacio académico para considerar la problemática educativa local, las características culturales y sociodemográficas de las distintas regiones del país, a fin de incorporar su análisis y reflexión en el proceso de formación de los futuros maestros. Por primera vez se busca generar un espacio curricular en el que la cultura local, y la experiencia actual de los formadores de docentes, generen elementos metodológicos que permitan a los maestros en formación, considerar las características regionales que determinan el quehacer educativo y enfrentar la diversidad cultural presente en el aula más como una posibilidad de enriquecer su práctica profesional y no como un problema educativo que erróneamente empata el fracaso escolar con características culturales o sociodemográficas de los alumnos:

“El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales comprende, como parte de la línea de transformación curricular, la elaboración de planes y programas de estudio que contienen elementos comunes y generales para la formación inicial de maestros y ofrecen, al mismo tiempo, referentes para conocer y analizar algunos problemas educativos y su impacto en la población escolar de la región o la entidad donde se ubica cada escuela normal. Con la finalidad de que las alumnas normalistas estudien de manera sistemática estos problemas y adquieran una preparación profesional específica para atender a futuro estas

situaciones concretas en las escuelas de educación preescolar, el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar incluye dos espacios curriculares denominados *Asignatura Regional I* y *Asignatura Regional II*,¹. El programa del curso *Asignatura Regional II*, fue elaborado por las instancias correspondientes de la Secretaría de Educación Pública y no es motivo del presente trabajo.

La *Asignatura Regional I*, cuyo diseño original es motivo del presente trabajo, fue elaborado siguiendo los lineamientos que para tal efecto el Plan de estudios de la licenciatura establece en sus documentos básicos. Y fue realizado con la participación de las profesoras: Rosa Elena Morales Xool – actual titular de la misma-, Bertha Elinda Cobos Villalobos, Rita Dzib Martínez y el autor de estas líneas. Este diseño inicial representa un paso fundamental en la historia del CREN, en tanto que es el primer programa elaborado por personal docente de la misma institución y porque abre la puerta a la reflexión sobre el quehacer profesional de la misma. Al introducir el análisis y la reflexión sobre los elementos culturales de la región en que se ubica el CREN, e incorporarlos como herramientas para un desempeño más eficaz e integral de los alumnos que cursan la licenciatura, la *Asignatura Regional* pretende iniciar una formación docente intercultural que reconozca en su realidad inmediata la diversidad social, cultural y étnica del país – en nuestro caso, la existente en Quintana Roo.

Si bien desde inicios de los 90's la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha promovido la educación intercultural bilingüe – mediante la capacitación de maestros del medio indígena y la publicaciones de diversos materiales didácticos y la elaboración de libros de 1º y 2º grado de primaria en lenguas indígenas- no es sino hasta 1999, con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, que se da un primer paso en la formación

¹ **Lineamientos Generales para el diseño de los Programas de Estudio de la Asignatura regional I y II.** Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999, SEP, México, 1999. Pág. 6.

de docentes que aborden la interculturalidad. Y este paso se sostiene por ahora en el diseño de la Asignatura Regional I y II. Recordemos que desde finales de la guerra de independencia, las escuelas Normales, encargadas de la formación de los docentes de educación básica principalmente, se enfocaron a la profesionalización de los maestros bajo el paradigma de la Unidad Nacional, y con la idea de que la Cultura Nacional era una y que las culturas minoritarias deberían quedar supeditadas al bien mayor de la uniformidad en la cultura y la identidad nacional.

Las razones de este cambio de enfoque son muchas. De éstas menciono algunas: la actualización de planes y programas de estudio – cuya vigencia varía entre 10 y 15 años-; la creciente lucha de grupos civiles y armados por el reconocimiento de los derechos de los grupos minoritarios –étnicos, sociales, etc.-, la modificación del artículo 4º constitucional de 1991, mediante la cual se reconocen los derechos y culturas indígenas y el carácter pluricultural de nuestra identidad mexicana, supone el diseño de nuevas estrategias para la atención de la diversidad étnica y cultural así como el avance en las investigaciones sociales que perfilan lo que ahora conocemos como **Diversidad** y el invaluable aporte que supone su respeto, en contrapartida del daño que ha causado el desconocimiento y/o desprecio de la misma.

Y por otra parte –al menos en el caso del CREN, que es el que conozco mejor– este cambio significa también la posibilidad de terminar con el absurdo vuelto cotidianidad en la escuela normal: el que una institución formadora de docentes, cumpla su trabajo, sí, pero negando la realidad cultural en la que están inmersos –tanto maestros formadores como alumnos- y para la cual trabajarían, una vez concluidos sus estudios, ¡promoviendo precisamente el fortalecimiento de la cultura de la región!²

² Recordemos que el trabajo del maestro, como uno de los principales agentes sociales, consiste en transmisión/ reproducción de determinadas pautas o elementos que explican y promueven la permanencia y/o cambio de las condiciones sociales en las que vive. En este sentido, sucedía que las escuelas normales preescolares del país, todas, aplicaban planes de estudios en los que casi de

En el caso de la atención pública a la educación, particularmente en el “Subsistema de Educación Normal”, no fue sino hasta finales de los noventa, en que se da una respuesta institucional a esta aparentemente nueva situación nacional: “reconocimiento de la pluralidad cultural del país”³. Así, en 1999 que la SEP presenta el Programa para La Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, como resultado de un “amplio proceso de consulta iniciado en 1996, incorporando opiniones, experiencias, diagnósticos y propuestas de las comunidades normalistas y los equipos técnicos estatales”⁴.

Este nuevo Plan de Estudios de las normales busca que las y los egresados de las escuelas normales, - en nuestro caso de educación preescolar- generen diversas competencias entre las que destacan: “habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela”⁵

Para lograr esto el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999, propone varios criterios y orientaciones que fundamentan la organización de las actividades académicas, de los cuales señalo cuatro en particular ya que, considero, son la raíz de la Asignatura Regional en el programa:

ningún modo se abordaba la realidad local, de modo que así se negaba la cultura propia. En el caso del CREN, más de la mitad de su cuerpo docente y administrativo y más del 80% de su población escolar es de origen maya. Y los estudiantes egresados del CREN en ninguna asignatura de los anteriores planes de estudio se abordaba un solo aspecto de la cultura maya antigua, ni mucho menos la actual. A esta situación hay que agregar el que los docentes egresados, ante la falta de empleos en las zonas urbanas como Cancún y Playa del Carmen, están siendo enviados a trabajar en las comunidades indígenas de la zona maya del estado.

³ Sin embargo, Instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional, la otra gran instancia formadora de docentes, había ya generado una propuesta para esta realidad nacional que reconocía de antemano, creando en 1990 la Licenciatura en educación primaria y preescolar para el medio indígena (LEPEPMI 90) y gracias a su constante readecuación, incluyó, en sus materiales de estudio buena parte de la literatura y documentos de análisis generados a partir del movimiento chiapaneco; “los acuerdos de San Andrés Larraínzar” entre otros.

⁴ Licenciatura en Educación Preescolar, **Plan de Estudios 1999, Documentos Básicos**. Pág. 5 SEP. México

⁵ Op. cit. Pág. 10

- "La formación inicial de los profesores de educación básica, tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país."
- "La formación inicial de los profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales.
- "El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas"⁶.

De estas articulaciones es que parte la llamada "Asignatura Regional I", misma que se ubica en el 5º semestre de la currícula- y la cual tiene como objetivo principal que: **"los estudiantes se dediquen al estudio de problemas educativos característicos del estado y región que requieren atención específica"**⁷. Y una delimitación más o menos específica: **"las asignaturas regionales no deben utilizarse para ampliar la formación general de los estudiantes sino para consolidar su competencia que le permita desenvolverse en un medio específico"** (el subrayado es mío)

La Asignatura Regional I fue llamada específicamente **"FACTORES LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR PARA NIÑOS INDÍGENAS"**. El programa del curso aborda distintos temas⁸ y se ha aplicado durante cuatro años, sin que hasta el momento exista una evaluación sistemática que arroje información objetiva sobre los logros de la misma. El diseño que logramos para el programa de curso de la Asignatura sugiere, como todas las asignaturas del plan de estudios, formas de evaluar el desempeño de las y los alumnos, que deben desarrollarse como indicadores del logro de los propósitos del curso, pero no contamos con indicadores, que en el plano horizontal y vertical, nos permitan conocer los aportes de la asignatura regional a los propósitos generales

⁶ Op. cit. Pp. 19-25

⁷ Asignatura Regional I: **"Factores Lingüísticos y culturales de la educación preescolar para niños y niñas indígenas"**. Programa y materiales de apoyo para el curso, SEP, México, 2001-2002.

⁸ Los cuales se abordan con detalle en el Capítulo 3

del Plan de Estudios. Es decir, contamos con un cierto número de productos académicos específicos⁹ pero no existe un proceso que permita valorar en un contexto más amplio, los aportes que esta asignatura brinda al logro del perfil de egreso de la licenciatura.

Si bien el Plan de Estudios 1999 señala que "todos los rasgos del perfil de egreso, están estrechamente relacionados, se promueven articularmente y no corresponde de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica".¹⁰ Quiere decir que todas las asignaturas colaboran para el logro del perfil de egreso. Sin embargo, el Plan también advierte: "algunos, como el dominio de los propósitos y contenidos básicos, se identifica con espacios delimitados en el plan de estudios..." lo que a mi entender significa que si bien todas las asignaturas cumplen una función en el logro del perfil de egreso, algunas de estas cuentan con un peso específico en el perfil. Y es aquí donde el presente trabajo se centra. Ya que la naturaleza de la Asignatura Regional I, es la que hace que el plan de la licenciatura en educación preescolar 1999, tenga un giro característico propio; lo que la hace diferente de la misma licenciatura desarrollada en la Normal Preescolar de cualquier otra entidad.

Entiendo que los anteriores argumentos no son suficientes para entender el por qué un estudiante de la Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva, presenta un documento de titulación dedicado a la asignatura de un plan de estudio de otra licenciatura: educación preescolar. A este respecto quiero señalar que el trabajo docente, cualquiera que sea su tema o materia, es una actividad comunicativa, que supone la existencia de sujetos que comparten un código (lenguaje), que intercambian roles de emisor y receptor (maestro-alumno), que elaboran discursos-

⁹ "Se considerarán los registros personales empleados para las investigaciones de campo, los periódicos murales, los ensayos, las participaciones en clase con aportaciones de calidad para enriquecer los temas, entre otros que los grupos sugieran. Al término de cada Bloque se realizará un examen escrito cuyas fechas se señalan en el cronograma; también se evaluarán las actitudes de las alumnas y responsabilidades que se deriven de las actividades a desarrollar. Se valorarán también las actividades que emanen del aprendizaje de la lengua maya, tales como ejercicios de escritura, lectura, cantos infantiles y demás actividades que se vayan desarrollando". Asignatura regional 1: "**Factores Lingüísticos y culturales de la educación preescolar para niños y niñas indígenas**". Programa y materiales de apoyo para el curso. SEP, México, 2001-2002.

¹⁰ Plan de estudios de la Licenciatura en Educación preescolar 1999. pág. 9.

mensajes a propósito de una realidad determinada (temas que se abordan) con objetivos compartidos. Todos estos elementos del acto comunicativo. Es decir: el trabajo docente, el trabajo pedagógico es esencialmente comunicativo

Quiero señalar también que, en mi opinión, una de las dimensiones de la múltiple problemática educativa, surge precisamente del desfase que se genera cuando al abordar contenidos escolares de una asignatura el mensaje no es comprendido porque está cifrado en un código distinto, o utiliza referentes que no son compartidos por el receptor. Es imposible que haya enseñanza-aprendizaje significativos cuando el referente del discurso pedagógico resulta ajeno a la cultura de los alumnos. Cuando lo que enseñamos forma parte de una realidad ajena, distante.

Este es uno de los problemas que han sucedido en el CREN de Felipe Carrillo Puerto: a lo largo de la breve historia de la Normal, se han formado poco más de 1, 000 nuevas maestras de educación preescolar con tres planes de estudios (1975 Reestructurado, 1984 y 1999) durante los cuales se desarrollaron infinidad de cursos y discursos respecto al quehacer docente: el qué y el cómo enseñar. Pero en este qué enseñar, los maestros egresados no fueron preparados para considerar las diferencias lingüísticas y culturales de los alumnos, y peor aún, la formación profesional que les ofrecía la escuela Normal, suponía que el maestro mismo las desechara de su práctica docente.

Respecto al desarrollo actual de la asignatura regional surgen las siguientes preguntas:

¿Cuáles han sido las primeras experiencias de trabajo generadas en grupo – por docentes y alumnado-?

¿Cuáles han sido los aportes y los problemas generados de estas primeras experiencias de trabajo en la asignatura?

¿Se incorporan o se enriquecen los temas, objetivos y actividades con los aportes generados en estos dos años de trabajo, como producto de la experiencia obtenida hasta el momento)?

¿Cómo ha evolucionado la el programa de la asignatura regional?

Creo que de las respuestas que intento dar a estas y otras preguntas, es posible proponer modificaciones al diseño original. Esa es la apuesta del presente documento.

“Es posible que un mundo que resiste, ya sea durante un siglo o durante milenios, encarne el tipo de unidad social más importante que han creado los hombres. Los persistentes sistemas de identidad que caracterizan a tales unidades sociales son interpretaciones vivientes y acumulativas de la significación de la vida humana. Cada uno es único e irrepetible; es no sólo el sumario de la comprensión acumulada de un pueblo de su propio propósito y destino: podrá ser además para otros pueblos, una ventana abierta al propósito humano general”.

Edward H. Spicer: **Los Yaquis; historia de una Cultura.** 1994.

A manera de introducción.

Quiero comenzar estas líneas narrando una anécdota que me fue contada en 1994-5, fecha en que ingresé como Profesor de Asignatura en el Centro de Educación Normal Preescolar de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo:

Una alumna de nuevo ingreso, indígena de humildísima condición, proveniente de alguna de las más de 100 comunidades que integran la llamada zona maya del centro del estado, fue la responsable de hacer el juramento a la bandera en la ceremonia del homenaje que los lunes se realiza. En el patio de la escuela, los grupos ordenados y uniformados de color blanco presenciaban en silencio y en posición de saludo, el avance de la bandera entre aquella escolta que seguía, del mejor modo posible, las órdenes del capitán y la geometría de la plaza cívica. Una vez terminado el recorrido, el maestro de ceremonias dirigió la entonación de los himnos, el de Quintana Roo, y el nacional mexicano, posteriormente solicitó a la alumna que pasara al frente a recitar el juramento. La joven, titubeante y en silencio, salió de una de las filas de su grupo y se dirigió en diagonal rumbo a la escolta. Debía cruzar más de media plaza para llegar al lugar indicado, pasar delante de la bandera, saludarla con la palma de la mano extendida y puesta a la altura del pecho, a fin de quedar a la derecha del lábaro patrio, y una vez ahí, comenzar entonar el juramento que todos los asistentes debían repetir siguiendo su voz. La joven ensimismada, enfiló sus pasos hacía el lugar señalado y una vez que pasaba frente a la bandera, y ante las miradas y el silencio de todos sus compañeros, maestros y autoridades de la escuela, hincó una rodilla en el concreto, inclinó la cabeza con solemne gesto hizo una cruz con su mano derecha y se persignó.

De lo que sucedió después hay muchas versiones, casi tantas como el número de asistentes al evento y rayan entre la risa, el asombro, los sarcasmos y un silencio que buscaba explicaciones en mitad de una escuela que no podía darlas.

¿Cómo explicar la conducta de la alumna? El interrogante generado entonces se quedó atrapado ahí, entre el laicismo y la religiosidad. El racismo y los prejuicios; las falsas concepciones sobre la cultura de los pobres y los indígenas habrían de dar algunas respuestas a modo. Sin embargo, este hecho significó también un terrible y maravilloso desenmascaramiento respecto al quehacer de la Normal: el desconocimiento o la negación de la cultura viva de esta zona indígena. Fue como un espejo que mostraba un rostro conocido pero innombrable para el idioma y la cultura que la institución educativa se afana en reproducir. El divorcio enajenante de un hacer absurdo, que propone la reverencia de símbolos ajenos a un pueblo que mantiene su ser a través del paso de los años.

Es posible que la alumna viera en aquella bandera de México, a su bandera, la bandera de los Mayas Cruzoob¹¹: la **Santísima Cruz**, la bandera de la lucha de liberación que dio a los primeros pobladores de la antigua **Chan Santa Cruz Balam Nah Kampukolchè Kaj**, hoy Felipe Carrillo Puerto, la fama de rebeldes e indomables que hasta hoy sigue siendo motivo de orgullo y añoranza.

Para mí, joven universitario y ciudadano recién llegado a esta tierra, la historia me produjo un cierta y esperanzada alegría que aún perdura. Y trajo a mi cabeza el recuerdo de aquel concepto del “currículum oculto” de las escuelas. Vinieron a mi mente en el desorden acostumbrado, los recuerdos de aquellos cursos de formación docente que en los días de Acatlán me llenaban las horas más de información que de comprensión. Y pensé que lo sucedido a la joven alumna era evidencia de un sincretismo local o de un problema de comunicación. Sí, de comunicación. Que mientras la escuela nos ofrece una formación que despliega sus versiones llenas de referentes cotizables en el requerido mercado laboral, este discurso era una invitación a ser otros, a ser lo otro, a olvidar, a dejar de lado el ser originario y la cultura materna Y que el gesto de la alumna evidenció – al menos - en ese aspecto,

¹¹ Los Mayas Cruzoob, son aquellos mayas seguidores del culto a la Cruz Parlante; El término **Cruzoob**, es una mezcla de español y maya: Cruz, la terminación oób que indica plural. Algo semejante como los Caballeros Cruzados de la historia antigua de Europa. Los mayas que no son seguidores del culto son los llamados Mayas Macehuales, mayas comunes.

un cierto grado de ineficacia escolar. Mientras la escuela ofrece en la formación que fomenta un discurso cívico a propósito de llamada cultura nacional, los alumnos enfrentan este mensaje desde los referentes de otra cultura, la suya, la cultura maya. Enfrentados entre estos dos discursos, el de la formación que la escuela Normal les ofrece y el de su cultura madre, los alumnos inician el lento proceso de convertirse en maestros de educación preescolar dejando fuera de la escuela y de su futura práctica docente la cultura propia, su cultura madre.

Pero, a mi entender, esta situación es más que una disyuntiva fatalista o un ejemplo de enajenación cultural. Creo que representa la posibilidad de establecer referentes comunes entre la formación profesional de los alumnos de la escuela Normal y la formación cultural que su origen les provee. Si el maestro es el agente social que tiene entre sus funciones la reproducción de determinadas pautas sociales, ¿qué papales deben asumir las escuelas Normales, formadoras de docentes, en una sociedad caracterizada por la convivencia de más de una cultura en su seno? Sin duda que apostar por el fortalecimiento de una sola de éstas es un camino que históricamente ha fortalecido la desigualdad, la injusticia y el racismo entre otros males. Y éstos no son ahora, en nuestro país – quizá en muy pocos todavía- los valores que se pide a los maestros fomentar.

Entiendo que esta cuestión es de una complejidad mayor; La legitimación o no de tal o cual cultura, los modelos de atención a los diversos grupos socioculturales de una nación y su prevalencia en el futuro de una sociedad que cuestiona su composición, son dimensiones que escapan a las pretensiones del documento que ofrezco, y que, por tanto, no serán abordadas en este trabajo. La señalo sólo para establecer un marco de referencia en el que se inscribe el tema del cual me ocupo: la posibilidad de establecer un espacio de diálogo intercultural al interior de una institución social – la escuela pública- que intenta fomentar el respeto, la mutua comprensión y la equidad, en el ejercicio de una práctica profesional: la docencia en educación preescolar.

(Específicamente la que promueve el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999, en el estado de Quintana Roo).

Es seguro que la anécdota narrada líneas arriba de para mejores y más elaboradas interpretaciones y que la simpleza de mis palabras sea mi respuesta a modo. En todo caso, estimado lector, te pido escuchar –leer es la conversación que hace posible la presencia del ausente – el resto de ideas y argumentaciones derivadas de mi sencilla interpretación. He tratado en éstas de seguir una lógica mas aceptable, con la esperanza de que el trabajo que ofrezco y las reflexiones a las que me ha llevado el gesto de esta anónima alumna indígena, ayuden a que nuestros ojos miren en la mirada de los otros, el único mundo que tenemos; a que nos descubramos juntos con un mirar común en medio de este tiempo presuroso que mira hacia adelante con una especie de arrogancia, como oteando en lo posible, en busca de inventarse otro mundo, antes de reconocer la múltiple riqueza del que aún tenemos.

El presente trabajo de titulación presentado en modalidad de Tesina, se compone de 5 capítulos, a lo largo de los cuales trato de ofrecer las reflexiones derivadas de mi experiencia docente en el Centro Regional de Educación Normal Preescolar de Felipe Carrillo Puerto (CREN), y del Módulo de la Universidad Pedagógica Nacional de la misma ciudad (UPN), en las que he sido profesor de asignatura y asesor pedagógico. En ambas instituciones mi trabajo docente ha estado enfocado a asignaturas del campo social vinculado particularmente a las relaciones entre cultura nacional y culturas étnicas¹², así como el resultado de la investigación documental que sustenta este escrito. El tema consiste en la presentación de una propuesta de

¹² En el CREN, el Seminario de Identidad y Valores Nacionales, de la licenciatura en educación preescolar 1984, y en la UPN los cursos: Relaciones interétnicas y educación indígena, Identidad étnica y educación indígena, Cultura y Educación, La cuestión étnico-nacional en la escuela y comunidad, Lenguas grupos étnicos y sociedad nacional, agrupados en la llamada Línea antropológico-lingüística de la Licenciatura en educación primaria y preescolar para el medio indígena LEPy LEPEPMI 1984

modificación del programa de curso “Asignatura Regional I”¹³ misma que forma parte del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999, que se aplica actualmente en todas las escuelas Normales públicas del país. La razón es que tal programa representa un espacio de diálogo posible entre el discurso escolar tradicional que consideraba a la cultura nacional como una sola, homogénea e institucionalizada, y una visión plural y heterogénea, caracterizada por el reconocimiento de la composición pluricultural y multilingüe de la identidad nacional.

El desarrollo del presente trabajo se basa esencialmente en la investigación documental. La búsqueda de información histórica en acervos físicos y virtuales permitió establecer un marco de referencia a fin de valorar la importancia de la propuesta que se ofrece. Así mismo, del análisis de los documentos básicos de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999, se desprende la descripción específica que caracteriza a la Asignatura Regional I y, junto con el análisis y revisión de las primeras experiencias de trabajo generadas por el desarrollo de éste curso – aportes, experiencias, insuficiencias y expectativas- representan la base que sustenta la presente propuesta.

En el capítulo 1 se presenta una descripción histórica del surgimiento de la educación normal en la Europa de 1790, la educación en México anterior a la conquista, la implantación de la llamada *Normal Lancasteriana* y la evolución que ésta tuvo en nuestro país hasta el año 2000. Intento con esta descripción, mostrar la manera en que ha evolucionado la formación docente, la determinación histórica a la que se ha visto sujeta y algunas de las razones que explican su constante cambio, y la manera en que éste se refleja en la sustitución de los Planes de Estudio de las Escuelas Normales y, por tanto, en la formación de los maestros. Hechos que ponen de manifiesto la forma en que la escuela normal ha ido reconociendo y asumiendo la composición sociocultural de las regiones en las que se ubica; el cambio de enfoque en la formación docente nacional general –antes se enfocaba en

¹³ La Asignatura Regional I se ubica en el 5º semestre del plan de estudios. Se complementa con la Asignatura Regional II en 6º semestre, pero ésta asignatura no es analizada en el presente trabajo. La razón es que su diseño fue establecido por las instancias correspondientes de la SEP y aborda

promover un solo modelo de maestro para todo el país-posteriormente se pasa a una formación diferenciada con rasgos culturales regionales – es decir, formar un maestro con una práctica docente adecuada para cada región cultural- en este caso, la formación de educadores de nivel preescolar en el estado de Quintana Roo. Se anexa a este capítulo, una breve reseña histórica que detalla los inicios de la educación pública en Quintana Roo, en virtud de que las condiciones sociohistóricas en que se desarrolló marcaron una influencia decisiva que toca a la Asignatura Regional I.

En el capítulo 2 se presenta un análisis descriptivo del programa de estudios de la Licenciatura en Educación Normal Preescolar 1999, que incorpora en su estructura los espacios designados como “Asignatura Regional I y II”, mismos que tratan de concretar este cambio de enfoque en la formación docente. El análisis presenta la forma en que la Secretaría de Educación Pública propone llevar a cabo este cambio de paradigma en la formación docente. Se detallan las nociones centrales que articulan este plan de estudios, las concepciones en las que se basa, su organización interna y el perfil de egreso, entre otros, a fin de mostrar la lógica que lo articula para ubicar en este contexto, la importancia de la llamada Asignatura Regional I.

El capítulo 3 aborda específicamente diversas características del diseño inicial de la Asignatura Regional I. En éste se describen los elementos que la conforman: objetivos, bloques temáticos, actividades, lecturas... los aportes de este curso a la licenciatura y las limitaciones de este primer diseño. Se presentan también las primeras experiencias generadas en los alumnos que la han cursado y las expectativas que se tienen de la misma, derivadas de la evidencia recabada por la docente responsable del desarrollo del curso. Lo anterior con la finalidad no sólo de describir la asignatura, sino también de establecer las bases en las que se sustenta la propuesta de modificación de su diseño original y los logros alcanzados.

En el capítulo 4 se ofrece la propuesta de modificación del curso de la Asignatura Regional I detallando cada uno de los elementos que la integran: criterios, propósitos, temas y organización de los temas, y actividades sugeridas, así como algunas observaciones acerca de las modificaciones propuestas. Tales modificaciones resultan no sólo del análisis del diseño original de la Asignatura Regional I, sino también de la búsqueda de nuevos materiales y la reelaboración de estrategias que se sugieren como elementos de mejora para concretar los objetivos y aportes de la Asignatura al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999.

Finalmente en el capítulo 5 se señalan las reflexiones finales derivadas de la elaboración del presente documento.

Capítulo 1. - Breve historia de la educación normal en México.

1.1 Semilla europea: nacida en mitad de una profunda crisis social en la que el racionalismo se levantó como el nuevo Dios, la **“Ecole Normale”** representa en primer intento de la **Convención**, por reorganizar los destrozos causados por la etapa de terror de la revolución francesa. A mediados de 1790, luego de que las diversas escuelas públicas fueran tomadas, primero como fuente de reclutamiento de combatientes para la revolución, y luego requisadas, se inició un periodo de reconstrucción del sistema educativo francés. En efecto, en los últimos cinco años del siglo XVI, se reorganiza a las **Ecole de armes, Ecole de mars, Ecole de santé** y la **Ecole polytechnique**, entre otras, y en se funda la **“Ecole normale”¹⁴**, dedicada a la preparación de los maestros, con la finalidad de establecer las pautas para valorar el trabajo docente. Esta escuela reunía a sus alumnos seleccionándolos mediante una simple relación numérica: 1 alumno por cada 22 000 habitantes. El elegido, luego de un curso de cuatro meses en París, regresaba a su distrito y transmitía su experiencia de formación docente a los vecinos. Procedimiento que, años más tarde, y a miles de kilómetros de la “Ciudad Luz”, fuera retomado en nuestro país. Esta es la raíz de lo que hoy conocemos en México como la Escuela Normal. Y, como veremos más adelante, se establece y desarrolla en México, compartiendo en más de un aspecto, las características y circunstancias vividas en el sistema educativo francés.

¹⁴ “Normale” es un término derivado del latín “Norma”, que significa: patrón con el que son juzgadas otras cosas, -pero que originalmente se refiere a una escuadra empleada en carpintería-. Se apunta también que el término pudo derivarse del nombre “Normalschule”, empleado por el Felbiger para designar al colegio de maestros de Austria en 1744. – historia de la educación en occidente, tomo III- Por su parte, María de Ibarrola, señala que las escuelas normales en México“ se fundaron con el fin de brindar una instrucción pública eficiente en todo el país (y la igualdad para todos) a partir de las escuelas formadoras de maestros que fueran “la norma”, el tipo que siguieran todas las otras escuelas. De ahí que la concepción de educación básica constitucionalmente obligatoria y la educación normal para la formación de sus maestros, controlada por el Estado, vayan de la mano en nuestro país” En: De Ibarrola, María: **“La formación de los profesores de educación básicas en el siglo XX”**.

Al igual que en Europa, cuya tradición escolar se desarrolló estrechamente vinculada a la Iglesia, hasta la época en que emerge el laicismo en los estados nacionales, en la América indígena las instituciones de educación pública tenían un carácter elitista y la educación intelectual “ estaba subordinada a la formación religiosa”¹⁵.

En México la primera institución educativa establecida luego de la conquista fue fundada hacia 1525¹⁶, a ésta le sucedieron la creación de la *Universidad de Tiripetío*, en 1540; el *Colegio de San Miguel Obispo* y el de *San Nicolás* – unidos posteriormente para integrar la que hasta hoy conocemos como *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*–; la fundación de la *Real y Pontificia Universidad de México*, en 1551; dos años más tarde, la *Universidad de Salamanca*... el *Colegio de las Vizcaínas* en 1767; y no fue sino hasta 1822, con la creación de la **Compañía Lancasteriana**, que establece en México el antecedente inmediato del normalismo en nuestro país, como la institución formadora de maestros para la enseñanza pública.

No obstante lo anterior, vale señalar diversos hechos y circunstancias que abonarían el ambiente de la educación pública en la llamada **Nueva España**.

Seguida de la conquista militar del México antiguo, su complemento, la conquista espiritual, realizó una doble función, a saber: por un lado inicia el proceso parcial de destrucción de las culturas originales¹⁷ y la justificación de nuevo orden social que

¹⁵ En el caso de México, por citar dos ejemplos; los aztecas, el Calmecac – un internado en el que se ofrecía formación religiosa y el Telpochcalli o tepuzcalli, encargado de la formación militar; en el caso de la cultura maya el Maakanxook’, que era un espacio físico destinado al estudio.

¹⁶ Por Fray Pedro de Gante, en Texcoco, con la finalidad de convertir los indios al catolicismo y unificar el idioma en España, misma que posteriormente fue trasladada a la ciudad de México, creándose así la Escuela de San Francisco, en el que se enseñaba además de la doctrina cristiana, escritura, lectura, latín, música, canto, bordado, escultura y pintura. Barbeza, Antonio: **“Cien años de educación en México”**, México, 1985. Edit. Pax-México, 3 era edición

¹⁷ La instauración de haciendas y mercedes, modifica los patrones originales de tenencia de la tierra; la configuración de los núcleos poblacionales se transforma junto con las prácticas productivas y las formas de organización comunitaria; se trastoca por la fuerza la concepción religiosa y las estructuras de poder originales, son cambiadas por formas españolas de administración gubernamental... No obstante lo anterior a la par de este genocidio, la tarea evangelizadora trae un beneficio nada

convierte a los territorios conquistados en espacio para el libre ejercicio de las actividades dictadas por la Corona Española. Y es durante la llamada “conquista espiritual” en las que los misioneros, al promover la evangelización, ensayan diversos métodos y técnicas de enseñanza innovadores, como el proponer que el indígena sería un mejor instrumento para la conversión de indios al cristianismo¹⁸; Y se crean instituciones específicas para educar a los jóvenes indígenas y “lanzarlos a la aventura de conquistar y occidentalizar su propio mundo”¹⁹. Pero también se retoman algunos elementos propios de las culturas autóctonas, como el uso de recursos audiovisuales, basado en las escrituras indígenas de tipo nemotécnico, en las que se asocia una imagen con un conjunto de conocimientos. Así, los misioneros empleaban los cuadros religiosos no sólo como ornato en las iglesias, sino como un instrumento para desarrollar lo que hoy conocemos como un **contenido de aprendizaje**, que para el caso de los evangelizadores resulta una técnica original y asombrosamente eficaz. Recordemos que la educación en Europa dominada por el escolasticismo²⁰, hacía hincapié en la relación maestro-alumno, y se basaba en la transmisión de la fe a través de una enseñanza que giraba en torno al discurso oral.

desdeñable: los misioneros comienzan la realización de estudios etnográficos y la elaboración de alfabetos para la escritura de las diversas lenguas indígenas. Es decir; se mantiene uno de los elementos fundamentales de la identidad de las culturas originales: la lengua materna.

¹⁸ Recuérdese que en la conquista desató un enorme debate en Europa dado que la presencia del hombre en América no encajaba en el pensamiento europeo. Y este inusitado hecho desató la polémica respecto a la condición de tales hombres: ¿eran fieles? ¿Eran gentiles? ¿Eran bárbaros? Si en Europa no se podía establecer claramente su condición; ¿cómo entonces justificar el despojo de sus tierras y riquezas? Sin embargo las riquezas descubiertas en estas tierras habrían de acallar estas cuestiones. Respecto a esta dimensión histórica de la conquista la cinta “La Misión”, arroja suficiente claridad, como para comprender el pensamiento europeo de la época.

¹⁹ Esta situación – y el conflicto que la causaba al indígena la adopción de una nueva identidad- se retrata nítidamente en la cinta “La otra conquista” (referencias)

²⁰ Escolasticismo, movimiento filosófico y teológico que intentó utilizar la razón natural humana, en particular la filosofía y la ciencia de Aristóteles, para comprender el contenido sobrenatural de la revelación cristiana. Principal corriente en las escuelas y universidades de Europa durante la edad media (especialmente desde mediados del siglo XI hasta mediados del siglo XV), su ideal último fue integrar en un sistema ordenado el saber natural de Grecia y Roma y el saber religioso del cristianismo. El término “escolástica” también se utiliza, en un sentido más amplio, para expresar el espíritu y métodos característicos de ese momento de la historia de la filosofía occidental o cualquier otro espíritu o actitud similar hacia el saber de otras épocas. En su origen “escolástico” designaba a los maestros de las escuelas monásticas o catedrales medievales, de las que surgieron las universidades, pero acabó por aplicarse a cualquiera que enseñara filosofía o teología en dichas escuelas o universidades. **Enciclopedia Microsoft Encarta 2002.**

Las instituciones originales de educación dedicadas a nobles y comunes en la tierra conquistada, *Tepuscalli* y *Calmecac* “encontraron su contrapartida en el **Colegio de Santa Cruz Tlatelolco y de San José de los Naturales**, en el **Convento de San Francisco**, las escuelas parroquiales y de los barrios coloniales”.²¹ A pesar de que no existen datos exactos que señalen el número de instituciones educativas en la naciente Nueva España, no es aventurado suponer su creciente cantidad, ya que en 1600, con la llamada “***Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar***”, expedida por Gaspar Zúñiga y Acevedo, se manifiesta la preocupación por regular la creciente actividad docente en las escuelas públicas:

“El que hubiese ser maestro, no ha de ser ni negro ni mulato, ni indio; y siendo español, ha de dar información de vida y costumbre y de ser cristiano viejo. Los maestros han de saber: leer romances en libros y cartas, misivas y procesos; escribir las formas de letras siguientes: redondillo grande, mediano y chico; bastardilla grande, mediano y chico. Han de saber también las cinco reglas de cuenta guarisma que son: sumar, restar multiplicar, medio partir y partir por entero; y además sumar cuenta castellana”.²²

Y tal ordenanza fue expedida en virtud que la proliferación de castas en la Nueva España, demandaba un servicio educativo que las órdenes eclesiásticas ya no estaban en condiciones de satisfacer. Una vez que un maestro aprobaba mediante examen su competencia atendiendo a éstos requisitos, se le autorizaba el libre ejercicio de la profesión.²³

El creciente número de las escuelas en México, atendidas por clérigos y dedicadas a servir a la joven aristocracia colonial, comenzó a padecer algunos problemas debido a la emergencia los nuevos estratos sociales producto de las actividades productivas de la colonia. A estas nuevas generaciones, la educación les significó un importante foco de interés y la necesidad de atención se tradujo en la aparición de maestros particulares, es decir, de civiles no religiosos que ofrecían sus servicios, aunque

²¹ Moreno Toscano, Alejandra: “La era Virreinal” en: “**Historia Mínima de México**”, SEP-Colegio de México, 1998.

²² Curiel Méndez, Martha Eugenia: “**La educación Normal**”, Capítulo XIII en: La historia de la educación pública en México. SEP-FCE 1981.

²³ Ídem, Op. Cit.

éstos estuvieran basados en un documento religioso (“el catecismo del padre Ripalda”²⁴). Como era de esperarse, los criterios de trabajo de ambos grupos de maestros, eran diferentes. No obstante, las instituciones de enseñanza estaban dedicadas principalmente a la formación de religiosos y era promovida principalmente por las ordenes de los **Agustinos, Dominicos y Jesuitas**²⁵, pero comenzaban ya a acusar influencias de la nueva composición social²⁶: Hacia 1776, la creación del **Colegio de las Vizcaínas**, llamado también de San Ignacio de Loyola – dedicado a la educación femenina- se distancia del control católico y, al negarse a ser administrado por el Clero, establece una administración laica²⁷. Y vale decir que esta situación representa un síntoma del panorama general de la Nueva España: la colonia crecía enormidades y los sistemas de control a distancia del imperio comienzan a ser obsoletos. El poder del clero decae ante la insurgencia de todo un torbellino de cambios producto de la riqueza colonial y de la nueva clase que la detenta²⁸. De igual forma, se establecen La Academia de Las Nobles Artes de San

²⁴ Se conoce como "catecismo de Ripalda", al Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana, escrito por Jerónimo Martínez de Ripalda el cual era usado con el objetivo de poner al alcance de los niños las bases de la doctrina cristiana. Si tuviesen que jerarquizarse en orden de importancia los libros de texto utilizados en la historia de la educación en México, el catecismo del padre Ripalda tendría que ocupar el primer lugar. Este texto fue utilizado no sólo para la enseñanza de la doctrina cristiana, sino también del español, el civismo y la lectura. Se hicieron traducciones cuando menos en náhuatl, otomí, tarasco, zapoteca y maya. En sus páginas lo mismo aprendían normas generales de comportamiento social los niños de una escuela poblana del siglo XVIII, que se apropiaba de una concepción particular del mundo los estudiantes de un colegio michoacano a mediados del siglo XX. Arredondo López, María Adelina: “El Catecismo del Ripalda”. En **“El Umbral del siglo XIX. Historia de la Educación en México”**, CIESAS, México 2002.

²⁵ Larroyo, Francisco; “Organizaciones de la segunda enseñanza en la Nueva España por órdenes religiosas”, en: **“Historia comparada de la educación en México”**, México, 1980.

²⁶ Durante el llamado “siglo de las luces” – de inicios de 1700 a las primeras décadas de 1800, la Nueva España amplía su territorio y su población, se enriquece, cambia de sistema político, procrea un nuevo grupo social, se ilustra, se da cuenta de sí misma y se prepara para hacer vida aparte e independiente de la nación española” Alejandra Moreno Toscano. **“Historia Mínima de México”**, SEP, 1973.

²⁷ Esto fue posible luego de una lucha, por parte de sus promotores, de 16 años ante el clero nacional, el Papa Clemente XIII y el Rey español Carlos III. La libertad lograda para esta institución, en un tiempo en que el control de las instancias públicas era ejercido por el Clero, no es cosa menor.

²⁸ La explotación de la plata llega a su esplendor, igualando el total de la producción mundial, los textiles, la producción de loza, hierro forjado, aguardientes, tabacos labrados, el comercio exterior... – de 222 navíos que salina de Veracruz a finales del año 1700, llega a 1, 200 a inicios de 1800- sólo la agricultura y la ganadería permanecen en la sombra; el aumento de las rentas reales pasa de 5.5 millones de pesos en 1763, a 20 millones en 1792. “para 1800 México se había convertido en uno de los países más ricos del orbe, en un país de mucha riqueza y máxima pobreza”..... Gonzáles, Luis; “El

Carlos de la Nueva España, La escuela de Minería y el Jardín Botánico, dedicados éstos últimos de manera fundamental, al desarrollo de la ciencia.

En el aspecto político, un sentimiento de desapego con la raíz española comienza a cristalizar. Los criollos y mestizos sienten que la Corona Española ya no está en condiciones de mantener un control sobre la Nueva España y que las riquezas que ésta produce y provee, son elementos que hacen posible la independencia. La vida en el México de entonces, se ve acelerada por el impulso intelectual que los jesuitas promueven; el estudio y la lectura de obras liberales, particularmente de los pensadores franceses. Las ideas que impulsaron a la revolución francesa²⁹, llegaron a la Nueva España entre las mercancías que transportaban los 1200 navíos que el flujo comercial entre España y su colonia llegó a establecer. Y mientras las sedas y productos de lujo europeos alimentaban la identidad de la aristocracia local y llenaban los bolsillos de los comerciantes, la llamada literatura subversiva alimentaba las reflexiones de los criollos y mestizos.

La influencia de estas ideas en las escuelas fue notable. El debate académico comenzaba a mirar hacia las formas de gobierno, dejando de lado “la cuenta guarisma, la gramática” y se empapaba del liberalismo francés. Pronto la “Santa Inquisición” dio cuenta de que en la colonia existen y son leídos libros heréticos provenientes de Francia “que subvierten las instituciones consagradas por la tradición... que contienen apreciaciones injuriosas a la verdadera religión”...³⁰. Y la alerta no era para menos, ya que aún el mismo Arzobispo de la ciudad y el Virrey **Marqués Carlos de Croix**³¹, era aficionado a la lectura de las mismas. En tanto que

periodo formativo”, en: “**Historia Mínima de México**” Op. Cit., La causa; el control de las actividades productivas más importantes permanece en manos de españoles y criollos.

²⁹ Libertad, igualdad, fraternidad: Los derechos del hombre, la soberanía popular, el rechazo a los gobiernos absolutistas, el respeto por las libertades individuales y la separación de la Iglesia y el estado, entre algunas otras.

³⁰ J. J. Rousseau, Condilac, Voltaire, Diderot, Vicente Toussaint, Volney y René Descartes, entre muchos otros, son los autores de diversas obras filosóficas y políticas que tanto angustiaron a las autoridades Eclesiásticas de entonces. (Larroyo)

³¹ Carlos Francisco de Croix, marqués de Croix (1699-1786), administrador colonial español, de origen francés, virrey de la Nueva España (1766-1771) Nació en Lille y Falleció en la ciudad española de Valencia en 1786.

en las escuelas el debate académico se torna en reflexión de las nuevas ideas políticas y pronto, los cuestionamientos a la forma de gobierno ejercido en la Nueva España, habrán de manifestarse en revueltas armadas de creciente importancia.

Hacia finales de 1700 España entra en guerra con Inglaterra, el comercio se ve obstaculizado y las importaciones españolas, que controlaban el mercado nacional, rápidamente son substituidas por importaciones de otros países que ofrecen un mejor abasto y productos nacionales que la industria local aporta. Ante estas circunstancias, la idea de la Independencia surge claramente como posible, deseable y pronta de alcanzar y habría de realizarse más tarde, “bajo una lucha difícil, sangrienta y destructiva”.

1.2 El primer brote – las condiciones-

Como era de esperarse, luego de las revueltas provocadas por la formación de un gobierno local, las condiciones de los maestros, de la educación y del país entero empeoraban. Una descripción de lo sucedido en Michoacán hacia 1820 nos ofrece una muestra de ello:

“...de acuerdo con un decreto de la Regencia del Imperio de Agustín de Iturbide este cuerpo colegiado se avocó a la solución del problema. Las escuelas oficiales habían sido clausuradas por falta de fondos para pagar un maestro, profesión a la que muy pocas personas querían dedicarse por lo exiguo de la retribución. Quienes lo hacían eran gentes sin otro oficio. Aunque debió haber algunos que lo hicieran por vocación, eran poco apreciados en la sociedad; y la mayoría nada hacían para ganarse el respeto. Se ocupaban de grupos de niños o de niñas a quienes enseñaban lo mismo que habían enseñado sus antecesores: leer, escribir, contar y rezar. No existía ningún control de las autoridades sobre esta actividad, mucho menos la preocupación por los métodos de enseñanza. Sólo proveían el edificio y el exiguo salario del maestro. Como se consideraba que lo único que los ciudadanos necesitaban eran rudimentos de tales conocimientos, a eso dedicaban su tiempo aquellos maestros y maestras, que cumplían su tarea como un sacrificio impuesto por la necesidad.”..... En el pueblo de San Gabriel se reportó la ineficiencia del maestro y se recomendó la contratación de otro, asunto difícil ya que no era posible encontrar sustituto, con el salario que se ofrecía. En Tancítaro habían suprimido la escuela y se ordenó la reabrieran. Un documento de Santa Ana

Maya da idea del salario de aquellos abnegados trabajadores; es un recibo por setenta y dos pesos, que nada difícil sería que se tratara del sueldo de un año. Finalmente se dispuso que las escuelas fueran de paga, como sucedió en Zináparo, donde dicen "por ahora sólo asistan los que tienen proporción de pagar; pero que tome el Ayuntamiento empeño en obligar a los padres de familia que se hallen en este caso, a mandar a sus hijos, y que luego que halla fondos de la Diputación se les auxiliará con la cantidad necesaria. Como se ve las esperanzas eran muy vagas para resolver tan arduo problema".³²

En el México novohispano que vive esta etapa de transición, surge **la Compañía Lancasteriana** institución particular ideada por los pedagogos ingleses Bell y Lancaster, que formó a los maestros que requerían las escuelas públicas, a lo largo de casi 80 años. Es en la ciudad de México en 1823, donde se fundó la primera Normal Lancasteriana³³. El propio ministro, Lucas Alamán, se entusiasmó con un proyecto que le presentó la Compañía Lancasteriana para fundar una escuela normal en el ex-convento de Belén. Este sistema tenía la posibilidad de que un solo maestro podría enseñar a 1,386 alumnos, divididos en tres aulas; de primeras letras; una "especie de secundaria" con clases de francés, latín, dibujo y matemáticas; y la Escuela Normal con un cupo para 418 alumnos. Esta Normal abrió sus puertas en la segunda mitad de 1823, desgraciadamente su vida fue muy corta, debido a la falta de estudiantes. En febrero de 1824 se decía que la Compañía había advertido con dolor que "no se han presentado hasta ahora sino cinco o seis". De aquí que exhortara de nuevo a los preceptores para que aprendieran el método en tan sólo seis meses. Las clases fueron impartidas en las noches durante cuatro meses, y dos más de práctica en una escuela para adultos³⁴.

La organización y la forma de trabajar de esta normal, ofrecía un doble beneficio:

1.- Desarrollando los cursos de su plan de estudios a través del cual se ofrecía educación elemental trabajando contenidos educativos bastante parecidos a los que se enseñaban en 1600. (Escritura, lectura y cálculo elemental).

³² Arreola Cortés, Raúl: Historia de la Educación Normal en Michoacán. **Revista Economía y Sociedad** No. 5. Página 2 de 9, Centro de Estudios sobre la Cultura Nícolaíta, UMSNH

³³ En el caso de México, señala Larroyo, la escuela Lancasteriana fue establecida por Manuel Condiniú, Agustín Buenrostro, Ignacio Rivoll, Manuel Fernández Aguado, Eulogio Villaurrutia y Eduardo Torreau. Es probable que los mismos promotores sean a los que se refiere la doctora Luz Elena Galván como la compañía Lancasteriana, sean los mismos a los que alude Larroyo.

³⁴ Galván Lafarga, Luz Elena: "Del arte de ser maestra y maestro a su profesionalización". Siglos XIX y XX, en: **Diccionario de Historia de la educación en México**, CIESAS. 2002.

2.- Al mismo tiempo ofrecía formación docente: escogía al alumno más avanzado de cada grupo (lo llamaban monitor) y era habilitado por el profesor a fin de que éste, a su vez, se hiciera cargo de la instrucción de entre 10 y 20 alumnos. Esta capacitación y la práctica de grupo a la que se sometían los “monitores” les ofrecía una capacitación constante, y les permitía completar su formación como futuros docentes. El Método empleado se llamaba de “**enseñanza mutua**”. Y en éste, una vez terminada la capacitación, el maestro reducía su labor a vigilar la “marcha del aprendizaje y la disciplina de los alumnos. Participaba también en el aula un Inspector, encargado de vigilar el desempeño del monitor, de recoger los útiles escolares y de indicar al maestro quienes debían ser “premiados o castigados” con los padecidos por tantos “cuadros de honor”, “los cuadros negros”, “y las “orejas de burro”. La disciplina que se aplicaba bajo este método, si bien permitía que un docente trabajara con muchos alumnos, generaba serios cuestionamientos sobre el aspecto formativo de los mismos. Si bien es difícil encontrar información más específica respecto a la disciplina de estas escuelas en nuestro país, un comentario crítico surge en Colombia para las normales Lancasterianas³⁵, y plantea una visión general sobre los efectos de las técnicas disciplinarias utilizadas en el método de “enseñanza mutua”:

“Desde el punto de vista pedagógico, los críticos contemporáneos del sistema lancasteriano -como Restrepo Mejía o los Hermanos Cristianos- denunciaron que el temor generaba sumisión, pero podía también generar una "disciplina superficial" y un "apocamiento interior", que la subordinación producía efectos de "servilismo", tanto como de "rebeldía"; que la autoridad produciría "arbitrariedad" o "corrupción", o que el orden maquinal podía generar "rutina", "aprendizaje mecánico" o "pereza".³⁶

La operación de la primera **Normal Lancasteriana**, establecida en la **Escuela de Filantropía de la ciudad de México**, se dedicó a preparar docentes bajo esta técnica, y el éxito obtenido provocó un creciente interés en distintos estados del

³⁵ Las mismas que Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander instauraron a partir de 1822 en aquel país convencidos de las ventajas que prometía y por los empréstitos con la corona inglesa: el sistema se presentaba como una "máquina escolar perfecta", que permitiría "a un solo maestro enseñar a mil niños al tiempo, los rudimentos de la moral, la escritura y el cálculo", y cuyo objetivo era "moralizar a las clases pobres...pues los habitúa a la subordinación y al freno

³⁶ “**Matrices Éticas y Tecnológicas de Formación de la Subjetividad en la Pedagogía Colombiana, siglos XIX y XX**”, Oscar Saldarriaga Bogotá D.C.

país³⁷. Dos años más tarde, el Congreso Constituyente de Oaxaca dispone la creación de la **Escuela Nacional de Enseñanza Mutua**; Zacatecas, Guadalajara, Puebla, Tabasco, Michoacán, Coahuila, Veracruz, Durango, Nuevo León y Chihuahua siguen el ejemplo. El éxito de estas escuelas llevó al gobierno a erigir a la compañía Lancasteriana como Dirección General de Instrucción Primaria, misma que tres años más tarde, en 1845, desaparece arrollada por el tumulto de revueltas internas derivadas de la proclama de independencia.³⁸

Aunque la escuela Lancasteriana tuvo un inicio incierto, su éxito posterior fue enorme, y no fue el único intento por establecer una escuela normal que se puso en práctica en nuestro país, ya que desde sus inicios se presentaron modelos alternativos de enseñanza. En 1828 en Chiapas Fray Matías de Córdoba establece un plantel educativo diferente, que preparaba maestros partiendo de la idea que las palabras debían ser enseñadas una a una, método distinto al silábico empleado hasta entonces. Esta diferencia de métodos, la innovación del pensamiento pedagógico contemporáneo de Enrique C. Rébsamen³⁹ y Enrique Laubscher, y la

³⁷ Tan es así que “en 1824 la Constitución General de la República de 1824 se establecieron algunos lineamientos metodológicos, conforme a los principios de los pedagogos ingleses Alexander Bell y Joseph Lancaster, mediante los cuales se podría abatir el aterrador número de analfabetas y atender la educación de los niños en corto tiempo y con el menor gasto posible, dadas las condiciones del erario”. Arreola Cortés, Raúl: Historia de la Educación Normal en Michoacán. **Revista Economía y Sociedad** No. 5. Página 2 de 9, Centro de Estudios sobre la Cultura Nicolaita, UMSNH

³⁸ Era virtualmente imposible que se mantuviera firme alguna institución en un período semejante: “entre 1821 y 1850, hubo cincuenta gobiernos, productos de cuartelazos, once de los cuales los protagonizó el general Santa Anna, la vida del país estuvo a merced de divididas logias masónicas, militares ambiciosos, intrépidos bandoleros e indios relámpago. Los generales producían guerritas a granel para derrocar presidentes y gobernadores. Se hacían de tropa por medio de “levas”, acorralaban a los campesinos, escogían a los más jóvenes y vigorosos, y los despachaban a los mataderos del país”... En el norte y en el sur las revueltas indígenas cerraban las fronteras de este caótico y recién nacido México independiente. González Luis; “El paréntesis de Santa Anna”, en **Historia Mínima de México**, SEP, México 1980.

³⁹ Enrique C. Rébsamen (1857-1904), educador mexicano de origen suizo. Nació en la aldea suiza de Kreuzlingen. Estudió la carrera de maestro y el postgrado en la Universidad de Zurich. Dedicado a la pedagogía, enseñó y estudió en Baviera (Alemania), Inglaterra y Francia. A la edad de 26 años llegó a México con una carta de presentación para el escritor Ignacio Manuel Altamirano, quien lo animó a estructurar un nuevo plan educativo que iniciaría en Veracruz con un curso rápido para capacitar a los maestros. Fue director de la Escuela Normal de Jalapa (1886), en donde fundó el periódico México Intelectual. En 1889 representó a Veracruz en el Congreso Pedagógico Nacional, del que fue su vicepresidente. Reorganizó la educación primaria en los estados de Oaxaca, Jalisco y Guanajuato. En 1901, el presidente Porfirio Díaz lo nombró director general de Enseñanza Normal. Fue combatido por

definición de los objetivos de la educación nacional por parte del gobierno mexicano, marcan el inicio de la decadencia de las escuelas Lancasterianas que son suprimidas en 1890 no sin antes haber formado una enorme cantidad de maestros.

A pesar de la llegada de Benito Juárez al poder y la promulgación de la “Ley Orgánica de Instrucción Pública”, la creación de la escuela Normal que señalaba su artículo 17, no se realizó sino hasta 1887. Tres años antes, en 1884, se le había encargado a Manuel Altamirano la creación de un proyecto para esta escuela. “Su propuesta fue que la carrera durara cinco años, que el plantel fuera mixto, tuviera carácter nacional y fuera gratuita. Sin embargo, la comisión encargada de revisar el proyecto, redujo la carrera a cuatro años, quitó el náhuatl de la enseñanza de idiomas y rechazó la propuesta de que fuera mixta. Lo que se conservó, en cambio, fue su carácter de gratuidad y que fuera nacional, ya que no se limitó a recibir alumnos del D F., sino también de los estados. Este fue un rasgo que se arraigó profundamente en la concepción de esta normal, que abrió sus puertas el 24 de febrero de 1887, bajo la dirección del profesor Miguel Serrano, en el *ex convento de Santa Teresa*”⁴⁰

Una nota más sobre el método Lancasteriano, nos la ofrece María Adelina Arredondo López:

“Después de la independencia el método lancasteriano fue predominando en México. Con su distribución exacta del tiempo escolar, y definiendo como contenidos fundamentales la lectura, la escritura y la aritmética, apenas si dejaba tiempo para el aprendizaje de la doctrina cristiana dentro del horario de clases. Con espacios y tiempos disponibles al mínimo era más necesario contar con un texto sencillo y directo para la enseñanza de la doctrina, situación que condujo a que el catecismo de Ripalda – empleado para el adoctrinamiento de los estudiantes - adquiriese mayor relevancia. Además, contenía implícita una finalidad política fundamental, pues por una parte la lealtad a Dios y

sus ideas reformadoras, ya que adaptó las teorías de Pestalozzi, Herbart y Bencke al sistema educativo mexicano Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2006. © 1993-2001

⁴⁰ Galván Lafarga, Luz Elena: “Del arte de ser maestra y maestro a su profesionalización”. Siglos XIX y XX Pág. 13, en: **Diccionario de Historia de la Educación en México**, CIESAS, 2002.

a la autoridad se traducían en la práctica en lealtad a los gobernantes del naciente Estado mexicano y por otra parte, se reproducía el catolicismo como único lazo de identidad que unía a los mexicanos tan dispersos social y geográficamente y tan diversos culturalmente, con lo que se protegía la integración nacional”⁴¹.

Mirando la dimensión política de la educación, al igual que el resto de la intelectualidad mexicana, dividida entre liberales y conservadores principalmente, Rébsamen señalaba:

“La unidad nacional, completada en los campos de batalla, necesita, imperiosamente para consolidarse, de la unidad intelectual y moral de este hermoso país... Debe instruirse al pueblo lo más pronto posible para evitar una reacción del partido clerical.” – En 1874 se prohibió la enseñanza religiosa en establecimientos oficiales y se impuso la enseñanza de una moral laica-. “El secreto está en la educación de las masas populares y el factor principal en las escuelas normales: ¿Pero qué entiendo por escuela normal?lo que caracteriza a la escuela normal es la aplicación teórico-práctica de la doctrina para formar hombres libres y para formar ciudadanos, y esta doctrina como tal debe ser científica y debe ser práctica”.

La realización de estas ideas, cristalizó en la **Escuela Modelo de Córdoba**, en 1885 a cuyos cursos de pedagogía –los primeros realizados en México- estuvieron a cargo de Enrique Laubscher, pedagogo Suizo y compañero de Rébsamen. El Plan de estudios de estudios comprendía 49 cursos con una duración de 5 años mismos que estaban integrados en tres grandes ramas: pedagogía general o filosofía, pedagogía histórica y pedagogía práctica o aplicada⁴². En Veracruz –1886- se funda la **Escuela**

⁴¹ Arredondo López, María Adelina: “El catecismo del padre Ripalda”, en *El Umbral del siglo XIX. Diccionario de Historia de la Educación en México*, CIESAS, 2002.

⁴² Es importante señalar que para estos años, la psicología formaba sus bases científicas. Si bien, al igual que la educación, ambas disciplinas tienen raíces muy antiguas, es en la época de la Ilustración que cobran un mayor impulso. René Descartes, John Locke y Thomas Hobbes, aportan ideas para comprender el funcionamiento de la mente humana. (sobre la percepción, razonamiento y empirismo) Por otro lado el físico alemán Gustav Theodor Fechner y el fisiólogo, también alemán, Wilhelm Wundt considerados los padres de la actual psicología científica y Emil Krapeling y Sigmund Freud, habrían de aportar, años más tarde, con sus trabajos, una influencia decisiva a la comprensión de la psique humana, y por tanto, enriquecen el conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Normal de Jalapa. De aquí nace la idea de establecer una escuela semejante en la capital de país, el éxito del proyecto llevó al establecimiento de escuelas de distrito en que habría de ser encargado a **Ignacio Manuel Altamirano**. Para diciembre de 1885 se aprueba por el congreso de la Unión y dos años más tarde, en febrero de 1887 se inauguró la **Escuela Normal para Profesores**, misma que contaba con dos anexos: una primaria y una escuela de párvulos⁴³.

Este nuevo impulso por ordenar no sólo la educación normal, sino el incipiente sistema educativo nacional, tuvo un apoyo excepcional por parte del gobierno federal, de tal forma que México amanecía el nuevo siglo 20 ya con 45 escuelas normales y un **Consejo Superior de Educación Nacional**, y, para 1910, la **Escuela Nacional de Altos Estudios**, mismo que se planteaba como objetivo fundamental:

“... proporcionar a alumnos y profesores los medios de llevar a cabo, metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos y formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales”⁴⁴

Larroyo señala que la organización de esta escuela, en lo relativo a investigación y docencia, se dividió en tres secciones, una de las cuales, “Humanidades”, comprendía, entre otras, a la pedagogía. El mismo autor señala que a pesar de no ser ésta una escuela Normal por dedicarse al “el cultivo superior de la pedagogía y la tarea específica de preparar maestros para la enseñanza secundaria y profesional” podemos ver en ella uno de “los orígenes inmediatos de ésta”, la Escuela Normal.

Es importante señalar que los esfuerzos por la construcción de un gobierno organizado y funcional en la naciente república mexicana, se manifiestan en la reestructuración de la educación nacional, y que las escuelas públicas, permeadas por el debate político nacional, comienzan ubicar su función dentro de esta nueva etapa. Las ideas liberales, la necesidad de fomentar un sentimiento patriótico y una

⁴³ Conjunto de los niños que reciben educación preescolar. **Microsoft® Encarta® 2006**. © 1993-2005 Microsoft Corporación.

⁴⁴ Larroyo, Francisco: “la obra de Justo Sierra como ministro de instrucción pública y bellas artes”. En: “**Historia comparada de la educación en México**”.

conducta cívica para los nuevos ciudadanos independientes, y sobre todo el deseo de evitar la escalada de revueltas internas y unificar a las fuerzas sociales en torno a un proyecto nacional, se traducen en ideales educativos para el país. Es por eso que las Ideas promovidas por Rébsamen encuentran campo fértil para su desarrollo. La necesidad del país por generarse una estabilidad política y social, la unidad nacional tan deseada, comienza a enfocar el trabajo educativo en un objetivo: generar el sentimiento de lo “**mexicano**”. El Partido Liberal Mexicano señalaba desde entonces en su programa:

“La instrucción a la niñez, debe reclamar muy especialmente los cuidados de un gobierno que verdaderamente anhele el engrandecimiento de la patria....Si queremos que nuestros hijos guarden incólumes las conquistas que hoy para ellos hagamos, procuremos ilustrarlos y educarlos en el civismo y el amor a todas las libertades”.⁴⁵

Otro autor señala: “No es de extrañar que, contemporáneamente, se sintiera la necesidad de enseñar la historia de México a los niños, para estimular la lealtad que los hiciera ciudadanos que cumplieran el juramento de "exhalar en sus aras su aliento, si el clarín con su bélico acento, los convoca a lidiar con valor”.

Con la instauración de los regímenes presidenciales posteriores a la guerra de independencia, el Estado comienza el penoso trabajo de reconstrucción nacional y es durante la última mitad del siglo XIX, que en lo político social y económico, se inicia una etapa difícil de consolidación. Pero la Guerra de Reforma, la invasión norteamericana y la francesa, las rebeliones indígenas que venían desde años atrás, la separación de Yucatán de la república, expresaban bien la dinámica de conflictos entre las élites regionales⁴⁶, los ideales políticos de los conservadores y los liberales. Y este conjunto de situaciones mantenía un ambiente que habrá de polarizarse entre la lucha de los liberales, que intentan establecer las bases de un estado moderno, y

⁴⁵ Programa del Partido Liberal Mexicano. Citado en: **Historia Documental de México**, UNAM, 1964. pp. 408-409.

⁴⁶ Ver; “**Pugnas entre las élites regionales y el resurgimiento de las rebeliones indígenas**”, en Florescano, Enrique;”**Etnia, Estado y Nación, ensayo sobre las identidades colectivas en México**”. Edit. Aguilar, 1997.

los conservadores, quienes representan los poderes de la iglesia y la antigua aristocracia colonial y persisten en la idea de establecer una monarquía dependiente, a control remoto, de la “madre patria”. La expedición de las Leyes de Reforma y la promulgación de la Constitución de 1857, son una muestra de las aspiraciones nacionales. Las sucesivas luchas derivadas del enfrentamiento entre liberales y conservadores alternan triunfos, y no es sino hasta 1876 cuando el general Porfirio Díaz toma la presidencia para establecer un prolongado gobierno dictatorial, con el cual que se inicia un periodo de reconstrucción en el país. Periodo que, por supuesto, habría de beneficiar sólo a las clases medias y altas, aumentando el descontento de los más pobres.

1.3 El Retoño.

El nuevo siglo nace con un sistema educativo en desarrollo y con la muerte del primer gran pedagogo que fomentara su creación: Enrique Rébsamen. El antiguo plan de estudios de la Escuela Normal para Profesores, se modifica y establece la formación de dos tipos de profesores; los dedicados a atender el nivel de primaria elemental – 4 años de duración- y el de primaria superior, de 6 años, y en éstos se consideraban asignaturas de cultura general y de carácter pedagógico. Para 1908 este plan se modifica nuevamente: se formarán un solo tipo de maestro y se ofrecen además cursos superiores para quien deseen perfeccionar sus conocimientos una vez terminada su carrera.

México esos años, cuenta con una estructura básica del sistema educativo. Cuenta con una legislación que establece a la escuela primaria pública y abierta para todos con secundaria, y estudios superiores... aunque en el papel se dice, en la realidad se postergan debido a la crisis social y económica. Las enormes desigualdades sociales generadas durante el gobierno de Porfirio Díaz alimentan el descontento social; el aumento de una clase media y el surgimiento de partidos políticos que

buscaban acceder al gobierno, abrieron nuevos cauces para reanudar las luchas civiles.

En este naciente sistema educativo nacional, aunque sus logros y avances habían sido verdaderamente notables y de gran valor, sus beneficios eran aplicados únicamente a las ciudades; las grandes masas de población rural permanecían en el analfabetismo. Una vez iniciada la revolución, las escuelas intentan continuar con su trabajo, pero la revolución habría de alcanzarlas⁴⁷. No obstante lo anterior, las modificaciones de 1908 establecen también la creación de la carrera de educadoras de párvulos – primer antecedente de las escuelas normales de educación preescolar- y se establece un plan de estudios de 5 años duración. En estos años al maestro Abraham Castellanos habría de señalar uno de los propósitos de la educación pública actual: *el desarrollo gradual y progresivo de las facultades del hombre*.

Hacia 1911, una vez realizada la elección en la que gana la presidencia **Francisco I. Madero**, se encarga a Alberto J. Pani un diagnóstico sobre educación popular cuyos resultados arrojan señalamientos de urgente atención: “reformular a las escuelas a fin de que introduzcan un programa económico de instrucción popular, “pues la enseñanza impartida es abstracta y verbalista, inspirada según parece por una especie de fetichismo del alfabeto”. La idea era que el programa económico de instrucción “sea capaz de generar a los escolares los medios de mejoramiento económico”... Sin embargo, dadas las condiciones económicas del país, Jorge Vera Estañol, Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1913, apuesta por la cantidad, al definir un perfil clave inmediato para la educación rural:

“El problema de la instrucción pública en México, debe resolverse, por ahora, en el sentido de la mayor extensión del sistema escolar. Muchas escuelas.... es lo primero

⁴⁷ “... pero en el año 1913, año en que asesinan al presidente Madero y al vicepresidente Pino Suárez, por el usurpador Huerta, la situación sufrió un viraje: el desorden cundió en la escuela Normal, la represión no se hizo esperar y en noviembre de 1913, la Dictadura implantó en la Escuela para Profesores el régimen militar; en respuesta los normalistas se lanzaron al campo de batalla”. Citado en: Curiel Méndez, Martha Eugenia: **“La Educación Normal”**.

que debe intentarse establecer... la escuela prepara a los niños para sus funciones futuras. En los pueblos que aspiren a la democracia como el nuestro, la escuela debe preparar también al ciudadano. Y como tenemos más de 7, 000, 000 de individuos mayores de edad escolar, parte de ellos menores de 21 años y otros mayores de ésta edad, que no saben leer y escribir, es **indispensable procurar la redención del mayor número posible para ponerlos en aptitud de dar en los comicios un voto concienzudo e ilustrado**...⁴⁸ (El subrayado es mío).

Y es fundamental resaltarlo porque esta propuesta del gobierno maderista apunta a dos razones de peso: es una respuesta política a la demanda de atención educativa que la enorme masa de la población campesina analfabeta reclamaba a la revolución. Y por otro lado, establece la necesidad de que una institución pública, laica y nacional, dedique sus esfuerzos a la invención del ciudadano. Esfuerzo que se había venido configurando desde la segunda mitad del siglo pasado y que en esta nueva etapa de conflictos, se transforma ya en una demanda inaplazable. La revolución muestra que el nuevo sistema a que aspira el pueblo de México requerirá, más allá de los sacrificios de sangre y miserias ya pagados: mexicanos acordes con los ideales políticos que la encausaron y que serían expresados en la constitución política de 1917.

El caos generado durante esta etapa se traduce en una crisis en las escuelas normales y, en el caso de la ciudad de México, la Escuela Normal para Profesores, cambia de director diez veces entre 1911 y 1917. El establecimiento de nuevas líneas de acción social, política y económica que comienzan a traducirse en acciones públicas con los gobiernos emanados de la revolución, enfocan su interés en la educación nacional.

A pesar del generoso aporte teórico que Rébsamen desarrollo en nuestro país, también en este periodo de cambio nacional se genera un movimiento en el que surgen nuevas ideas y métodos. En este caso, encabezado por el maestro de Colima

⁴⁸ Vera Estañol, Jorge; Iniciativa para el establecimiento de 5, 000 escuelas de Instrucción rudimentaria en la República. Citado en "**Historia comparada de la educación en México**", Op. Cit. Pp. 402-404.

Gregorio Torres Quintero, quien propone un método opuesto al del venerado Rébsamen. En las escuelas normales, los maestros se dividen en bandos que apoyan el método analítico del pedagogo suizo o el sintético de nuestro paisano. Esta situación habría de desvanecerse con la llegada de una nueva corriente pedagógica extranjera: **la pedagogía de la acción** que tenían entre sus precursores a John Dewey, Cleparade, Decroly y Kerchensteiner.

En 1924, surge un intento enorme y fugaz: la **Escuela Nacional de Maestros** que es concebida por **Lauro Aguirre** como un centro integral de capacitación, como un inmenso centro profesional en el que se graduarían los maestros rurales, los maestros misioneros, maestros en servicio sin titular, educadoras, maestros de primarias urbanas y maestros para diversas actividades técnicas, así como todos aquellos que, después de concluir la primaria, quisieran convertirse en maestros. Además se tenía pensado ofrecer actividades culturales, extensión social, visitadoras de hogar y sala de costura. Los objetivos que perseguía eran: actualizar la educación normal, según los principios de la “**escuela de la acción**”⁴⁹ y mejorar y aumentar la preparación de los maestros.

El impulso a la educación pública promovido por el Presidente **Álvaro Obregón**, se tradujo en la necesidad de ofrecer escuela a la enorme población rural, y esto llevó a la necesidad de formar maestros rurales que tuvieran la preparación suficiente para atender a esta población, Es así que se crean las **Escuelas Normales Rurales**, teniendo como objetivos: formación de maestros para la población indígena, mejorar la formación de los maestros en servicio e incorporar a los núcleos de población rural al progreso del país. En 1926 se establece que el plan de estudios de estas escuelas que ofrecen asignaturas de carácter pre-vocacional, de cultura general,

⁴⁹ Hacia 1923, se implantó por decreto una reforma a la educación primaria pública – que evidentemente debía antes pasar por las escuelas normales- mediante el cual se establecieron los lineamientos de la llamada educación activa: la acción debe constituir la base y fundamento de la vida del niño en la escuela primaria, en ella deberán estimularse las actividades corporales y manuales para desarrollar los hábitos y establecer el contacto del niño con la vida”. Por cuanto a uno de sus más conocidos precursores, Dewey, cabe decir que sus ideas proponen que el aprendizaje se logra mediante actividades diversas , no mediante el verbalismo, privilegiado hasta entonces por los contenidos curriculares preestablecidos.

profesional y cursos de capacitación en agricultura y crianza de animales, en todas las escuelas de este tipo en el país.⁵⁰ El impulso al crecimiento de éstas normales rurales, vino, de otra institución hermana, producto también de la revolución; **la escuela rural**⁵¹. Ya que ésta funcionaba con maestros improvisados, que más tarde serían los alumnos de las normales rurales. De hecho, en la ciudad de México, se crea en 1938, la **Escuela normal para profesores No Titulados**, misma que, no obstante la importancia del servicios que ofrecía, brindaba atención únicamente a maestros rurales cercanos a la ciudad⁵². Años más tarde, las escuelas normales rurales, fueron absorbidas por la llamada **Escuela Regional Campesina**, que no tuvo mucho futuro, ya que sólo en los últimos cuatro años de su plan de estudios, se ofrecía formación docente a los alumnos... Este intento desaparece hacia 1940, y las escuelas normales rurales resurgen y actualizan su plan de estudios, asemejándolo a de las normales de la ciudad de México, salvo que este nuevo plan, ofrecía cursos obligatorios de industrias rurales y de formación agrícola⁵³. Este hecho habrá de marcar una diferenciación inicial que hasta ahora opera en las instituciones formadoras de docentes: **la formación para contextos culturales distintos**. La educación rural requería de docentes con soluciones para la problemática regional, solo que esta formación específica, para contextos culturales diferentes, estaba enfocada a la creación de alternativas económicas de ingreso, a la creación de actividades productivas, dejando de lado la comprensión y análisis de la problemática educativa de las regiones en las que se asentaban.

⁵⁰ Con lo que se pone en práctica en las Normales Rurales la propuesta planteada en 1913 de Jorge Vera Estañol.

⁵¹ La organización de las escuelas rurales, a su vez, sirvió para abordar los principales problemas comunitarios: la introducción de agua potable, campañas contra el alcoholismo de vacunación, acondicionamiento de huertos escolares, construcción de las aulas.... Los promotores escogían, entre los mejores miembros de la comunidad a quines se encargarían de las labores docentes, luego de una breve capacitación. Esta iniciativa, por un lado dotaba de escuelas y “maestros” a cientos de comunidades, y brindaban atención general y, pero generó también una demanda de mejorar la formación de éstos nuevos maestros. Y ésta necesidad habría de ser asumida por las Escuelas Normales Rurales.

⁵² En 1944 se crea el Instituto de Capacitación del Magisterio, y absorbe a la Normal para maestros no titulados y la Escuela Normal por Correspondencia.

⁵³ Ver: “II la educación rural” de Larroyo, Fco. en: **“Historia comparada de la educación en México”**.

El sistema educativo nacional, apuntaba también hacia objetivos de atención más específicos: entre 1917 y 1921, se implanta en la escuela Normal de Jalisco la cátedra **Educación de Niños Anormales**, misma que tuvo como antecedente la **Escuela para Sordomudos** creada en 1866 y la **Escuela de Ciegos**, de 1870, con lo que se inicia lo que hoy conocemos como **educación especial**, pionera en América de éste tipo de atención. Hacia 1935 se crea el **Instituto Médico Pedagógico para Niños Anormales Mentales Educables**, que fuera recibido con gran entusiasmo por la población y que tuviera importante éxito profesional en la época. Años más tarde este instituto habría de ser la raíz de las **Escuelas Normales de Especialización**, creadas en 1943, dedicadas a la formación de maestros especialistas en la educación de niños –llamados entonces “anormales mentales y menores infractores”⁵⁴ y que hasta la presente fecha existen.

Por otra parte, a las reformas de tipo programático realizadas, más tarde se les trataría de complementar con otra de tipo administrativo, que intentaba fortalecer el carácter laico de la educación: durante la presidencia de Pascual Ortiz Rubio, se exige a las escuelas el cumplimiento irrestricto del artículo 3º constitucional, lo que intensifica la inspección oficial a fin de asegurar que el clero no tenga injerencia alguna en la educación. La reacción del clero fue enorme. Aunque aparecieron contrapesos importantes, el gobierno encontró apoyo en las posturas racionalistas y socialistas que se declaraban enemigas del verbalismo, del autoritarismo y la separación de géneros. En Yucatán⁵⁵, Tabasco, Veracruz y Morelos cobraron impulso estas posturas

Con la llegada del General Lázaro Cárdenas a la presidencia de la república en 1934, se inicia un periodo de planeación gubernamental llamado “Plan Sexenal” en

⁵⁴ No es casual el que una institución como esta reuniera a ambos grupos de niños, ya que el Tribunal de administrativo para menores, desde 1926, señalaba en un informe que “67% de los menores delincuentes son anormales mentales, particularmente de tipo oligofrénico, y de entre ellos, la mayor parte, débiles mentales. Se encontró que el 70% deben su estado patológico al inveterado alcoholismo de los padres...”, Larroyo Francisco.

⁵⁵ Sobre todo en la península, ya que durante la gestión de Felipe Carrillo Puerto, único gobernador socialista del país, se había creado una sólida base de educación popular, se promovió el cooperativismo, la educación racionalista y la organización popular a inicios de los años veintes.

el que se señala que las escuelas normales, las escuelas rurales y la de agricultura se integrarían en Instituciones Regionales. Para 1936 las normales rurales se convierten en **Normales Regionales Campesinas**, con un plan de estudios de tres años. En 1942 los planes de estudio de las escuelas normales rurales y urbanas se unifican en uno solo. Pero en las normales rurales se agregan asignaturas relativas a la industria agrícola. Se establece el carácter socialista de la educación y este se traduce en la creación de nuevas cátedras para las escuelas normales; teoría del cooperativismo, arte y literatura al servicio del proletariado, geografía económica y social historia de la educación socialista, ética y estética marxista, y otras más. Organizadas en tres núcleos académicos: naturaleza, trabajo y sociedad. Toda esta maraña de buenas voluntades, de reformas y deseos de que la educación alcanzara el nivel de profesionalización que la época demandaba, de nuevas teorías y de cambios de organización, vino a producir una enorme confusión entre los maestros en servicio. Aunado a esto, la reacción del clero, de las sociedades de padres de familia y de los sectores tradicionalistas del país, así como el viraje en la política económica y social que se inició con la llegada de Manuel Ávila Camacho a la presidencia del país, habrían de mantener al sector educativo – y al país entero- en crisis.

La declaración de guerra que México hizo a Japón, Italia y Alemania en 1943, requería de Unidad Nacional, y en educación, se propuso, por primera vez en el país, un programa nacional, que, diseñado para los centros urbanos, debía adecuarse a la realidad del campo. Las normales unifican sus programas, introducen asignaturas de ciencias de la educación, etimologías, literatura, y sería hasta los años sesentas que estos planes se modificaron.

Hacia 1947 se crea la Dirección General de Enseñanza Normal, con el encargo de organizar, dirigir y administrar la problemática de las escuelas normales, el desarrollo de México, impulsado por la industrialización, la ampliación de la superficie agrícola cultivable, así como el avance de la industria de la construcción y la eléctrica.

Impulsados entonces, se convierten en factores que generaron una visión de progreso, pero también acentuaron las desigualdades⁵⁶.

En 1957, se detecta otro de los problemas educativos asociados a la situación económica del país, que si bien existía desde décadas atrás, no había sido abordado: la deserción escolar. A fin de procurar la solución a este problema que alcanzaba la cifra de 88.6%⁵⁷, la Secretaría de Educación Pública, nombra una comisión que crea el **Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación Primaria** –conocido también como el plan de 11 años-. Dicho plan establece Entre otras acciones, la creación de **Centros Regionales de Educación Normal**. Las dos primeras se establecen en Iguala, Guerrero, y en Ciudad Guzmán, Jalisco, en 1961. Sería estas normales las que ponen énfasis en el perfil de egreso que los maestros deben cumplir:

- Una ideología clara y firmemente asentada en los postulados de la Revolución y la Constitución Mexicana.
- Una formación profesional que responda a las demandas de la cultura de la población del país y en cuyo equipo de conocimientos y técnicas se integre y se desenvuelva armoniosamente la capacidad para enseñar, para crear las virtudes ciudadanas, para impulsar el gusto artístico dentro de la tradición nacional y para fomentar las fuerzas productoras, la iniciativa y el espíritu de progreso.
- Una conciencia social bien orientada, que se describe como conciencia de trabajador, derivada de la naturaleza de su función social y de sus condiciones económicas y sociales”

⁵⁶ Daniel Cosío Villegas señala que a pesar de las cifras económicas de México eran las de mayor crecimiento de América latina, “la forma en que se distribuían los beneficios del avance económico era bastante inequitativa: mientras el 10% de las familias se llevaban el 40% del ingreso nacional, 40% de las familias pobres apenas les tocaba el 14%. Poco después se descubrió que el desequilibrio del desarrollo económico... era también horizontal. Es decir: por regiones”. Al lado de estados en crecimiento, otras entidades se estancaban y/o empeoraban su situación. “El momento actual”, en **Historia Mínima de México**, op. Cit.

⁵⁷ “...de cada 1, 000 niños que ingresan a primaria, concluyen 114; de éstos, sólo 59 llegaban a secundaria, desertaban 32 y únicamente egresaban 27. Finalmente, sólo uno llegaba a obtener un título profesional” en: Curiel Méndez Martha Eugenia: La Educación Normal.

Se establece además que esta escuela se basará en tres grados:

- **Preparatorio de Normal** con carácter de pre-vocacional, que proporcionará a los estudiantes una cultura general conveniente, en lo posible común a todos los tipos de escuela Normal.
- **Primero de profesional**, con carácter general, consideraba las asignaturas y actividades básicas para una apropiada preparación docente. Una buena parte de los estudios que en este grado se proponían eran comunes en todas las escuelas normales, pero se daba margen suficiente para atender las características específicas de cada tipo de formación profesional.
- **Segundo Profesional**, con carácter profesional específico, es decir, destinado preferentemente a la atención de aquellos aspectos característicos y peculiares de cada ejercicio profesional docente.

Así mismo, se consideraba que luego de estos tres años de estudio, la realización de un año de ejercicio docente dirigido se respetaría como servicio social. La titulación se obtendría por medio de la presentación de un informe o memoria de las experiencias obtenidas durante el servicio social.

De aparente éxito, este plan es abandonado cinco años más tarde. Los datos y acuerdos emanados del **Congreso Nacional de Educación Normal**, celebrado en Coahuila en 1969, señalan que persisten los problemas de deserción escolar, deficiente preparación escolar, reprobación. “La improvisación de maestros, indiferentes y carentes de una conciencia social, determina una enseñanza primaria de baja calidad. La educación Normal en el cual debe y puede romperse el círculo vicioso que hemos señalado”⁵⁸. Y algunas de las medidas adoptadas como posible solución es elevar la educación Normal a nivel superior, separar la educación secundaria de la normal, cursar obligatoriamente el bachillerato y que la carrera durara cuatro años. La razón de este cambio se explicó además de la siguiente forma:

⁵⁸ Citado en “**La Educación Normal**”, op. cit.

“Las deficiencias plenamente comprobadas de los maestros que estamos produciendo a través de un currículum de tal tipo, nos obliga a meditar seriamente sobre la inconveniencia de continuar por esa ruta, pues son muy numerosos los casos en los que el maestro recién egresado de nuestras normales primarias, cualesquiera que sean sus conocimientos pedagógicos, no dominan los que deben adquirir sus alumnos.”⁵⁹

Se pronostica entonces que el maestro logrará eficiencia profesional incorporando a su formación un concepto preciso de la vida y la sociedad, el análisis de la educación como función vital de la comunidad, así como el conocimiento del sujeto de la educación, del hecho educativo y de los recursos metodológicos.

La reelaboración del plan de estudios de las normales derivado de este Congreso, introdujo más asignaturas que fortalecieran en el maestro “el qué enseñar”, como antropología, español, matemáticas, historia de la cultura, etc., frente a las que atendían, en exceso, el “cómo enseñar”. En 1972, una nueva **Asamblea Nacional de Educación Normal** reforma el anterior plan de estudios, proponiendo la realización de estudios del bachillerato y formación profesional al mismo tiempo. Para 1975 se proponen nuevas modificaciones que casi de inmediato se corrigen, dado el absurdo de su planteamiento: se propuso integrar diversas asignaturas y su didáctica específica, sin incluir cursos de didáctica.

Sin embargo, es importante señalar que los esfuerzos del Estado Mexicano por hacerse de un sistema de nacional de formación docente ha pasado por la creación de diversas instituciones, aún antes de unificar y mejorar el trabajo de las escuelas normales, que tiene una historia y una tradición fundamental.

Desde 1944 por decreto presidencial fue creado el **Instituto Federal de Capacitación del Magisterio**, mismo que integró a la **Escuela Normal para**

⁵⁹ Op. Cit.

Maestros No titulados y la Escuela Normal por Correspondencia, realizando actividades que iban desde cursos de formación por correspondencia y escolarizados, hasta la elaboración de materiales de apoyo, al tiempo que logro un contacto permanente con los maestros en servicios ofreciéndoles una capacitación que frecuentemente resultaba de “mayor calidad que la que se obtenía en las escuelas normales”.⁶⁰ La confusión y enredo causado por estas modificaciones, generaron entonces un enorme desorden que ha favorecido la confusión en el Estado respecto al sentido original de la educación normal: ser la escuela que normará la formación y por tanto, la eficacia del desempeño profesional de los maestros del país.

Es a partir de los años setentas, una vez que la crisis del sistema social estallara en 1968, que se realizaron nuevos intentos por reorganizar al sistema educativo nacional y el de las escuelas normales. Los sucesivos gobiernos habrían de empeñarse en la descentralización de los servicios educativos, primero, en la federalización después, otorgando a las entidades federativas mayores responsabilidades en la educación pública impartida hasta entonces.⁶¹ A este respecto, Arnaut señala que estos procesos mostraron para México:

“La realidad de un auténtico sistema federal de gobierno: ni absoluta autonomía de los estados, porque no serían partes de un todo, ni competencias absolutamente absorbentes del gobierno federal, porque entonces no tendríamos estados, sino dependencias directas de un gobierno unitario. Por las mismas razones, esa ambigüedad refiere lo que debería ser un auténtico sistema educativo federal: un sistema educativo nacional dentro de un régimen federal de gobierno, en el cual las facultades, las responsabilidades y la función educativa se distribuyen entre los distintos niveles de gobierno mediante un sistema de facultades exclusivas y concurrentes entre el gobierno federal y los gobiernos de los estados”⁶².

⁶⁰ “**La Educación Normal**”, op. Cit.

⁶¹ Una descripción detallada de estos procesos se presenta en: Arnaut, Alberto; “**La federalización educativa en México**”, México, SEP, 2000.

⁶² Op. Cit.

Sin embargo, el desarrollo del sistema educativo nacional, de los procesos e instituciones que los conforman, el fortalecimiento sindical, y los problemas educativos que se venían arrastrando desde décadas pasadas, habrían de fortalecer la presencia del gobierno federal ante las menores capacidades estatales. Los intentos de descentralizar el sistema educativo, de 1958, el de 1970, los de 1976-1982, 1988-94 han representando el último esfuerzo nacional por establecer un equilibrio que supone un sistema federal en el aspecto educativo: que los servicios educativos sean brindados por las entidades federativas, así como la atención de la compleja relación laboral del magisterio con los gobiernos locales, dejando para la federación la responsabilidad normativa de tales servicios, de acuerdo con las políticas delineadas en el Plan Nacional de Desarrollo que sexenalmente las administraciones públicas diseñan.

1.4 Aparición del Centro Regional de Educación Normal Preescolar de Felipe Carrillo Puerto. (CREN y de los planes de estudios que ha aplicado)

El Centro Regional de Educación Normal Preescolar (CREN) de Felipe Carrillo Puerto se ubica en la cabecera municipal del municipio del mismo nombre, en el Km. 1.5 de la carretera a Valladolid, Yucatán. Los orígenes del CREN se remontan a la época del presidente José López Portillo, quien, señala como uno de los objetivos del Plan Global de Desarrollo 1979-82 “asegurar la educación básicas en toda la nación”⁶³. En este marco, el gobierno del estado de Quintana Roo aprovecha la propuesta federal para promover la creación del CREN, mismo que le serviría para atender dos necesidades locales: cubrir la demanda de educación preescolar de la población del estado, y ofrecer a los estudiantes que terminaban la secundaria una nueva carrera terminal: la de profesores de educación preescolar.⁶⁴ Si bien la

⁶³ Se considera entonces a la educación básica a los 6 años de primaria, tres de secundaria y uno de preescolar. Por lo demás, los cuatro objetivos que integraron ese plan son: vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios, social y nacionalmente requeridos; elevar la calidad de la educación; mejorar la atmósfera cultural del país y fomentar el desarrollo del deporte y, por último, aumentar la eficiencia del Sistema Educativo Nacional.

⁶⁴ “**Diagnóstico de los servicios de formación docente, actualización y desarrollo profesional de los maestros de educación básica de Quintana Roo**”. Secretaría de Educación y Cultura de Q. Roo. 2003 pp. 10-12

aparición de las escuelas públicas en Quintana Roo fue bastante tardía – Quintana Roo fue la última de las entidades en establecer la educación primaria en los primeros años del siglo XX, cuando en muchos de los estados del país, había ya una sólida tradición escolar de más de 100 años - debido en parte a su condición geográfica y sociopolítica, el esfuerzo realizado desde entonces a la fecha en este rubro, es notable.⁶⁵ La forma en que este retraso influyó en el desarrollo educativo de la entidad, y en particular las razones que se mantienen a debate actualmente en la educación pública de la entidad, se abordan con detalle en otra parte del presente escrito. (Ver Anexo 1)

“**La Normal de Carrillo**”, como se le conoce en la entidad, inició sus actividades en 1972, en las instalaciones de otra normal, el **Centro Regional de Educación Normal Primaria “Javier Rojo Gómez**”, fundada ésta en 1969 en la pequeña ciudad sureña de Bacalar, perteneciente al municipio Othón Pompeyo Blanco, y es en 1982 que se construyen las instalaciones del CREN en Felipe Carrillo Puerto. Hasta 1996 sería la única escuela de nivel superior que ofrecía estudios de educación preescolar. Siguiendo la operación de los centros regionales establecidos en el resto del país años atrás, ambas normales integran su alumnado con estudiantes de las entidades vecinas Campeche, Yucatán y, por supuesto, Quintana Roo, quienes una vez terminados sus estudios habrían de dispersarse por todo México, dado que el número de egresados sobrepasaba la demanda de maestros en el estado. No obstante el saturado mercado de trabajo en la entidad, en 1996 se establecen otras normales de carácter privado en la ciudad de Cancún, **las escuelas normales particulares “María Lavalle Urbina**” dedicada a preescolar, y la **“Rafael Ramírez Castañeda**” que ofrece formación para maestros de primaria.

En 1977 se establece otra normal superior dedicada a la formación de maestros de secundaria: la escuela **“Andrés Quintana Roo**”, ubicada en la misma ciudad. Estas instituciones cuentan con reconocimiento de la SEP y aplican los mismos Planes de Estudio que las normales públicas.

⁶⁵ Ver: Ramos Díaz, Martín **“Niños mayas maestros criollos, rebeldía indígena y educación en los confines del trópico”** Universidad de Quintana Roo-fundación Oasis- Gobierno del Estado. 2001

En 1984, por decreto presidencial se establece que la normal debe ofrecer estudios de nivel licenciatura, por lo que el bachillerato se hace necesario como requisito para el ingreso al CREN. Los estudios que ofrecía anteriormente, llamados “normal básica”, se realizaban una vez terminada la secundaria. El CREN de Carrillo Puerto, ofrecía desde sus inicios la carrera de “educadora preescolar”, carrera considerada como de “normal básica”, y es con el decreto de 1984 que modifica su plan de estudios y establece la “Licenciatura en Educación Preescolar”, misma que representa su única oferta educativa actualmente.

A lo largo de la historia del CREN han egresado 17 generaciones de maestros – 953 en total, que han cursado sus estudios bajo tres planes de estudio: el llamado **Plan de estudios 1975 “reestructurado”** – aquel en el que se incluyeron didácticas específicas sin didáctica general, cuyo nombre evidencia la corrección a que fue sometido- y el **Plan 1984**, ya como licenciatura y del **Plan 1999**.

El CREN, inició sus actividades en 1972 con 96 alumnas, organizadas en dos grupos, los cuales eran atendidos por 16 docentes; en 1982 estrenó edificio propio y el nivel de licenciatura. Muestra un crecimiento de poco más del 280% en su matrícula; 296 alumnas, que son organizadas en 8 grupos⁶⁶. (La operación y estructura actual del CREN se describe en el Anexo 2)

⁶⁶ Op. Cit. pág. 21.

Capítulo 2: Plan de estudios de la licenciatura en educación Preescolar 1999.

2. Plan de estudios 1999.

La historia de la educación pública y la historia de nuestro país se entrelazan de manera inequívoca. La institución educativa, y en particular las instancias formadoras de docentes, han representado en cada etapa histórica de México uno de los espejos en los que es posible mirar el rostro que cada gobierno ha querido dar al quehacer nacional y al destino deseado. Es así que las escuelas normales, una vez constituidas, se convierten en instrumentos destinados a generar los elementos promotores del tipo de ciudadanos que el país que en cada una de sus etapas históricas ha requerido. Desde la necesidad de fortalecer el sentimiento nacional en la etapa de la Independencia, hasta el diversificado intento de generar una nueva visión del campo y sus problemática, en la etapa revolucionaria. Las escuelas normales han intentado generar una variedad de docentes cuyo quehacer miraba más allá del aula y los alumnos, e incorporaban en su trabajo cotidiano a la familia y a la comunidad entera promoviendo actividades económicas para mejorar las condiciones de vida. Ejemplo de ello han sido el legado de las llamadas escuelas normales rurales, las Misiones Culturales y las escuelas regionales campesinas.

Este dinamismo refleja la reestructuración del Estado Nacional tanto como la incorporación de la educación pública a las actividades productivas que sustentan la economía nacional. Bajo esta premisa es entendible el auge de la llamada educación tecnológica -iniciada en realidad desde la Independencia, con el aumento de la formación de artesanos y talleres de producción local que buscaban sustituir las importaciones europeas- y que se hace más evidente durante el periodo presidencial de Miguel Alemán (1946-1952). Así la liga entre la educación pública y la economía -la formación de mano de obra calificada y la formación de ciudadanos- se delinea nítidamente.

Es en este último aspecto que quiero ahondar. No porque la educación tecnológica no merezca ser abordada, sino porque el tema del presente trabajo se centra en el aspecto formativo de la educación, específicamente en la forma en que el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999, intenta abordar el cambio de paradigmático establecido por las modificaciones realizadas al artículo cuarto constitucional que señalan a la Identidad Nacional como multicultural y plurilingüe.

A este respecto el Plan Nacional de Educación 2000-2006 señala diversos retos que el sistema educativo debe afrontar. Uno de éstos es el que supone el reconocimiento de a composición multicultural de la identidad mexicana. La Secretaría de Educación Pública realiza diversas acciones que buscan concretar el cambio paradigmático que supuso el reconocimiento constitucional de la composición identitaria de México.⁶⁷ La sustitución homogeneizante del “mestizaje” que nos igualaba a todos en el papel, pero que nada decía sobre las relaciones de dominio a que someten a los pueblos indígenas, el racismo y la discriminación que traen consigo, se ven ahora cuestionados debido a múltiples factores. Entre ellos, la necesidad de atender ya los reclamos de los grupos más afectados por el desigual desarrollo del país.⁶⁸

Esta modificación, estableció la exigencia de un trato diferenciado, es decir, culturalmente adecuado para los grupos diversos que subsisten en México, y que en el caso de los servicios educativos que prestan las escuelas, la SEP estableció como una de sus prioridades

“Pasar de la mera coexistencia entre culturas distintas, a un país en el que se relacionen entre ellas de igual a igual, con respeto y tolerancia, y se valoren las diferencias. A la educación le

⁶⁷ Hacia 1982, se realizaron modificaciones constitucionales en las que se señala expresamente: “La nación Mexicana tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas...” Art. 4º constitucional.

⁶⁸ Desigualdad que, desgraciadamente ha caracterizado México desde la época de la Colonia: “México es el país de la desigualdad. Acaso en ninguna parte la hay más espantosa en la distribución de fortunas, civilización, cultivo de la tierra y población” decía Alejandro Von Humboldt en sus primeras visitas a México.

corresponde, de manera fundamental, terminar con todo tipo de racismo y discriminación. Podrá hacerlo mediante procedimientos respetuosos de formación de valores, en los que los alumnos vayan construyendo sus propios códigos de ética, a lo largo de su trayectoria escolar,... así, los alumnos podrán llegar a convencerse, entre otras cosas, de que cada persona y, por extensión, cada cultura, por el sólo hecho de existir, merece respeto.”⁶⁹

Si bien hay diversos antecedentes de atención educativa diferenciada a los grupos étnicos, En el caso de las escuelas normales del país, nunca se había hecho nada al respecto. Es a partir de los últimos años que en las escuelas formadoras de docentes se incorporaron modificaciones a los planes de estudios que incluyen espacios destinados específicamente para abordar los problemas educativos derivados de la diversidad cultural presente en las regiones en las que se ubican las escuelas normales.

A esta prioridad, se le aunó la demanda de atención a diversas necesidades que las escuelas normales venían padeciendo desde años atrás. La respuesta de la SEP a esta situación se da a través de la sustitución del Plan de Estudios 1984, por el Plan 1999, y la puesta en marcha del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales⁷⁰.

2.1 Nociones centrales.

Como todo Plan de Estudios, éste se articula en función de diversas nociones básicas, de las cuales citan algunas, que marcan, en mi opinión, una notoria diferencia respecto a planes de estudios anteriores:

⁶⁹ **Plan Nacional de Educación**, 2000-2006. SEP. México 2000 Pág. 44.

⁷⁰ Este Programa contempla diversas acciones, a saber: a) La transformación curricular, a través de la elaboración de nuevos planes y programas de estudio, b) La actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, c) La elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico y d) La canalización de recursos para el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de los planteles educativos.

En cuanto a la formación de los maestros y maestras:

- “La formación de los profesores de educación básica, tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país”.

Por vez primera se introduce de manera específica el concepto de **interculturalidad** o de **educación para la interculturalidad**⁷¹, en una escuela normal superior.

- “Los estudios realizados en las escuelas normales, constituyen la fase inicial de formación de los profesores de educación preescolar”.

Esta noción alude a que la licenciatura es visualizada sólo como el arranque – que no significa necesariamente minimizar su función- de la formación del maestro de preescolar, en el sentido de que la realidad educativa, (problemática escolar, nuevos conocimientos y tecnología) le plantean un reto de constante actualización profesional.

En cuanto al funcionamiento de las normales:

- “Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes”.

Esta noción supone una transformación de las escuelas normales, a fin de que pasen de ser simples productoras de los maestros que el país necesita, a centros de actualización permanente, mediante la oferta de postgrados y especializaciones necesarias para que los maestros y maestras continúen su formación y fortalezcan

⁷¹ La diferencia entre ambos conceptos, la aclara Silvia Schmelkes, cuando señala que INTERCULTURALIDAD, es un concepto descriptivo, que no da cuenta de la asimetría existente entre las relaciones al interior de grupos culturales diferenciados, en tanto que EDUCACIÓN PARA LA INTERCULTURALIDAD, es una noción que alude a los esfuerzos que diversas instituciones realizan a fin de que éstas relaciones sean armónicas, de tal suerte que cada grupo cultural distinto esté en condiciones de lograr un desarrollo endógeno y ofrecer lo mejor de sí a la sociedad pluricultural en la que vivimos.

su nexa con sus escuelas de origen.⁷² Dicha transformación se ha iniciado ya mediante la aplicación de **Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Normales** en el país, que contempla la capacitación e instalación de nuevas tecnologías para su uso como recursos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la concepción del niño preescolar y el trabajo del educador:

- “Conocer al (los) niño (s) (cómo crecen, cómo son, cómo siente, cómo se relacionan con los demás), tiene sentido si el maestro es capaz de usar ese saber como referente cotidiano de su práctica, como guía de intervención pedagógica en el desenvolvimiento de sus alumnos”⁷³. Es sabido que los procesos de socialización en los que inician su formación inicial los niños de los distintos grupos culturales de México, son diferentes, y estas diferencias culturales son parte de la individualidad que los niños preescolares expresan en el aula.

2.2 Organización.

El Plan de estudios 1999, se organiza a partir de cuatro documentos básicos que describen los elementos que lo conforman:

- Rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso.
- Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas.
- Mapa Curricular: estructura general del Plan de estudios 1999
- Descripción de las asignaturas.

⁷² El fortalecimiento de ésta relación es fundamental, dado que las y los maestros en servicio, son egresados de las normales, y, las modificaciones de los planes de estudio – los de la licenciatura y los de preescolar, son consecutivos. Así, la entrada en vigor del Plan de la licenciatura en preescolar 1999, arrancó hace cinco años, y el nuevo Plan de Educación Preescolar PEP 2004, inició su aplicación – piloto- en el presente ciclo escolar. De hecho las normales han asumido la responsabilidad de asesorar y capacitar a las educadoras en servicio, con la finalidad de que se comprenda claramente las nuevas orientaciones y cambios que suponen los actuales planes de estudio.

⁷³ Plan de estudios 1999, pág. 36.

Respecto al **Perfil de Egreso**, se plantea en términos de competencias específicas que los egresados deben alcanzar, una vez que cursen el total de las asignaturas del plan. Estas competencias son:

- Habilidades intelectuales específicas.⁷⁴
- Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar.⁷⁵
- Competencias didácticas.⁷⁶

⁷⁴ Estas son: alta capacidad de comprensión de material escrito y tener el hábito de la lectura; expresar ideas con claridad, sencillez y corrección en formal oral y escrita; plantear, analizar y resolver problemas, generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias; tener disposición y capacidad propicia para la investigación científica y, localizar, seleccionar y utilizar información de diversos tipos

⁷⁵ Son: El alumno reconoce la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil y que contribuye a compensar desigualdades sociales y culturales de origen; comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar de los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa para propiciar el desarrollo integral de niños y niñas e identifica, como uno de los principales aportes de este servicio, el desarrollo de las capacidades cognitivas, que son la base del aprendizaje permanente; sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos y reconoce la articulación de los propósitos de la educación preescolar y los de la educación básica en su conjunto, en particular con los de primaria.

⁷⁶ El alumno sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias, y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar; con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral que promueva la educación preescolar;

-Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles;

-Es capaz de establecer en el grupo un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos;

-Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores;

-Identifica las necesidades especiales de atención que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo;

-Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene disposición para modificar los procedimientos didácticos que aplica; aprovechar los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños;

-Es capaz de seleccionar y diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar, en particular, distingue los que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.

- Identidad profesional y ética.⁷⁷
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno y la escuela.⁷⁸

El Plan de estudios 1999 de la licenciatura en educación preescolar busca que los alumnos normalistas desarrollen cinco competencias.⁷⁹ El logro de estas competencias se distribuye en el conjunto de las asignaturas del plan de estudios, y, las asignaturas están organizadas, a su vez, en **tres tipos de áreas de actividades:**

1. Área de actividades principalmente escolarizadas.
2. Área de actividades de acercamiento a la práctica docente.
3. Área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

⁷⁷ Asume como principios de su acción con los alumnos y las madres y padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado a lo largo de su historia; respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad; reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de estos y la sociedad, Tiene la información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la orientación del sistema educativo mexicano; el particular asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública; Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y de la entidad en donde vive; Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional; -Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas; Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; el particular reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

⁷⁸ Aprecia y respeta la diversidad regional, social cultural y étnica del país. Como un componente valioso de la nacionalidad y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo; Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando; Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja; Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en que labora y tiene la disposición de contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello signifique el descuido de sus labores educativas; Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

⁷⁹ Las cinco competencias son: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética y, finalmente, capacidad de percepción y respuesta de las condiciones sociales del entorno y la escuela. **Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999**, SEP, 1999, pág. 10

2.3 Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas.

- a)** La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social cultural y étnica del país.
- b)** Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de profesores de educación preescolar.
- c)** El conocimiento y dominio de los propósitos y contenidos de la educación preescolar se realiza el mismo tiempo que se adquieren competencias para favorecer el aprendizaje de los niños.
- d)** La formación inicial de los profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales.
- e)** El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.
- f)** El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.
- g)** Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica.
- h)** La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos.

- i) La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas, constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros.
- j) Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes.
- k) Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente.
- l) En cada institución serán fortalecidas las formas de trabajo docente y la planeación académica.

2.4 Mapa Curricular: estructura general del Plan de estudios 1999.

(Ver gráfico mapa curricular, Anexo3)

El plan de estudios 1999 esta organizado en ocho semestres, con duración de 18 semanas cada uno, a trabajar durante cinco días a la semana, en jornadas de seis horas de duración en promedio. Se da un valor de 1.75 créditos por asignatura, que hacen un total de 448 créditos. Y se especifica que todos los programas de asignaturas comprenden actividades teórico-prácticas.

De los 32 cursos de actividades escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo en que está organizado el mapa curricular, se especifica que durante los primeros seis semestres, los cursos escolarizados tiene una duración de cuatro a ocho horas semanales en varias sesiones, en tanto que a las actividades de acercamiento a la práctica escolar se establecen seis horas por semana. La relación que se establece entre estos dos tipos de actividades es de complementariedad y busca que, alumnos y alumnas, cuenten con elementos que les permitan asociar teoría y práctica, así como contar con una primera visión de la complejidad de la realidad

educativa a la que habrán de enfrentarse en su trabajo cotidiano, mediante la reflexión y al análisis de las experiencias obtenidas en ambas actividades. En cuanto a las actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, que ocupan la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación. En éstas, se hacen cargo de un grupo de nivel preescolar en un jardín de niños, bajo la tutoría de un maestro que será seleccionado por su competencia, a partir de un perfil preestablecido, y con el apoyo y seguimiento del personal docente de la propia normal. A lo largo de estas prácticas, los alumnos asisten a la escuela normal a los seminarios que les permiten reflexionar sobre sus experiencias, así como definir la planeación del trabajo del periodo siguiente. Otro producto de los seminarios (llamados **“Seminario de análisis del trabajo docente” I y II**) es el documento recepcional. De igual forma, el plan de estudio 1999 establece que la “realización satisfactoria de las actividades en los dos semestres frente a grupo – se entiende que 7º y 8º - les permitirán acreditar el servicio social”.⁸⁰

La estructuración del plan de estudios obedece a dos necesidades identificadas en el desempeño de las escuelas normales: ofrecer **una formación común y otra específica**. La primera se refiere a la formación que el nivel superior de educación supone, lo que en se conoce en algunas escuelas como “tronco común”, y que representan el 20% del total de tiempo programado para la licenciatura. En tanto que la segunda se refiera a necesidad de ofrecer una formación que combina tres elementos: formación científica, competencia didáctica y aptitud personal.

El Plan 1999 considera fundamental la noción de que “conocer al niño – cómo crecen, cómo son, cómo siente, cómo se relacionan con los demás- tiene sentido si el maestro es capaz de usar ese saber como referente cotidiano de su práctica, como guía de intervención pedagógica en el desenvolvimiento de sus alumnos”⁸¹. Se busca con esto evitar uno de los vicios de la formación docente que se han padecido por años: la disociación entre la formación académica y la práctica

⁸⁰ Licenciatura en Educación Preescolar, **Plan de estudios 1999, Documentos Básicos**, SEP, México 1999. Pág. 35.

⁸¹ Op. Cit. Pág. 36

profesional, es decir, que los aportes intelectuales, las herramientas de análisis y de reflexión generados en el área de formación común sean utilizados eficazmente para una intervención efectiva en la realidad de su campo laboral: la escuela preescolar. De igual forma, se busca evitar que la práctica profesional “se fundamente en tradiciones y rutinas transmitidas informalmente, o que tenga un elevado componente de improvisación, sin el soporte que el conocimiento científico le proporcionaría a la autoevaluación y a las innovaciones bien fundadas”⁸¹.

La noción antes descrita se tradujo en la siguiente lógica que estructura el plan de estudios:

8

“En los primeros dos semestres se desarrollan los cursos de Introducción al estudio del Desarrollo Infantil, cuyo propósito es establecer un panorama inicial y ordenado de este ámbito de conocimiento, de las nociones de integralidad e individualidad como sus ejes de interpretación y de las grandes líneas de desarrollo, que distinguimos por razones de método: el físico y psicomotriz, el afectivo y social, el de adquisición del lenguaje y el cognitivo. Estos cursos se vinculan con la asignatura Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar, para conformar un referente básico que permita organizar los aprendizajes en semestres más avanzados”.

“Con este punto de partida, se proponen series de dos cursos que tratan de manera específica los campos de Desarrollo Físico y Psicomotor (semestres 2 y 3), Adquisición y Desarrollo del Lenguaje (semestres 2 y 3) y Socialización y Afectividad en el Niño (semestres 3 y 4) Estos cursos tienen como característica común que de manera integrada promueven un conocimiento más preciso de los procesos característicos de cada campo y la adquisición de criterios, orientaciones y recursos didácticos para guiar la intervención pedagógica en el terreno correspondiente”.

“Por lo que toca al campo cognitivo, considerando la amplitud temática y las múltiples conexiones de los procesos de aprendizaje, éste no se trata en asignaturas específicas, sino que es abordado en relación estrecha con las asignaturas de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje, a las que se ha otorgado la más alta carga horaria; Con Pensamiento Matemático Infantil (semestre 4) y con Conocimiento del Medio Natural y Social (semestres 4 y 5) Las asignaturas de Expresión y Apreciación Artísticas (semestres 3 y 4) tienen un sentido especial, ya que se considera que ellas son manifestaciones en las que convergen las distintas líneas del desarrollo infantil”.

“Las experiencias de vinculación entre conocimiento científico y preparación profesional que los estudiantes tendrán durante los primeros dos años de su formación, se aplican en los semestres 5 y 6, en los que se realizan los Talleres de Diseño de Actividades Didácticas, en los cuales los alumnos elaborarán propuestas prácticas, que deberán ser congruentes con el conocimiento adquirido

⁸² Op. Cit Pág. 37.

sobre el desarrollo infantil y tener pertinencia pedagógica, como estímulo al desenvolvimiento de las potencialidades de los niños. Tanto en estos espacios como en los que se estudian las características y estrategias de intervención en los diversos campos del desarrollo de las niñas y los niños, se analizarán los elementos para evaluar sus logros”.

“Además de los aspectos mencionados, el Plan de Estudios incluye otras dos dimensiones del conocimiento del niño. En primer lugar, la de las diferencias individuales que representan un reto educativo más complejo, cuestión tratada en la asignatura Necesidades Educativas Especiales (semestre 4) y en Niños en Situaciones de Riesgo (semestre 6). En ambos casos, se pone énfasis en la identificación temprana de dificultades, la prevención y las estrategias de atención en la actividad escolar. En segundo lugar, se tratan con mayor insistencia las condiciones del ámbito de vida de los niños, que tienen más clara influencia sobre los procesos de desarrollo, cuestión tratada en las asignaturas Entorno Familiar y Social (semestres 5 y 6). En las escuelas que deben tomar en cuenta rasgos culturales y socioeconómicos particulares de las zonas en que trabajarán sus egresados, las dos asignaturas de carácter regional ofrecen la oportunidad de incorporar contenidos adicionales sobre el entorno y su impacto sobre los alumnos de educación preescolar”.

“Todas estas actividades formativas, que se realizan en el área escolarizada, se deben relacionar estrechamente con las experiencias directas que los estudiantes obtienen en las actividades de acercamiento a la práctica escolar, que tienen lugar desde el principio de los estudios y hasta el semestre 6°.”⁸²

Al igual que su antecesor, el Plan 1984, en el Plan 1999 se establece una cantidad de mucho mayor de horas dedicadas a la realización de *Prácticas Pedagógicas* que las alumnas y alumnos emplean para entrar en contacto con las condiciones reales de trabajo de la educación preescolar. Mientras en el llamado Plan 1984 se contemplaban diversos periodos de prácticas pedagógicas, que no sumaban más de tres meses, en el Plan 1999 los semestres 7° y 8° completos están destinados a éstas bajo una supervisión frecuente y previamente calendarizada por parte de asesores del CREN. Otro cambio fundamental se presenta en la forma en que tales prácticas son abordadas ahora: mientras sucedía que en plan 1984, estas actividades estaban determinadas por el libre albedrío de los y las maestras encargados de la línea, es decir que las alumnas asistían a las prácticas pedagógicas con la sola consigna de ponerse al servicio de las educadoras de los jardines de niños, quienes frecuentemente miraban en éstas, más que a practicantes y futuras educadoras, a ayudantes que debían apoyar en las actividades que el

⁸³ Op. Cit. Pp 36-37

jardín realizaba. Si había que pintar las aulas, chapear -cortar hierba – preparar materiales didácticos u organizar festivales, las practicantes representaban una importante descarga de trabajo para las educadoras en servicio. Ahora, los criterios, las características y los propósitos de las prácticas, se ven clarificados y las educadoras en servicio, en tanto que han sido orientadas sobre esos los nuevos planteamientos del Plan de Estudios 1999, apoyan y reconocen que el trabajo de estas alumnas está enfocado al logro de los perfiles de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar.

CAPÍTULO 3.- La asignatura Regional I, su importancia dentro del Plan de estudios 1999.

3.1 El diseño actual.

El nombre de “Asignatura Regional”, es genérico en el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999, y se refiere a la asignatura que debía ser diseñada por cada escuela normal del país, misma que pertenece al área de **actividades escolarizadas**. Se compone de dos cursos, que se imparten en quinto y sexto semestres. En 5º semestre la Asignatura Regional I se llama: **“Factores Lingüísticos y Culturales de la educación preescolar para niños y niñas indígenas”**. En 6º semestre se llama **“La Educación Preescolar en el Medio Rural”**. El diseño de esta asignatura se basa en los lineamientos que el mismo plan señala, así como las características regionales que influyen en la educación preescolar de la zona en que se ubica la escuela normal. Es decir, que este espacio representa la oportunidad de que en el Plan de estudios 1999 integre la visión de la realidad que se vive en cada región como un elemento que enriquezca la formación de los alumnos de la licenciatura.

En el caso de la Asignatura Regional II, llamada específicamente **“La educación preescolar en el medio rural”** (que complementa a la anterior), su contenido y diseño fue realizado por el equipo que elaboró el plan de estudios de la licenciatura. Como se señala en el capítulo anterior, la noción principal que guió el diseño del Plan 1999, consiste en la conjunción de tres elementos fundamentales; **formación científica, competencia didáctica y aptitud personal**. Y en el caso de la llamada Asignatura Regional, lo que se busca es aportar elementos que ayuden a que el alumno de la licenciatura desarrolle:

“Habilidades intelectuales y docentes específicas, así como competencias profesionales para desempeñarse con eficacia en el sistema educativo mexicano, al atender las demandas que la diversidad

social, económica, lingüística, cultural y geográfica de México exige a la escuela y al maestro.”⁸⁴

Es evidente que los procesos de transmisión de conocimientos, de aprehensión, de trabajo y de organización de saberes que se desarrollan al interior de las aulas, se ven influenciados por la cultura de origen de los alumnos y por la problemática específica de la zona en la que las escuelas se encuentran, es decir, por las características sociodemográficas, étnicas y culturales, así como de las modalidades organizativas de las escuelas o jardines de niños de la entidad o la región.⁸⁵

En virtud de lo anterior, y, aunado a las necesidades de actualización de los Planes y Programas de estudio vigentes hasta fines del siglo anterior, es que en el caso del CREN se procedió al diseño del programa de curso de la **Asignatura Regional I**.⁸⁶ Siguiendo los elementos que el mismo Plan de estudios de la Licenciatura establece en sus Documentos Básicos, quedando de la siguiente forma:

- **Nombre de la asignatura:** “Factores Lingüísticos y culturales de la educación preescolar para niños y niñas indígenas”.
- **Propósitos generales del curso:** mediante el estudio de los contenidos y la realización de las actividades del curso se pretende que los futuros educadores y educadoras:

⁸⁴ “Lineamientos Generales para el Diseño de los Programas de Estudio de la Asignatura Regional I y II”. Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 1999. Sep. México 1999. Pág. 8.

⁸⁵ Ver: “educación y ambiente sociocultural”, pp. 55-58. en Ruiz del Castillo, Amparo; **“Crisis, educación y poder en México”**, Plaza y Valdez Editores, México 1992.

⁸⁶ La Asignatura regional II, correspondiente al 6º semestre, fue diseñada por un equipo docente de varias entidades del país, y entregado a las distintas normales públicas de México para su desarrollo y aplicación. La razón de hacer este diseño general para todas las normales y no como se hizo con la Asignatura Regional I, estriba en que en este programa se abordan cuestiones relativas a la problemática rural y la educación preescolar, que son consideradas de forma diferenciada a lo que supone la educación con grupos étnicos. En este espacio se da cuenta de problemas como migración campo-ciudad.

1. Analicen y valoren la diversidad de los habitantes de la región como un reto que la educación preescolar debe atender y propongan estrategias generales para aprovecharla como un medio que permita, desde la escuela fortalecer el desarrollo de los niños.
2. Conozcan y reflexionen sobre las políticas públicas de educación a comunidades étnicas, la maya en particular, así como el marco jurídico, planes y programas de estudio y la normatividad relativa a la misma.
3. Se sensibilicen como futuros educadores para identificar y comprender los problemas educativos de la región y principalmente los de la entidad con su población indígena (etnia maya) para brindar una educación de acuerdo a los requerimientos educativos actuales.
4. Diseñen y apliquen estrategias didácticas adecuadas para atender en el aula a los niños en edad preescolar que pertenezcan a grupos de población indígena.

3.1.1 Estructura del curso.

Factores Lingüísticos y Culturales está organizado en cuatro bloques temáticos que son los siguientes:

Bloque Introductorio: “La población Indígena en el contexto nacional y regional”.

Propósitos: Que los estudiantes;

- Identifiquen las características de la población indígena en México y en particular aquellas relacionadas con la región donde se ubica.
- Comprendan la diversidad lingüística y cultural existente en las comunidades indígenas del país y la región.
- Analicen y valoren la diversidad de los habitantes de la región como un reto que la educación preescolar debe atender desde la escuela.

Tema 1. - La población indígena mexicana y su diversidad cultural.

Tema 2. - Historia regional de los Mayas.

- a) Región sur-sureste.

- b) Península de Yucatán.
- c) Quintana Roo y Guerra de Castas.
- d) Los mayas de Quintana Roo: los mayas de la zona yucateca y los mayas Cruzob.

Bibliografía básica y complementaria (ver Anexo 4)

Bloque I: “Políticas educativas de la educación indígena de México”

Propósitos: Que las y los estudiantes;

- Conozcan los antecedentes históricos de las políticas educativas para la atención de los pueblos indígenas en México, las propuestas educativas actuales y el papel del maestro en la educación.
- Identifiquen el marco legal de la normatividad internacional, nación y estatal lo relacionado a la atención educativa de los pueblos indígenas.
- Adquieran conocimientos específicos sobre la educación preescolar y la atención educativa que se brinda a los niños indígenas del estado.

Tema 1. - Antecedentes históricos de la educación para los pueblos indígenas.

Tema 2. - La educación preescolar en Quintana Roo, a través de las vías formales para las niñas y niños indígenas preescolares.

- a) Marco legal y jurídico de la educación indígena en el ámbito internacional, nacional y estatal.
- b) Programas educativos y materiales de apoyo (de educación preescolar).
- c) Organización y funcionamiento de los servicios de educación indígena en el estado.
- d) Características de la práctica docente en comunidades indígenas. Problemáticas y proyectos de trabajo.

Bibliografía básica y complementaria (ver Anexo 5).

Bloque II: “La dinámica cultural y social indígena de Quintana Roo y su influencia en el desarrollo de los niños preescolares”

Propósitos: Se espera que los y las estudiantes;

- a) Reconozcan la forma en que se aprende a ser Maya, es decir, cómo se adquieren los elementos culturales que dan identidad al pueblo Maya, particularmente desde los primeros años de edad.
- b) Conozcan y valoren el proceso de adquisición y uso de la lengua materna, así como el papel de la escuela en el mismo.
- c) Desarrollen actitudes que favorezcan la promoción y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística local, como elementos fundamentales para el quehacer y la reproducción escolares.

Tema 1. - Los procesos de transmisión cultural, de socialización y de afectividad en las comunidades indígenas mayas.

Bibliografía Básica y complementaria (ver Anexo 5)

Tema 2. - Adquisición, desarrollo y usos de la lengua materna en los niños indígenas.

Bloque III: “El reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas en el aula y su atención a través de estrategias didácticas”.

Propósitos: Que las y los estudiantes;

- a) Adquieran conocimientos específicos orientados a reconocer que los niños y niñas indígenas poseen características culturales y lingüísticas propias que ponen en juego durante los procesos de aprendizaje.
- b) Reconozcan el valor que tiene ser niño o niña bilingüe y que, en el caso de las poblaciones indígenas con alto grado de monolingüismo en su lengua materna, hacer uso del buen español representa retos diferentes.

c) Proponer alternativa didácticas tendientes a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la diversidad cultural de los niños preescolares en el aula.

Tema 1. - La experiencia extraescolar de los niños y su vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.

Tema 2. - Diseño de estrategias didácticas para la atención educativa de la diversidad cultural en el aula.

Bibliografía básica y complementaria (ver Anexo 6)

A esta estructura temática y de forma paralela, se implementó un **Taller de Lengua Maya**, al que las alumnas debían asistir, a fin de eliminar una de las barreras que dificultan el trabajo en preescolar: la lengua materna. Este taller se realizó solamente durante el primer semestre del ciclo escolar 2001-2002, en dos sesiones semanales de dos horas, mismo que si bien favoreció el establecimiento de pequeños diálogos entre las practicantes del CREN y los niños de jardines del medio indígena, así como la realización de actividades artísticas, resultó insuficiente para establecer una comunicación más efectiva. No obstante la aceptación de las alumnas y alumnos por este taller y la necesidad de su continuación, por falta de presupuesto en el CREN, debió suspenderse en los siguientes semestres. Y fue hasta el presente ciclo escolar que el taller reanudó su funcionamiento.

3.1.2 Características.

La Asignatura Regional, es un curso específico que está destinado al análisis y la reflexión de la manera en que algunos elementos de la diversidad cultural de nuestro país influyen en la educación preescolar. Es decir, que esta asignatura, a diferencia de las 40 más que conforman el Plan de estudios 1999, tiene como propósito fundamental:

... el “estudio de aspectos relacionados con algunos problemas educativos característicos del estado o región y que requieran de atención específica. Su **estudio ampliará en el futuro educador las habilidades y competencias didácticas al adecuar su formación inicial a las necesidades de la educación preescolar que se presentan en la región en que desarrollará su labor docente**”⁸⁷. El subrayado es mío.

Es decir, no es un curso destinado al fortalecimiento de habilidades intelectuales, sino que está orientado a desarrollar en los alumnos y alumnas de la licenciatura los elementos necesarios para que la formación intelectual y las competencias didácticas **se traduzcan en una práctica docente apropiada** a “los problemas educativos característicos del estado o región”. En el capítulo anterior se señaló que el plan de estudios 1999 busca evitar la disociación entre la formación académica y la práctica profesional, y a pesar de que las actividades de acercamiento a la práctica docente y de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo representan un significativo acercamiento de alumnos y alumnas del CREN a la realidad de las escuelas preescolares. Dicho acercamiento no garantiza que esta disociación se evite. De nada servirían más horas de “práctica pedagógica” si sigue siendo guiada por una formación académica que guarda distancia respecto de la cultura de la región en la que habrán de desempeñarse los futuros docentes.

¿Cómo participar en el proceso de desarrollo integral de los niños y niñas de Quintana Roo, si lo que sabemos de ellos se reduce a información biológica, (mediante asignaturas como: desarrollo infantil I y II; Desarrollo físico y psicomotor I y II; adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I y II, socialización y afectividad en el niño I y II, que hablan del niño en abstracto que la ciencia describe con detalles abrumadores?

¿Los niños de Quintana Roo guardan diferencias particulares con este niño abstracto que la ciencia describe? La pregunta, aunque pareciera ociosa, lo es sólo

⁸⁷ Plan de estudios 1999, Licenciatura en educación preescolar: Documentos básicos. SEP, México 1999. pág. 69

parcialmente, ya que un niño en cualquier parte del mundo es igual a otro en su constitución física y en el funcionamiento de los procesos biológicos fundamentales. Las diferencias no están en lo biológico⁸⁸, sino en lo social.

Un niño indígena, y en particular un niño maya peninsular, no “aprende” igual que un niño del norte o del centro del país. Y esta circunstancia es la que hace necesario que los responsables de intervenir en los procesos de desarrollo del niño preescolar, identifiquen las especificidades, no sólo físicas y biológicas, sino también culturales.⁸⁹

Y esta es la función de la Asignatura Regional: reducir la disociación teoría-práctica **desde la formación docente. Y la forma en que pretende lograrlo es agregando a las horas de prácticas pedagógicas la perspectiva cultural de la zona** y a los elementos teóricos y las herramientas metodológicas que ofrece el plan de estudios en el resto de asignaturas, con su complejo de problemas, experiencias, particularidades y recursos, a fin de que, mediante la aplicación de estrategias específicas, el nuevo docente atienda la problemática local, con soluciones apropiadas. Es decir, el plan de estudios 1999 busca formar un docente con capacidades de atención específicas, no sólo para el nivel de educación en que se forma, sino porque el alumno que logre el perfil de egreso será un maestro formado **en su región y con la visión cultural local.**

La práctica docente, en tanto actividad que involucra relaciones humanas en contextos determinados, no es (no podría serlo) igual en cualquier sitio del país. La diversidad de culturas y de lenguas que coexisten en México⁹⁰, obligó a reconsiderar

⁸⁸ Salvo mínimas variantes en color de piel, resistencia a climas específicos, tipo y color de pelo etc. que están determinadas por factores que involucran las condiciones geográficas y climatológicas de sus lugares de origen y capital genético.

⁸⁹ Al respecto, una muestra de estas diferencias se puede comprender en: Paradise, Ruth, “El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación” en: **Infancia y Aprendizaje**, num. 55, Madrid 1991 pp. 73-85

⁹⁰ En el país subsisten 62 lenguas indígenas y el español, y una población estimada de 10 millones de indígenas. Aunque vale señalar que diversos autores han cuestionado estas cifras ya que en las encuestas del Instituto Nacional de Estadística. Geografía e Informática –INEGI– el criterio para determinar si una persona es o no indígena es el habla de una lengua. Bajo la perspectiva de la discriminación a que han sido sometidos, los críticos señalan que es muy frecuente que los indígenas nieguen su lengua.

en las políticas educativas del país, y en el diseño de planes y programas de estudio, la atención a esta diversidad. Y esta atención, en el aspecto educativo, se tradujo en la elaboración de planes y programas de estudio que incluyen contenidos regionales, en la elaboración de libros, materiales didácticos y de apoyo al quehacer docente; en la creación de estructuras gubernamentales específicas. Sin embargo, estos intentos han sido aplicados, en el caso de las normales públicas que atienden el nivel básico, por docentes que recibieron una formación general.⁹¹ Esta situación evidenció la necesidad de fomentar en los docentes formadores la perspectiva de interculturalidad necesaria para un mejor desempeño. A este respecto, la Dirección General de Educación Básica y Normal, capacitó a una maestra del CREN de Felipe Carrillo Puerto, quien ha sido responsable de replicar lo aprendido entre sus compañeros del CREN.

3.2 Aportes de la Asignatura Regional I.

La Asignatura Regional presenta algunos elementos que vale resaltar tanto por su función específica dentro del plan de estudios 1999, como por lo que significa para el quehacer académico del Centro Regional de Educación Normal Preescolar y de la educación preescolar en la entidad.

En cuanto a la función específica de la asignatura, la integración de temas relativos a la historia regional de los mayas peninsulares, y el énfasis en la historia local, así como el antecedente de desprestigio bajo el cual los maestros en particular, y la

⁹¹ Me refiero a que la inmensa mayoría de maestros que trabajan en las escuelas normales superiores de la SEP, son maestros formados en escuelas normales –básicas o superiores-, en áreas como matemáticas, español, ciencias naturales o sociales. Esta formación resulta insuficiente para ofrecer un servicio que se pretende específico, en el sentido de que está enfocado a una práctica profesional ubicada en un contexto cultural, social y demográficamente distinto.... “El Centro Regional de Educación Normal Preescolar de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, cuenta con una planta docente de 25 profesores; de los cuales 12 tienen la formación de profesores de educación primaria, 1 con formación técnica y 12 poseen estudios de normal superior con nivel de licenciatura. De los 12 con formación de profesores de educación primaria, cuatro continúan laborando en ese nivel educativo, tres de ellos en educación primaria y uno en educación especial, teniendo una plaza de medio tiempo en la escuela normal”. **“Diagnóstico de los servicios de formación docente, actualización y desarrollo profesional de los maestros de educación básica de Quintana Roo”**. Secretaría de Educación y Cultura. Quintana Roo. México. 2003.

educación en general, fueron aceptados entre la población maya de Quintana Roo.⁹² En el capítulo precedente se documenta la resistencia que los mayas de la zona opusieron a la entrada de la escuela y al trabajo de los maestros, quienes fueron vistos como espías del gobierno federal que daban información sobre la organización de los mayas a fin de que éstos fueran derrotados durante la llamada “Guerra de Castas”.

El rechazo a los maestros y las escuelas, el desconocimiento de la cultura local por parte de los maestros y maestras, y de los procesos de transmisión de la misma, son temas abordados por la asignatura regional como elementos fundamentales en la formación de los alumnos, a fin de que obtengan referentes concretos sobre el contexto en que desarrollarán sus prácticas pedagógicas – cuando son estudiantes del CREN- y profesionales –cuando se incorporen al servicio docente en los jardines de niños de la entidad, y sobre las características culturales que presentan los alumnos en las aulas.

En los tres planes de estudio que se han aplicado en el CREN, nunca se habían abordado estos elementos que influyen en la práctica profesional de los y las educadoras egresadas de esta escuela. El hecho de que ahora se haga, se explica en función de diversos elementos, a saber:

- El avance en el conocimiento de los procesos de aprendizaje.
- El reconocimiento político de la composición multicultural de México (empujado por las demandas indígenas y la presión nacional e internacional por el respeto a la diversidad), y su aplicación a planes y programas de las distintas ramas de operación de los gobiernos federales, estatales y municipales.
- Los cambios en composición de la matrícula de educación preescolar.⁹³

⁹² Ver anexo 1, capítulo I.

⁹³ Durante el ciclo escolar 1999-2000 se atendió un total de 3,393 741 niños de tres, cuatro y cinco años en preescolar, en las modalidades: general, indígena y comunitario. A lo largo de la década de los noventa, la matrícula fue transformándose a favor de la modalidad indígena y comunitaria, lo que confirma que una parte significativa de la expansión de la cobertura de preescolar (28.9%) se ha concentrado en las zonas indígenas y regiones de marginación elevada. Estos datos muestran, cada

- El resultado de diagnósticos pedagógicos que señalan la necesidad de adecuar los métodos y contenidos escolares a la realidad local.
- Y de la disposición de las escuelas formadoras de docentes, como el CREN, de concretar la experiencia alcanzada a lo largo de sus años de existencia, en aportes significativos para su quehacer docente.

Estos factores, entre otros, son considerados por el Plan de estudios 1999, y en específico por la Asignatura Regional I, misma que mediante la organización de sus unidades temáticas y contenidos, propone el inicio de una reflexión sobre la cultura, la función de los y las educadoras, su formación y la atención a la diversidad que se presenta en las aulas de los jardines de niños. Es por eso que en las unidades temáticas se incluyen contenidos que pretenden abordar aquellos elementos culturales que se evidencian en el trabajo preescolar como: los procesos de adquisición de la lengua, de socialización y afectividad, el origen cultural de los alumnos e información general que amplía la comprensión de la diversidad cultural presente en el aula, así como el desarrollo de estrategias propuestas concretas de atención a esa diversidad y el papel que le toca desempeñar al docente en un ambiente escolar culturalmente diverso.

Así, el principal aporte de la Asignatura Regional al Plan de estudios 1999, consiste en ofrecer elementos teóricos y estrategias metodológicas para la comprensión y la atención de la diversidad cultural. Situación no menor, si echamos un vistazo a algunos factores poblacionales: si consideramos que la matrícula de preescolar de Quintana Roo en el ciclo 2001 – 2002 fue de 34,103 alumnos, que fueron atendidos por 1,350 docentes en 522 jardines de niños⁹⁴, en tanto que la entidad registra una potencial demanda de preescolar ya que la cifra de personas en edad preescolar es

vez más, que se requieren docentes con competencias y habilidades para atender la diversidad cultural y lingüística de los niños. En: "**Lineamientos generales para el diseño de los programas de estudios de la Asignatura Regional I y II**". Pág. 12. Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 1999, SEP, México 1999

de 66,124 infantes⁹⁴ y la composición poblacional de la entidad, incluye a poco más de 180, 000 maya hablantes, que representan el 72.2%⁹⁵ de la población de Felipe Carrillo Puerto. Además, estas cifras representan un universo considerable tanto de actualización de las educadoras que no conocen aún esta propuesta de atención, así como la atención directa a los preescolares en los jardines de niños, considerando que en la entidad se registran anualmente 21,420 nacimientos contra 2,927 decesos.⁹⁶

Por lo demás, la dinámica poblacional de la entidad⁹⁷, y del país, caracterizada por el interminable desplazamiento de población indígena y rural a los centros urbanos en busca de oportunidades laborales y de mejor calidad de vida, se traduce en una más intensa interrelación y convivencia de grupos social y culturalmente diferenciados que exige una mayor tolerancia, respeto y equidad. He aquí pues que la labor formativa que le toca asumir a las escuelas del país, y en particular a las escuelas formadoras de docentes, es de suma importancia ya que les toca generar estos valores, desde el seno de sus actividades, en los alumnos y alumnas que acuden a recibir formación general y cívica.

En lo que se refiere al quehacer académico del CREN, la Asignatura Regional, representa un importante paso en la consolidación de la experiencia que su cuerpo docente ha logrado a lo largo de sus 24 años de existencia., ya que es el primer espacio curricular diseñado por personal de la institución. Si bien los planes y programas de curso que se han trabajado en el CREN desde su fundación, indican la necesidad de realizar modificaciones de acuerdo a la realidad institucional de cada

⁹⁵ Distribución escolar entre la población en edad escolar de 3 a 24 años de edad por entidad federativa y sexo para cada grupo de edad, 2000; **INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.** Tabulados Básicos. Aguascalientes, Ags., 2001.

⁹⁶ Tomado de: "Proporción del total de hablantes de lengua indígena respecto a la población total". **Censo de Población y Vivienda. INEGI, 2000.**

⁹⁷ Población 2002-2003, por entidad federativa: **Prontuario Demográfico 2003.** Consejo nacional de Población. México 2003.

⁹⁸ Se caracteriza por ser la más alta tasa de crecimiento del país: 5.8%. en tanto que la media nacional es 1.8% (!!). Este crecimiento desmedido es generado por constante arribo de trabajadores de las entidades vecinas del sureste al sector turístico de la entidad que crece enormidades, y genera el 93% del PIB Quintanarroense. **XII Censo General de Población y Vivienda. INEGI 2000.**

escuela, hasta el momento no existe ningún indicador objetivo que de cuenta de la forma en que el personal docente del CREN ha realizado ajustes, cambios y/o adecuaciones a los programas de curso que han trabajado. No obstante que semestralmente se entregan a las áreas respectivas informes finales del trabajo y los resultados alcanzados en cada asignatura⁹⁸, no existe un registro sistemático que permita valorar los aportes que el personal docente realiza a cada programa de curso, el sentido de tales aportes, la incorporación de nuevos saberes, de diferentes estrategias didácticas o de trabajo o el producto de la experiencia docente. Y es así que lo aprehendido por el cuerpo docente se ve silenciado en el cumplimiento burocrático de la entrega de informes. La experiencia pedagógica, los aportes o estrategias didácticas del docente, desdibujan su valor y se convierten en simples reportes finales que permiten la salida a vacaciones o al receso administrativo sin contratiempos. Y en el mejor de los casos, en una experiencia profesional individual que puede o no ser compartida en los espacios de academia en los que se discuten problemas específicos derivados del trabajo docente al interior de las aulas.

En este contexto, la Asignatura Regional I, al ser una propuesta elaborada por personal de la propia institución – tres de los cuatro docentes con personal del CREN, el otro soy yo, que lo fui también en otro tiempo- es la primera muestra de un aporte formal a un Plan de estudios en el CREN. Y su importancia no es menor, ya que pone de manifiesto la capacidad institucional de intervenir en la elaboración de los programas de estudio que la escuela trabaja, pasando de ser ejecutora de éstos, a generadora de espacios curriculares propios. Lo representa, en mi opinión, una muestra de fortalecimiento académico que rompe con la inercia institucional de no valorar el trabajo de sus propios docentes. Sin embargo, el hecho de que las instancias encargadas del trabajo académico en el CREN no haya realizado en años anteriores una evaluación objetiva ni el seguimiento ordenado del trabajo docente, no significa que éstos aportes no se hayan producido, sino que más bien evidencia desinterés institucional por el desempeño profesional los maestros y maestras de la

⁹⁹ En este caso la responsable de todo lo relativo al trabajo docente y de académico, es el Área de Docencia, que depende de la Subdirección Académica del plantel.

institución, y, en consecuencia, por la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que al interior de sus aulas se propician.

Es en este sentido que para la puesta en marcha del programa de la Asignatura Regional I, se propusieron diversas actividades de evaluación y seguimiento a la misma, partiendo de una noción básica: el planteamiento original de la propuesta será modificable. Los criterios que determinarán los cambios son:

- Señalamientos de la Dirección General de Normatividad de la SEP a la propuesta original.
- Los que se deriven de la experiencia de aplicación del programa de curso en los primeros dos años.
- La actualización de materiales de análisis de la realidad del Estado (en sus ámbitos educativo y cultural principalmente).

Hasta el momento de elaboración del presente documento, las evidencias del trabajo realizado en la Asignatura regional I, son motivo de análisis por parte de la maestra responsable de la misma. Estas evidencias consisten en diversos cuestionarios, estrategias didácticas diseñadas por las alumnas, entrevistas testimoniales, en las que los y las alumnas que han cursado la asignatura, refieren sus experiencias tanto en las prácticas que realizan en los jardines de niños, como en la formación profesional que viven a lo largo del semestre. De algunas de éstas daremos cuenta en este capítulo más adelante.

3.3 El espejo invitado (La cultura propia en nuestra escuela).

“Que siendo la instrucción pública obligatoria en la Nación Mexicana, el gobierno establecerá escuelas en los poblados mayas por ser esa la base de la cultura de ellos mismos, y de su adelanto y bienestar, tomando en cuenta la promesa de la Tribus Mayas de tratar a los profesores con toda atención, respeto y aprecio y de procurar que los niños concurran a la escuela diariamente en cumplimiento de las leyes de Educación Pública”.

Punto tercero del “CONVENIO DE RECONOCIMIENTO DE LAS TRIBUS MAYAS AL GOBIERNO FEDERAL”, firmado en la Plaza de Santa Cruz de Bravo, territorio de Quintana Roo. 2 de junio de 1929⁹⁹.

Las palabras de este acuerdo entre los mayas rebeldes y el Gobierno federal reflejan la preocupación que había entonces en el Gobierno Federal, porque a más de 100 años de consumada la independencia nacional de la Corona Española, la escuela (uno de los principales instrumentos de reorganización social) había sido constantemente rechazada por los mayas. Las razones políticas, históricas y culturales de este rechazo se mantuvieron durante varios años más allá de la fecha de firma del convenio.¹⁰⁰ Los intentos de los maestros por adentrarse en las selvas del territorio, impulsados por el deseo de “hacerlos entrar -a los mayas- en el camino de la civilización” se topaban con un firme rechazo de los indígenas, quienes rápidamente vieron que los maestros, mestizos todos, no tenían mayor interés por

⁹⁹ Gamboa Gamboa, María Teresa: “Apuntes sobre Chan Santa Cruz”. En **Integración**. Revista regional bimestral, años 4, Vol. II, No 12, mayo-junio

¹⁰⁰ El convenio citado, fue el primer y único documento histórico, mediante el cual las llamadas “tribus mayas” aceptaron integrarse en forma definitiva al gobierno constitucional. La firma del documento, fue realizada por el doctor José Siurob, Gobernador del entonces Territorio federal de Quintana Roo, el General Francisco May Uh, jefe político y militar de los mayas rebeldes, así como una decena más de tenientes, sargentos y cabos. Los puntos de acuerdo incluyeron; la explotación forestal, fomento agrícola, “abolición de algunas costumbres que pugnan con las leyes” y la organización del gobierno local. Esas costumbres a las que se refiere el convenio eran las de enterrar a sus muertos en el patio trasero de la casa o en la cocina, y la de azotar con una vara o un bejuco a los infractores que cometieran alguna falta considerada como grave entre los mayas. El naciente gobierno reclamó para sí el ejercicio de la ley y fuerza, Con esta acción y la organización del gobierno local – el arribo de las instituciones- se da por concluida la autonomía con la que vivieron los mayas hasta los años 30’s.

adaptarse a las condiciones de vida locales, ni a aceptar los usos y costumbres mayas.¹⁰¹

La reticencia de los mayas a los fines que perseguía la escuela era, desde entonces, una de las señales que habrían de motivar un cambio radical en la educación nacional. El pasar de una concepción homogénea que reduce y empobrece la actividad docente (trabajar los mismos contenidos en cualquier escuela del mismo nivel en cualquier parte del país) al reconocimiento de la heterogeneidad étnica y cultural del país, y la atención diferenciada de esta diversidad, fue un primer paso que el Sistema Educativo Nacional dio en pos de un servicio más idóneo y pertinente. La creación de instancias dedicadas a la atención educativa para las comunidades indígenas, si bien tiene sus orígenes en las primeras décadas del siglo XX, debió pasar por varias etapas¹⁰², hasta llegar a este nuevo planeamiento: la formación de maestros y maestras del subsistema de educación Normal, para la atención de la interculturalidad.

El reconocimiento a las culturas locales por parte de las instituciones educativas como elementos determinantes en los procesos de enseñanza- aprendizaje, no habrían de aparecer en la currícula normalista de manera completa, sino hasta el Plan de Estudios 1999. En el Plan de estudios de la licenciatura de 1984, aparecen ya dos espacios curriculares abiertos, los cursos de 7º y 8º semestre llamados **“Diferencial I y II”**, que estaban destinados a “vincular a la escuela Normal con

¹⁰¹ Al respecto ver: “El arribo de los preceptores” en Ramos Díaz, Martín: **“Niños mayas Maestros criollos. Rebeldía indígena y educación en los confines del trópico”**.

¹⁰² He aquí un breve recuento de éstas: por años, los encargados de elaborar los programas de estudios olvidaron que México alberga más de 50 etnias. Las políticas educativas se estructuraban sin considerar la pluralidad. En pleno siglo XX (1955), la educación rural, por el proyecto de integración de Manuel Gamio, trataba de destruir la figura indígena, para incorporarlo a la nación. Este modelo fue cuestionado por Bonfil Batalla, Margarita Nolasco, entre otros. Durante el gobierno de Luis Echeverría evidenció la necesidad de crear un sistema educativo que proporcionara a los indígenas educación básica, normal y universitaria en su idioma. Esta propuesta bilingüe destacó por la justicia de sus objetivos, y la coherencia de sus argumentos: estimular un bilingüismo coordinado que igualar el valor de las lenguas nativas y el castellano, además de promover el uso de la primera para estimular la horizontalidad y el intercambio cultural recíproco. El Plan Nacional de Educación 2007 – 2012 visualiza al indígena como un profesionista que contribuirá en el desarrollo de su mismo pueblo.

las características, necesidades y recursos de la región, entidad y entorno local”.¹⁰³ Los objetivos de esos cursos eran:

- “Adaptar la educación a las realidades locales y ofrecer respuestas específicas de formación que correspondan al futuro del país por lo que deberán ser instrumentados mediante la participación de instancias académicas y de grupos de alumnos de los planteles, de acuerdo con su ubicación y necesidades.
- Deberán ser concebidos como la iniciación de un proceso que proporciona puntos de apoyo a las peculiaridades regionales y a los intereses locales para alentar la participación de la comunidad en el proceso educativo”¹⁰⁴

Así mismo, se hacía la acotación: **“estos dos cursos diferenciales deberán orientarse al fortalecimiento de la riqueza humana existente en las diversas regiones y colectividades”**. (El subrayado es mío).

El primero de estos objetivos, como se entiende, establece que la “formación específica” debe corresponder al futuro del país. Y esa visión de futuro del país, en la que se incrustarían los egresados con dicho plan, no contemplaba, en ninguno de los rasgos de su perfil de egreso, relación alguna con las “peculiaridades regionales”. Así, la referencia a “la riqueza humana existente en las diversas regiones y colectividades”, queda como elemento discursivo mediante el cual se puede entrever ya uno de los efectos de la federalización educativa que se iniciaba: el reconocimiento de todos los rostros de México, el México multicultural que requiere de maestros y maestras que respeten y promuevan el respeto de las identidades locales y regionales, de los derechos a la lengua propia, a las costumbres y al establecimiento de un diálogo intercultural entre todos los elementos que conforman esta diversidad llamada México.

¹⁰⁴ Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, SEP, 1984. Pág. 83

¹⁰⁵ Op. Cit. Pp. 83-84

El paradigma establecido durante las luchas de independencia y la revolución que mantuvo la idea del maestro como soldado de la república llamado a la reconstrucción del nuevo México; a luchar contra la ignorancia, el analfabetismo y la desigualdad, que buscaba entonces la “integración a la vida nacional y el rompimiento de ‘las barreras culturales’ que separaban a los mexicanos, se fue modificando poco a poco. La Secretaría de Educación Pública, ha ido evolucionando en este esfuerzo: pasó de la creación de instancias en su interior dedicadas al fomento de la educación para las comunidades indígenas, a la construcción y operación de todo un subsistema específico, incluyendo el diseño de libros, métodos y materiales didácticos y hasta la creación de un sistema paralelo a las escuelas normales de formación docente para el medio indígena, que se inicia con un taller de capacitación (llamado de inducción a la docencia), mediante el cual se capacita a bachilleres hablantes de una lengua indígena para incorporarlos a las escuelas indigenistas y pasa por la obligatoriedad de los capacitados, una vez que tienen asignadas plazas docentes en las escuelas indigenistas, a cursar una licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional.¹⁰⁶

Si bien esta serie de cambios va ampliando el rango de intervención de las autoridades educativas para ofrecer un servicio pertinente en las distintas regiones del país, al mismo tiempo se ve influido por un proceso paralelo de falta de espacios laborales para los maestros egresados de las escuelas normales y el cambio en la composición de la matrícula de educación preescolar, en la que se registra un aumento de 28% de población indígena de nuevo ingreso. Y los docentes egresados del CREN de Felipe Carrillo Puerto, a quienes se les asignaba automáticamente una plaza en los jardines de niños, comenzaron a formar parte de la estadística del desempleo.¹⁰⁵ Por otra parte, vale señalar que el CREN enviaba a

Esto sucede en 1998. Por primera vez en la historia de la escuela normal se trabajó con una generación de tres grupos: 95 alumnos y alumnas. Por lo general se formaban sólo dos grupos con un promedio de 35 alumnos cada uno. Sin embargo, desde 1987, se observó una tendencia de disminución de la matrícula de casi 70 alumnos por generación, a 37 hasta 1993. De hecho hubo en 1991 una matrícula de 23 alumnos de nuevo ingreso. Pero para 1994 hubo un crecimiento desproporcionado, subiendo este registro a 95 nuevos alumnos. Tal aumento fue resultado de un acuerdo entre autoridades educativas y madres y padres de familia de los aspirantes rechazados. El acuerdo consistió en que los aspirantes levantarán una huelga de

sus alumnos y alumnas a realizar prácticas pedagógicas en los jardines del subsistema indígena, como parte de su formación, desde planes de estudios anteriores al 1999. Sin embargo estas prácticas resultaban difíciles de aprovechar dado que las practicantes no contaban con los elementos necesarios para comprender todo lo que sucedía en esos jardines. No hablaban la lengua materna (el maya), no comprendían la actitud de los niños, ni el aparente desinterés de padres y madres de familia por involucrarse en las labores escolares. La realización de estas prácticas en las comunidades indígenas resultaba una experiencia fallida, y no sería sino hasta la puesta en marcha del Plan de estudios 1999 que se aborda específicamente esta “riqueza humana existente en las diversas regiones y colectividades”, que se espera un cambio efectivo en esta situación dados los elementos que se pretende aportar con la Asignatura Regional I.

La comprensión de que la realidad nacional era heterogénea y que debía ser abordada en esa perspectiva se fue concretando paulatinamente. La construcción de los dos Méxicos a los que aluden Guillermo Bonfil Batalla y Julieta Campos, entre otros¹⁰⁶, el México moderno del progreso y la cultura dominante, y el México pobre de las culturas subordinadas; esta especie de país esquizofrénico que vivimos, hasta que en 1994 hizo crisis con el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, mostrando la cara negada frente a la propaganda que

hambre iniciada como presión política para su ingreso al CREN y las autoridades educativas aceptaron bajo el aviso de que no habría asignación de plazas para los egresados. Se iniciaba así uno de los problemas que la federalización educativa acentuó: el crecimiento de los sistemas educativos debía ser responsabilidad de las autoridades locales. Así que la planeación de este crecimiento sujetaba los dos cabos de la cuerda, la formación de maestros y la creación de espacios laborales. Las autoridades descuidaron la primera punta y desde entonces se inició un proceso de asignación de plazas diferente: mediante concurso de oposición. Se convoca a los egresados – sólo de escuelas del Quintana Roo- a participar en la asignación de no más de 10 plazas que se entregan a los mejor calificados de entre los más de 150 concursantes.

¹⁰⁶ Me refiero a los perfilados en las obras: **“México Profundo, una civilización negada”** publicado en 1987 y **“¿Qué hacemos con los pobres?, la reiterada querrela por la nación”** de 1995. En ambos textos, los autores coinciden en señalar desde distintas perspectivas la existencia de un modelo de país soñado por los grupos dirigentes, que mira a un futuro moderno y desconoce el rostro del México tradicional o profundo, el cual que mantiene una propuesta civilizatoria posible de realizar, basada en la pluralidad cultural que aún se mantiene presente.

anunciaba –por fin- la llegada de nuestro país al llamado primer mundo. Es en esta realidad contrastante que el quehacer de los maestros y maestras se realiza.

La Escuela Normal como institución promotora de los valores nacionales, que se basaba en la idea del México homogéneo, dejando fuera de sus actividades académicas el análisis y la reflexión de los elementos culturales de las zonas en las que se asienta¹⁰⁷, modifica esta tendencia desde su plan de estudio actual y se propone, con la Asignatura Regional I, reconocer la diversidad cultural en que está inmersa.

La ratificación por parte de México del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)¹⁰⁸ Las modificaciones constitucionales hechas al artículo 4º constitucional, en el que el Estado Mexicano se reconoce como multicultural¹⁰⁹, así como la polémica ley reglamentaria que substituyó de los “Acuerdos de San Andrés Larrainzar”, y la recién publicada “Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas”¹¹² establecieron las pautas

¹⁰⁹En el plan de estudios anterior (1984) esta actitud de promoción se concretaba en espacios curriculares como Seminario de Identidad y Valores Nacionales, el cual tenía entre las lecturas básicas del mismo, varios discursos del nacionalismo revolucionario del Partido Revolucionario Institucional. Y el Seminario de Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Preescolar” del cual no aparece detalle alguno en el documento descriptivo de dicho Plan. De hecho entre los objetivos de la licenciatura se señala en forma general: “propiciar una formación ideológica basada en los principios emanados de nuestra Constitución Política, que ubique al futuro docente en el compromiso que como agente de cambio tiene ante la sociedad.

¹¹⁰Su nombre completo es: Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes Este convenio fue ratificado a inicios de 1990, su duración es de 10 años, y a inicios del presente siglo se reiteró su aceptación por parte del Estado Mexicano. Este convenio es un conjunto de normas que los estados adherentes se obligan cumplir a fin de reconocer y respetar los derechos de los pueblos indígenas a mantener su identidad étnica, así como el derecho a poseer un sustento territorial y ecológico que precisan para su subsistencia, seguridad social y salud, educación y medios de comunicación, entre otros. Ver: **“Derechos Indígenas” lectura comentada del convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo**”. Instituto Nacional Indigenista. México 1991.

¹¹¹El artículo 4º establece: “La nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado...”

legales para que las distintas instancias federales realizaran adecuaciones necesarias para la atención a esta diversidad, mediante la modificación, creación o ajuste de los programas operativos que definen sus actividades. Así, en el caso de la Secretaría de Educación Pública en particular, este conjunto de disposiciones nacionales e internacionales se convirtieron en la base jurídica sobre la cual la Subsecretaría de Educación Básica y Normal planeó la actualización de los planes de estudios de las escuelas normales.

Sobre la base de una concepción más amplia de la calidad¹¹⁰ en los servicios educativos y las instituciones formadoras de docentes, y la tendencia cada vez mayor de integrar una política educativa que se corresponda con la realidad plural del país, es que se han ido dando los primeros pasos para cumplir la vieja promesa que el Gobierno Federal hiciera a las “Tribus Mayas” en 1929: “Que siendo la instrucción pública obligatoria en la Nación Mexicana, el gobierno establecerá escuelas en los poblados mayas por ser esa la base de la cultura de ellos mismos, y de su adelanto y bienestar”.

¹¹³La definición de calidad la ofrece el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa como “una noción multidimensional que:

- Establece un círculo adecuado a las circunstancias de la vida de los alumnos –pertinencia y las necesidades de la sociedad- relevancia-
- Logra que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto y egrese alcanzado los objetivos de aprendizaje establecido en los tiempos previstos para ello – eficacia interna y externa.
- Consigue que los aprendizajes sean asimilados en forma duradera y se traduzcan en comportamientos sustentados en valores individuales y sociales, con lo que la educación será fructífera para la sociedad y el propio individuo –impacto.
- Cuenta con recursos materiales y humanos suficientes, y los usa de la mejor manera posible evitando derroches y gastos innecesarios –eficiencia.
- Tiene en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, las comunidades y las escuelas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes –equidad. “**La calidad en la educación básica en México. Primer informe anual 2003**” Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación. México 2004.

3.4 Introspección.

Las actividades mediante las cuales se abordan las lecturas de los bloques temáticos, han permitido que alumnos y alumnas desarrollen una comprensión más completa sobre las etapas que involucra el trabajo docente en preescolar. La incorporación de conocimientos específicos sobre los procesos de socialización, afectividad y adquisición de la lengua en la cultura maya, se convierten en elementos mediante los cuales se concreta la noción central del Plan 1999 de conocer al niño y su entorno como referente y guía de la práctica profesional de los y las educadoras, y en voz de algunas de las alumnas que han cursado la asignatura, quedan los siguientes testimonios:

Experiencias.

“Todos los conocimientos que ahora poseo me han servido en mis prácticas para comprender las acciones que realizan los diferentes niños en la escuela, inferir el porqué de ellas, sin olvidar que el medio social y natural en el que viven, es parte esencial de la composición de su cultura...”

“De igual manera me ha sido útil para promover en los niños el interés por investigar acerca del lugar en el que habitan, para potenciar valores, costumbres, tradiciones que cada vez se deterioran más”.

Nidia Marisol Vitorín Martín. Alumna de 5º semestre, 1era generación del Plan 1999.

“En cuanto al bloque que más me impactó, fue el II (**“La dinámica cultural y social indígena de Quintana Roo y su influencia en el desarrollo de los niños preescolares”**) ya que se trata de las diversas culturas y características que posee, la importancia que tienen y el valor que transmiten.

“En mis prácticas hice uso mayor seguridad de algunos actos culturales con los niños (sic), así como con sus tradiciones. Y en lo académico, compartí con los niños

la lengua que ellos utilizan (Maya), no al 100% pero con mucho agrado y algunas otras experiencias que tienen los niños”.

Sugey del Rosario Ak Ek

“El haber cursado esta asignatura ha sido de gran importancia, ya que, he llegado a comprender la situación de los niños y niñas indígenas que están en desventaja con los niños no indígenas, en cuanto a la adquisición de conocimientos básicos y la adquisición de valores y actitudes –que la escuela fomenta-. Además de hacerme más consciente sobre nuestra lengua cultural que se ha ido desvalorizando cada día más. Para esto, en mi será un gran reto el poder adquirir esta habilidad lingüística que funcionará como una puerta a todas las oportunidades que se darán para hacer de mi desempeño laboral el mejor, y promover una educación da calidad”.

Carmen del Rosario Aguirre Pérez.

“Esta asignatura, en lo personal, considero que es muy importante, ya que nos hizo reflexionar a cerca de lo valioso que es nuestra cultura nacional, y sobre todo aprendimos a valorar nuestra propia cultura (la maya), ya que eso es lo que caracteriza a nuestro estado. Y debemos sentirnos orgullosos de poseer una cultura rica en costumbres y tradiciones.

Respecto a mi formación profesional esta asignatura nos ha brindado los referentes necesarios para trabajar con los pequeños del medio indígena, para poder atenderlos de acuerdo a los propósitos de la educación preescolar, y sobre todo, atender sus intereses y necesidades de acuerdo a su contexto cultural.”

Azalia Memije Lozano.

“(La Asignatura Regional) nos brinda información sobre los derechos y oportunidades que tienen todos los niños indígenas para desarrollarse plenamente en el ámbito escolar, ya que tienen también las capacidades de realizar diversas actividades; hago mención de esto porque yo en lo personal, no tenía muchos referentes en cuanto a la educación indígena, y ahora comprendo que como educadora debo tener

argumentos y conocimientos sobre los derechos de los pueblos indígenas y sus características para que de esa forma pueda entender y atender de manera eficaz a las demandas, exigencias y necesidades que cada niño presente, desde el punto de vista escolar y social. Esta información me permite planificar mis actividades, seleccionarlas y organizarlas de manera sistemática...”

“Es importante mencionar que la Asignatura Regional fue de gran aprendizaje para mi; de diseñar actividades adecuadas para atender la diversidad cultural en los jardines de niños, me refiero a la atención de grupos de niños y niñas y padres de familia indígenas de la cultura Maya. Como futura docente nos brinda fortalecer – sic- y fomentar los procesos de transmisión y reproducción cultural de cada etnia, y el diseño de materiales y estrategias adecuadas para la atención educativa de una cultura distinta”

Yazmín Lucero López Reyes.

3.5 Expectativas.

El trabajo realizado a lo largo de los dos primeros años de la Asignatura Regional I ha generado diversas reacciones y expectativas en la institución, en el personal docente y en el alumnado que vale detallar.

En el caso de la Institución, sucede que se ha visto en la necesidad de fortalecer su presencia y nexos con el Subsistema de Educación Indígena del estado, con supervisoras y educadoras del medio indígena, ya que en los jardines de preescolar indígena se realizan las prácticas pedagógicas de las alumnas y alumnos del CREN, lo que ha generado el interés por el intercambio de experiencias profesionales y de formación entre ambas instancias: recordemos que tradicionalmente el CREN ha formado educadoras para los jardines de niños generales, no para el medio indígena. Pero ahora, con la perspectiva de atención a la diversidad cultural que presenta el Plan de Estudio 1999, se hace necesario un mayor acercamiento que supone compartir métodos y estrategias de trabajo, materiales y actividades que

ambas instancias han generado desde sus propias experiencias. Además, en el primer semestre de aplicación de la asignatura, se estableció un espacio escolar, dedicado a la enseñanza de la lengua maya, que no obstante su importancia y necesidad para la asignatura, funcionó sólo un semestre, y, posteriormente fue cancelado debido a restricciones presupuestales¹¹⁴, Sin embargo, en el ciclo escolar 2006/2 el taller de Lengua Maya ha reiniciado sus actividades.

En el caso del alumnado, la Asignatura Regional I ha abierto la reflexión de la práctica profesional al reconocimiento de los orígenes culturales de ellos mismos. En los grupos en los que la asignatura se ha trabajado, la principal expectativa generada, radica en que es posible revalorar la cultura en la que está inmerso el CREN, los alumnos y sus familias, así como fortalecer el sentido de identidad y el sentimiento de pertenencia. Si bien la Asignatura tiene propósitos específicos enfocados al trabajo que se desarrolla en los jardines de niños, los alumnos del CREN ven en los diversos temas y actividades del programa, la posibilidad de generar un sentimiento de orgullo por sus orígenes, de aprecio por la historia local (de la que se conoce poco todavía), e identifican en los materiales de estudio algunas de las razones que explican migraciones familiares, actitudes de vecinos y de niños y niñas, los prejuicios raciales y parte de la dinámica económica, social y cultural que se genera en la entidad.¹¹⁵

¹¹⁴Es muy notoria la diferencia de estilos de vida entre las ciudades que integran Quintana Roo. Al sur, Chetumal, la capital del estado, una ciudad pequeña de 400, 000 habitantes aproximadamente, que vive del comercio y de una incipiente industria, y cuya población esta formada en su mayoría por campesinos migrantes traídos de otros estados en los sesentas y setentas a poblar las selvas locales; el centro, esencialmente indígena, que vive de una agricultura de subsistencia padeciendo la marginación que generalmente padecen todos los grupos étnicos del país, con una vida regida por tradiciones y costumbre de fuerte presencia; y el norte del estado Playa del Carmen y Cancún, con una industria turística de competencia internacional; ciudad moderna que genera el 93% del PIB estatal, y en el que el tipo de vida, urbano y cosmopolita, choca con el de las otras zonas. Es en este espacio de altos contrastes que los y las maestras de educación preescolar se mueven, y cambian de plazas de trabajo, siguiendo la lógica sindical de que los maestros van “bajando” cada año a las escuelas de comunidades más cercanas a la casa paterna o materna del maestro. Y esta constante migración laboral, este ir y venir entre dos mundos radicalmente opuestos ofrece elementos de análisis muy valiosos para la educación y las ciencias sociales en general.

En el caso del personal docente la situación es muy variable. Desde la puesta en marcha del Plan de Estudios 1999, sólo dos maestros del equipo que la diseñó se han hecho cargo del desarrollo de la Asignatura Regional, por interés propio. Y esto ha coincidido con el desinterés del resto del personal docente por la misma, no obstante la mayoría de los docentes son de origen maya peninsular.¹¹² A este respecto no hay mucho por decir. Se sabe únicamente que los maestros expresan su respeto por el trabajo de la asignatura, pero manifiestan su preocupación debido a que miran con dificultad la posibilidad de adecuar los contenidos de sus cursos para dar congruencia a los aportes que genera la Asignatura Regional I. La noción de interculturalidad, supone la modificación de actividades, contenidos y un mayor aprendizaje por parte de maestros y alumnos. Pero sobre todo, supone un esfuerzo por romper la inercia generada a lo largo de años y años de trabajar sobre Planes de Estudios anteriores en los que nunca se prestó mayor atención a la diversidad cultural.

Terminar con esta inercia (que muchas veces ha servido para justificar el fracaso escolar de alumnos de origen étnico), en el trabajo docente y abordarla críticamente, exige un compromiso profesional más amplio que reclama un cambio de actitud, mejora y actualización en el desempeño docente.

Si el CREN busca generar esta actitud de equidad y de respeto a la diversidad cultural en los alumnos que forma, debe generar esta misma visión en sus formadores. La profesora responsable, fue la única que recibió capacitación específica para trabajar esta asignatura, capacitación realizada por los diseñadores del Plan de Estudios 1999. Tal capacitación se llevó a cabo con maestros de todas las normales del país y se hizo con el compromiso de que en las normales de cada entidad, los asistentes a la capacitación reprodujeran lo aprendido. Así se hizo en el CREN. A este taller asistieron la mayoría del personal docente, sin embargo, el resultado no es muy alentador. De hecho lo es en muy pocas escuelas, a pesar de

¹¹⁶ 19 de los 23 docentes de la institución es de origen peninsular, de formación normalista y 12 de ellos son originarios de Felipe Carrillo Puerto.

que en 24 de las 31 entidades de la república existe presencia de grupos indígenas.¹¹⁷

3.6 Insuficiencias.

Como se señala en la introducción del presente documento, la realización de la Asignatura Regional I se dio bajo algunas circunstancias que impidieron el pleno cumplimiento de los **Lineamientos generales para el diseño de los programas de estudio de la Asignatura Regional I y II**. Entre esas circunstancias se encuentra la premura para la elaboración del mismo, que a su vez propició un desequilibrio en la estructura del curso: se asignó una gran cantidad de lecturas, lo que implicó un mayor tiempo destinado a éstas, en detrimento de las horas dedicadas al diseño de estrategias didácticas para la atención de la diversidad cultural. No obstante haber sido un acierto el establecimiento del taller de lengua maya, su posterior suspensión temporal representa una carencia que urge atender.

En términos generales el programa de estudios de la Asignatura Regional I presenta un desequilibrio entre las actividades teóricas -las que aportan información académica- y el diseño de alternativas didácticas para la atención a la diversidad. En sus cuatro bloques temáticos se incluyen diversas actividades que buscan el logro de los objetivos. Entre éstas se encuentran:

- Lectura y análisis de textos, 26 en total.
- Obtención, registro y sistematización de información derivada de entrevistas de campo, en comunidades y los jardines de niños en los que realizan sus prácticas.
- Redacción de ensayos.
- Actividades relacionadas a la práctica docente.
- Elaboración de un periódico mural.

¹¹³ En cuatro o cinco normales del país, el diseño y aplicación de la Asignatura Regional I se ha realizado y se continúa, en el resto, hubo una aplicación temporal debido a la exigencia de la Dirección General de Normatividad, y posteriormente este espacio curricular ha sido dedicado a otras actividades. En las escuelas en las que se continúa su aplicación se han establecido talleres de lenguas indígenas

- Recabar información para elaborar la historia de una escuela de los jardines de niños en los que las alumnas realizan sus prácticas pedagógicas.

Todas estas actividades se detallan en cada uno de los bloques temáticos de la asignatura. Sin embargo, hay tres aspectos de central importancia, en función de los propósitos del curso del curso, los cuales son abordados de manera insuficiente: la noción de interculturalidad, la elaboración de estrategias didácticas para la atención a la diversidad cultural y la comprensión de la lengua maya. Existen además temas reiterativos en diversos bloques y otros que se abordan escasamente. A continuación un análisis de las insuficiencias señaladas.

1. Por cuanto cabe a la noción de interculturalidad, a pesar de que en el bloque Introductorio se trabajan dos lecturas relacionadas con el tema (“Una tierra con civilización Milenaria” y “Pluralismo Cultural y Cultura Nacional”) que aluden frecuentemente a ésta noción, no se aborda con suficiente claridad el concepto, ni sus alcances. Es importante señalar que las lecturas citadas, abordan de una manera clara la composición pluricultural de nuestro país, pero su finalidad no es clarificar un concepto, sino iniciar una reflexión sobre los distintos proyectos civilizatorios mesoamericanos. El resto de lecturas de este bloque tratan sobre aspectos históricos de la cultura maya en la Península de Yucatán y caracterizaciones de los grupos étnicos mexicanos.
2. Respecto a la elaboración de “Estrategias didácticas para la atención de la diversidad cultural”, en los dos años que lleva la aplicación de la Asignatura Regional I, a decir de la profesora responsable del curso, existen algunos los resultados que vale señalar:
 - La principal estrategia que las alumnas y alumnos aplican durante sus prácticas consiste en la utilización de cantos en lengua maya, mediante los cuales favorecen actividades de socialización.
 - Por otro lado algunas de las alumnas ya egresadas del Plan 1999, han realizado actividades en las que incorporan saberes tradicionales mayas sobre

alimentación, principalmente el uso de plantas, y realizan comparaciones con pautas de consumo de alumnos de origen urbano. Mediante esta estrategia las educadoras promueven entre las madres de los alumnos, el reconocimiento del valor nutricional de los recursos alimentarios de las comunidades mayas y los requerimientos de nutrición de los infantes.

- Una estrategia más consiste en la realización de actividades de tradicionales mayas como el “JANAL PIXAN”¹¹⁴, así como la difusión de danzas y vestido tradicional en los festejos que regularmente realizan en los jardines de niños.
- Finalmente, la recuperación de cuentos y leyendas sobre la flora y fauna local, adivinanzas e investigaciones de micro historia mediante las cuales se busca fortalecer el sentido de identidad de los y las alumnas de los jardines de niños.

Sin embargo estas primeras aportaciones aparecen como logros dispersos, que se alcanzan libremente por el ingenio de las alumnas, y como si fueran motivadas más por interés personal y no por un conocimiento ordenado del universo cultural al que las lecturas y actividades del curso proponen.

Lo anterior se explica por dos razones: de los 8 temas que constituyen los cuatro bloques temáticos del curso, sólo uno está dedicado al desarrollo de estrategias didácticas. Es decir que el diseño original del curso ofrece una cantidad enorme de información, pero un mínimo espacio para que ésta se convierta en productos concretos que permitan alcanzar uno de los objetivos de la Asignatura Regional: el diseño de estrategias didácticas para la atención a la diversidad cultural. Agregamos tantos ingredientes a la lista que nos quedamos sin tiempo para preparar el platillo (si vale la comparación). Esto explica la escasa producción de las buscadas estrategias. Por otra parte, en el diseño original de la Asignatura Regional I no se

¹¹⁸ La celebración del “Janal Pixan” – literalmente comida de las almas- se realizan del 29 de octubre a finales de noviembre, y, semejante el “Día de Muertos”, consiste en la recordar a las personas que han muerto. Las actividades que implican estas conmemoraciones son importantes para los niños, en tanto que se les permite recordar uno de los elementos centrales del pensamiento maya: el culto a los muertos y el respeto por la vida. A este respecto las escuelas públicas de los distintos niveles realizan concursos de altares, ofrendas tradicionales, y es cada vez más frecuente la participación de rezadores mayas.

plantean los caminos hacia dónde debe enfocarse el diseño de las estrategias didácticas que se busca alcanzar.

En cuanto a la falta comprensión de la lengua Maya, resulta de vital importancia para la Asignatura Regional lograr que las alumnas cuenten con los conocimientos básicos que les permitan establecer una comunicación mínima fluida con los alumnos de los jardines de niños, ya que, si bien en el nivel preescolar se trabaja mediante la participación activa de los infantes al proponer temas que se abordan como proyectos de trabajo semanales, éstos deben salir del interés de los niños, y no habrá forma de identificar éstos intereses si no hay un entendimiento entre educadora y alumnos. Si bien esta situación no es nueva, ha sucedido y suceda todavía, que las educadoras proponen el proyecto a los alumnos y éstos lo desarrollan como propio. No obstante, es indispensable la reapertura del Taller de lecto-escritura de lengua Maya, ya que sin el funcionamiento de éste, los propósitos de la asignatura se quedan en el papel como un montón de información cultural de uso meramente descriptivo.

3.6.1 En el proceso de diseño.

El programa de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 1999, establece una serie de criterios y lineamientos generales a considerar para el diseño de la Asignatura Regional I, mismos que se expresan como elementos a seguir a fin de lograr los propósitos de la misma dentro del plan de estudios. La siguiente tabla muestra una comparación entre los criterios establecidos en el Plan de Estudios 1994 y la forma en que fueron considerados por el equipo que diseñó la Asignatura Regional I

Criterios a considerar		Criterios considerados
Sobre tema y contenidos del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Congruencia con el perfil de egreso 	Cumple con varios rasgos del perfil de egreso como los relativos a “Competencias didácticas” – incisos a, b, f, e y h-; “Identidad profesional y ética” incisos: a, b, c y d; y “Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela”, incisos a y b

	<ul style="list-style-type: none"> • El tema debe orientarse al “estudio de una situación determinada que tenga impacto educativo en el contexto de la región o entidad donde probablemente ejercerán su profesión. 	<p>A pesar de que no existe un documento de diagnóstico que describa la situación de la educación preescolar en la entidad – situación ideal para la elección del tema- se consideró que la atención a la diversidad lingüística – y por tanto cultural- debía ser abordada.¹¹⁵ En nuestro caso fue orientada al reconocimiento de la cultura local: la Maya.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos se determinaran de acuerdo a los aspectos relevantes del tema seleccionado y su análisis estará enfocado a la comprensión de situaciones reales que se manifiestan en los planteles de educación preescolar. 	<p>En este caso el equipo de diseño consideró necesario abordar los siguientes aspectos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia regional. • Políticas educativas para el medio indígena • Marco jurídico local, nacional e internacional referente a educación y cultura indígena. • Procesos culturales en los pueblos indígenas. • Reconocimiento y atención a la diversidad cultural en el aula • Sin embargo, la selección de aspectos del tema surgió de opiniones y sugerencias personales. En tanto que el aspecto central – la falta de atención a la diversidad cultural- se planteó de forma general y se le asignó un espacio mínimo para su desarrollo.

¹¹⁹ Esta decisión se basó en dos razones, a saber: 1. - los indicadores de composición de la matrícula de ingreso en educación preescolar que señalan una tendencia de crecimiento de las modalidades indígena y comunitario, que evidencian la presencia indígena en 24 entidades del país, y el hecho de que el Quintana Roo, existe una presencia indígena predominante más de 70% de la población.

	<ul style="list-style-type: none"> • Evitarse los cursos centrados en la revisión teórica de carácter general. Las fuentes informativas que se elijan deberán ofrecer elementos que permitan explicar las situaciones o problemas que se pretende analizar y no –fomentar- el aprendizaje memorístico de términos, datos estadísticos, autores o corrientes teóricas. 	<p>La selección de las lecturas para cada tema y unidad temática, están orientadas a la reflexión sobre las condiciones de la cultura maya en la entidad, en la escuela y en la formación docente. Sin embargo es pertinente señalar la inexistente producción de análisis de la problemática preescolar en la entidad. Por otra parte, si bien las lecturas escogidas son diversas y las estrategias didácticas del curso promueven el aprendizaje participativo y crítico: el equipo de diseño consideró que no es posible abordar la diversidad cultural en el aula, si no se hace desde una perspectiva teórica específica.¹¹⁶</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • El diseño del programa de la asignatura deberá realizarse por un equipo – de preferencia combinado- de docentes del CREN y de educación preescolar 	<ul style="list-style-type: none"> • El equipo fue integrado por tres docentes del mismo CREN, dos de ellas educadoras de preescolar, y un ex maestro del mismo CREN. Es decir que no hubo participación de “educadoras en servicio”. Situación muy importante debido a que ante la falta de diagnóstico, la experiencia de las educadoras le hubiera aportado referentes más específicos actuales al equipo de diseño.
	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes responsables de la asignatura deberán adquirir conocimientos básicos del programa previo al inicio del curso 	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra responsable del curso, asistió a un taller de capacitación previo dirigido por el equipo que diseñó el Plan de estudios 1999 y fue integrante del equipo de diseño de la misma asignatura en el CREN.

¹¹⁶ Al respecto cabe señalar que uno de los principales factores que han propiciado la marginación de los pueblos indígenas de México ha sido la política de negación de las culturas originales. Las tesis centrales que orientaron en el pasado las políticas educativas de nuestro país son una muestra clara de ello: “derribar las barreras culturales que separan a los mexicanos”; “la castellanización del indio”... Aún ahora, la noción de Interculturalidad que comienza a permear algunas de las actividades gubernamentales, evidencian lo poco que hemos avanzado en este aspecto y lo mucho que nos hace falta por recorrer. En el caso de la Asignatura Regional I, si se pone énfasis un autor y la corriente que ha generado: me refiero a Guillermo Bonfil Batalla y la teoría del control cultural. La razón de elegir a este autor, nos pareció fundamental, ya que su propuesta teórica aporta elementos esclarecedores para el análisis cultural, y nos permite mirar analíticamente los distintos procesos que se viven en los grupos étnicos y su contraste con los que se promueven en las escuelas públicas que, como es sabido, favorecen un ideal ciudadano ajeno a éstos.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • A pesar de que se omite en los Lineamientos Generales para el Diseño de la Asignatura Regional I , En el Plan de Estudios 1999, se sugiere entre los campos de formación complementaria, “el aprendizaje o consolidación del dominio de una lengua indígena., particularmente en las entidades con mayor proporción de hablantes de alguna de ellas”¹¹⁷ | <ul style="list-style-type: none"> • Se instaló un taller para el aprendizaje de la lecto-escritura en lengua maya. |
|--|--|

Por lo demás a dirección del CREN de Felipe Carrillo Puerto emitió una convocatoria interna mediante la cual se invitó al personal docente de la institución a fin de participar en el diseño del programa de la asignatura, mismo que se realizaría en el receso administrativo de finales de junio a mediados de agosto de 2001. A la convocatoria asistieron solamente la directora, la subdirectora académica y la jefa del departamento de difusión cultura¹¹⁸, quienes mantienen su trabajo docente en diversos grupos. Cabe señalar que ante la escasa participación del profesorado, se invitó a una maestra de primaria, a un antropólogo de la Dirección Regional de Culturas Populares quien posteriormente se desistió de participar.¹¹⁹ Con este equipo diverso se iniciaron los trabajos. Posteriormente fui invitado a incorporarme al proceso.

¹²¹ **Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999**, SEP. México. Pág. 28.

¹²² Las Profesoras. Bertha Elinda Cobos Villalobos, Rita Dzib Martínez y Rosa Elena Morales Xool, respectivamente. De ellas, la primera y la tercera son educadoras egresadas del mismo CREN y las únicas con experiencia de trabajo en jardines de niños de todo el plantel.

¹²³ La Profa. Minerva Pérez Peralta y Mario Baltasar Colli Collí. La primera es profesora de español de una primaria local y asesora pedagógica del módulo de Felipe Carrillo Puerto de la Unidad 231 de la Universidad Pedagógica Nacional. Por su parte, el Antropólogo Mario Colli es responsable del programa de Historia Regional de la Dirección del Culturas Populares.

Capítulo 4.- Propuesta de modificación.

Considerando los señalamientos planteados en el capítulo anterior, en torno a las insuficiencias en el diseño original del curso de la Asignatura Regional I, así como lo establecido en el documento: “Lineamientos Generales para el Diseño de los Programas de Estudio de la Asignatura I y II”, del Plan de Estudios 1999 en lo que se refiere a: “sus contenidos (hablamos de la asignatura) deben diferenciarse de aquellos que forman parte de otras asignaturas y de las de clubes y talleres de distinta índole que se ofrecen en las escuelas normales fuera del horario normal”¹; se proponen algunas modificaciones que buscan aportar más y mejores elementos para alcanzar los propósitos de la Asignatura Regional I. Como se ha señalado en el capítulo precedente, son tres los aspectos a modificar:

1. Abordar de forma explícita el tema de Interculturalidad.
2. Evitar la duplicidad de actividades mediante la reorganización de lecturas, temas y unidades temáticas.
3. Ampliar el tiempo dedicado a la elaboración de propuestas para atender la diversidad cultural presente en el aula.

4.1 Criterios de la propuesta.

Los criterios que guían la propuesta de modificación del programa de la Asignatura Regional I son los siguientes:

- La propuesta de modificación que se ofrece debe considerarse como un aporte dinámico, no como un producto acabado e intocable. La razón de esto estriba en que los objetivos que pretende abordar dos elementos que se caracterizan por su constante evolución y cambio: la realidad educativa y la cultura local.
- Las lecturas, temas y actividades que se proponen buscan abordar, de manera más completa, al menos a un aspecto de la problemática educativa del nivel preescolar que se vive en la entidad, la interculturalidad en el aula en tanto que

¹²⁴ Lineamientos Generales para el Diseño de los Programas de Estudio de la Asignatura regional I y II, del **Plan de Estudios 1999**, México, SEP, 1999.

ésta es el espacio para la formación inicial de los alumnos y alumnas del CREN y el ámbito de ejercicio profesional de los egresados.

- Se consideran las experiencias producidas en las prácticas pedagógicas de los y las alumnas durante los dos años anteriores, así como las derivadas de las actividades de estudio de los distintos bloques temáticos, como fuente importante para la modificación que ésta propuesta ofrece.
- La Asignatura Regional I debe fortalecer su relación con los espacios curriculares destinados a las “actividades de acercamiento a la práctica escolar”² y las comprendidas en “práctica intensiva en condiciones reales de trabajo”³, a fin de desarrollar una planeación conjunta que permita el mejor aprovechamiento de los recursos que la Asignatura Regional I ofrece en la formación de los nuevos maestros en el CREN.
- Las propuestas de atención a la diversidad cultural en el aula deben mantener relación con los propósitos de la educación preescolar, establecidos en el Plan de Educación Preescolar 2004, mismo que ha iniciado su aplicación piloto en varios estados del país, entre ellos, Quintana Roo.

4.2 Propósitos.

Que las estudiantes normalistas:

- Analicen y valoren la composición pluricultural de México y de Quintana Roo como un reto que la educación preescolar debe atender.
- Identifiquen los problemas educativos derivados de la diversidad cultural que se presentan en el nivel de educación preescolar en Quintana Roo.
- Adquieran conocimientos específicos y diseñen y apliquen estrategias didácticas adecuadas para atender en el aula a los niños en edad preescolar que pertenezcan a grupos de población indígena.

¹²⁵ Integradas por los cursos: Escuela y Contexto Social, Iniciación al Trabajo Escolar y Observación y Práctica Docente I, II, III y IV, que van de 1ero a 6º semestre en Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999.

¹²⁶ Me refiero a: Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, que se ubican en 7º y 8º semestre del Plan de Estudios antes citado.

4.3 Temas y su organización.

Los temas que se sugieren para modificar el diseño original de la Asignatura Regional I son los siguientes:

Propuesta de modificación del programa de curso de la Asignatura Regional I		
Bloques temáticos.	Propósitos.	Temas.
<p>Introdutorio: reconocimiento de la diversidad cultural en México y Quintana Roo.</p> <p>Bloque I Educación y diversidad cultural en Quintana Roo</p>	<p>Que los y las alumnas :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozcan y valoren la diversidad cultural de México y en particular de Quintana Roo. <p>Que los y las alumnas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifiquen los factores históricos, sociales y culturales de la educación básica en Quintana Roo. • Identificar los procesos de transmisión cultural de las comunidades indígenas • Conocer los principales problemas de la educación preescolar en el medio indígena. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Una cultura Nacional? 2. La sociedad plural, un reto por asumir.
<p>Bloque II estrategias de atención a la diversidad cultural y lingüísticas en el jardín de niños.</p>	<p>Que los y las alumnas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquieran conocimientos específicos orientados a reconocer que los niños y niñas indígenas poseen características culturales y lingüísticas propias que ponen en juego durante los procesos de aprendizaje. • Diseñen estrategias didácticas de atención a la diversidad cultural presente en el aula. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La educación básica en Quintana Roo: una deuda por saldar. 2. Ser desde la cultura propia: socialización, afectividad, adquisición de la lengua. 3. Interculturalidad en el aula: la función docente.
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Programa de educación preescolar 2004 y la Asignatura Regional I: establecer el vínculo necesario. 2. Planeación y diseño de actividades para atención de la interculturalidad en el aula.

Propuesta de modificación del Programa de curso de la Asignatura Regional I		
Descripción de temas y actividades.		
temas	Actividades específicas (por equipo)	Actividad General del bloque (individual)
1. ¿Una cultura Nacional?	<ul style="list-style-type: none"> • Leer los textos. “Pluralismo Cultural y Cultura Nacional” y “Carta dirigida probablemente a Carlos Monsivais”, de G. Bonfil Batalla, y a partir de ellos, por equipo, elaborar un escrito en el que se destaque: <ul style="list-style-type: none"> a. Cuál ha sido el concepto de cultura nacional. b. Señalar cuál ha sido el papel de los pueblos indígenas en la conformación de nuestro país. c. Cómo el autor explica la conformación pluricultural de México. d. Identificar algunos de los aspectos que el autor señala en los textos, que aún se observan en la Zona Maya de Quintana Roo. e. Señalar las razones por las que no se puede hablar de una Cultura Nacional. <p>El documento será presentado en sesión plenaria al interior del grupo, a fin de enriquecer las reflexiones derivadas de las lecturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de un ensayo.

<p>2.- La sociedad plural, un reto por asumir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leer los textos: “Hacia una caracterización de la población indígena” de Leonardo Manrique, “Una tierra con civilización Milenaria”, de G. Bonfil Batalla y “Apuntes sobre Chan Santa Cruz”, de María Teresa Gamboa. A partir de éstas lecturas señalar : <ul style="list-style-type: none"> a. ¿Cuáles son los elementos culturales que caracterizan a las poblaciones indígenas de nuestro país? b. Identificar los territorios que ocupan actualmente los pueblos indígenas. c. ¿Cómo se explica la continuidad de las culturas indígenas en México? d. Señala la relación que existe entre el texto “Apuntes sobre Chan Santa Cruz” y los dos anteriores. e. ¿Cuáles son los principales elementos culturales que identificas en la zona maya? f. ¿Y cuáles los que identificas en los jardines de niños de la zona dónde realizas tus prácticas pedagógicas? <p>El documento será presentado en sesión plenaria al interior del grupo, a fin de enriquecer las reflexiones derivadas de las lecturas.</p>	
---	---	--

<p>3. La educación básica en Quintana Roo: una deuda por saldar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leer los textos: “Panorama Histórico de la educación y la cultura”, de María Luisa Acevedo Conde; “Problemas de aprendizaje y diversidad cultural en la escuela” de María Bertelly Busquets, y “El arribo de los preceptores”, de Martín Ramos Díaz. De las lecturas anteriores explica: <ul style="list-style-type: none"> a. Principales etapas por que ha pasado la educación para los pueblos indígenas en nuestro país. b. Identifica las causas del rechazo hacia las escuelas en el panorama descrito en la lectura de Martín Ramos, y señala, el papel de los maestros en esta situación. c. Identificar los problemas de aprendizaje generados en las escuelas con diversidad cultural, según María Bertelly d. Efectos de la incompatibilidad sociocultural en las aulas. e. Construcción de espacios para una racionalidad coincidente. f. Retomando la actividad específica del tema 1 y señalar la relación que guarda con la lectura de Bertelly. <p>El documento será presentado en sesión plenaria al interior del grupo, a fin de enriquecer las reflexiones derivadas de las lecturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de un ensayo.
--	--	---

<p>4. Ser desde la cultura propia: socialización, afectividad, adquisición de la lengua en las comunidades indígenas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leer los textos “Formas de transmisión cultural entre los pueblos indígenas mexicanos” de Erasmo Cisneros Paz, “Concepciones sobre la competencia lingüística los valores y la cultura de los niños pobres” de Mabel Condemarán, y “La educación Intercultural, un reto para la nueva alfabetización” de Inés Gil Jaurena. A partir de ellos: <ul style="list-style-type: none"> a. Identificar los procesos de transmisión cultural en los pueblos indígenas. b. Identificar los roles asignados entre las familias mayas de Quintana Roo y compararlos con los valores que la escuela pública fomenta. c. Principales concepciones erróneas sobre las competencias lingüísticas d. Forma en que pueden ser compensadas e. ¿Cómo se define a la educación Intercultural, cuáles son sus objetivos y las competencias que requiere? <p>El documento será presentado en sesión plenaria al interior del grupo, a fin de enriquecer las reflexiones derivadas de las lecturas.</p>	
<p>5. Interculturalidad en el aula: la función docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leer los textos: “La educación intercultural bilingüe en América latina: y balance y perspectivas”, de Luis Enrique López; “Lengua y Cultura” de Judith Mece, y “El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe”, de Javier Serrano Ruiz. A partir de ellos, redactar un escrito en el que se detallen: <ul style="list-style-type: none"> a. Principales aportes de la pedagogía Latinoamérica a favor de la educación intercultural. b. Problemas que enfrenta su implementación. c. Implicaciones de la interculturalidad en la escuela pública d. Concepción de la escuela intercultural. e. Función del docente en un ámbito intercultural <p>El documento será presentado en sesión plenaria al interior del grupo, a fin de enriquecer las reflexiones derivadas de las lecturas.</p>	

<p>6.- Programa de educación preescolar 2004 y la Asignatura Regional I. Establecer el vínculo necesario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leer los textos: “Campos formativos y competencias” del Programa de Educación Preescolar 2004 y los dos ensayos producto de la Unidad Introdutoria y Unidad temática I, y establecer los puntos de contacto con el Programa de Educación Preescolar 2004. A partir de este análisis comparativo, establecer las bases argumentativas para el diseño de propuestas específicas de atención a la diversidad cultural en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de propuestas de atención a la diversidad cultural en el aula.
<p>7.- Planeación de actividades para atención de la interculturalidad en el aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y propuestas específicas de atención a la diversidad en los campos : <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo personal y social. 2. Lenguaje y comunicación. 3. Pensamiento matemático. 4. Expresión y apreciación artística. 5. Desarrollo Físico y salud. 	

4.4 Descripción de actividades.

Propuesta de modificación del Programa de curso de la Asignatura Regional I	
Descripción de actividades generales	
Actividad General del bloque	Descripción del contenido
Bloque Introductorio: Elaboración de un ensayo	Elaborar un escrito a manera de ensayo en el que se desarrollen los siguientes argumentos: <ul style="list-style-type: none">• Conformación pluricultural de la nación mexicana.• Aportes de las culturas indígenas a la sociedad nacional.• Perspectivas de cambio en la relación con los pueblos indígenas.• Espacios legales y políticos de participación de los grupos indígenas en la planeación y desarrollo de sus culturas. Se sugiere considerar los planteamientos de la Dra. Silvia Schmelkes, en la conferencia: “Educación para la Interculturalidad, y “El Indígena que somos”. Ambas videograbaciones disponibles en la videoteca del P.

<p>Bloque I</p> <p>Elaboración de un ensayo</p>	<p>Elaborar un escrito a manera de ensayo en el que se desarrollen los siguientes argumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de la educación básica en Quintana Roo, particularmente en la zona Maya. • Implicaciones de la diversidad cultural en las escuelas públicas, en cuanto a: <ul style="list-style-type: none"> * Formación, y/o actualización del personal docente. * Programas de estudio, materiales didácticos. * Acciones de la Secretaría de Educación y Cultura de Quintana Roo, para la atención a diversidad cultural en el nivel preescolar. 																						
<p>Bloque II</p> <p>Planeación y diseño de estrategias de atención a diversidad cultural en el aula.</p> <p style="text-align: right;">de al</p>	<p>A partir de los conocimientos adquiridos en el curso Taller de diseño de actividades didácticas I y II, de los ensayos producto de las unidades precedentes de éste curso y de los Campos Formativos y competencias del Programa de Educación Preescolar 2004, diseñar, por equipos, cuando menos una estrategia didáctica de atención a la diversidad cultural, enfocadas a los aspectos en que se organizan los distintos campos formativos:</p> <table border="1" data-bbox="831 783 1868 1297"> <thead> <tr> <th style="background-color: #d9ead3;">Campos formativos</th> <th style="background-color: #d9ead3;">Aspectos en que se organizan</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Desarrollo personal y social</td> <td>Identidad personal y autonomía</td> </tr> <tr> <td>Relaciones interpersonales</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Lenguaje y comunicación</td> <td>Lenguaje oral</td> </tr> <tr> <td>Lenguaje escrito</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Pensamiento matemático</td> <td>Número</td> </tr> <tr> <td>Forma, espacio y medida.</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Exploración y conocimiento del mundo</td> <td>Mundo natural</td> </tr> <tr> <td>Cultura y vida social</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">Expresión y apreciación artísticas</td> <td>Expresión y apreciación musical.</td> </tr> <tr> <td>Expresión corporal y apreciación de la danza</td> </tr> <tr> <td>Expresión y apreciación plásticas</td> </tr> <tr> <td>Expresión dramática y apreciación teatral</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Desarrollo físico y Salud</td> <td>Coordinación, fuerza y equilibrio</td> </tr> <tr> <td>Promoción de la salud.</td> </tr> </tbody> </table>	Campos formativos	Aspectos en que se organizan	Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía	Relaciones interpersonales	Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral	Lenguaje escrito	Pensamiento matemático	Número	Forma, espacio y medida.	Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural	Cultura y vida social	Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical.	Expresión corporal y apreciación de la danza	Expresión y apreciación plásticas	Expresión dramática y apreciación teatral	Desarrollo físico y Salud	Coordinación, fuerza y equilibrio	Promoción de la salud.
Campos formativos	Aspectos en que se organizan																						
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía																						
	Relaciones interpersonales																						
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral																						
	Lenguaje escrito																						
Pensamiento matemático	Número																						
	Forma, espacio y medida.																						
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural																						
	Cultura y vida social																						
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical.																						
	Expresión corporal y apreciación de la danza																						
	Expresión y apreciación plásticas																						
	Expresión dramática y apreciación teatral																						
Desarrollo físico y Salud	Coordinación, fuerza y equilibrio																						
	Promoción de la salud.																						

4.5 Observaciones sobre los cambios sugeridos en la presente propuesta.

1. Como puede observarse, el número de lecturas y de las actividades derivadas de éstas disminuye –de 26 a 16- y, en cambio, se trata de centrar, de manera más clara, éstas actividades a los objetivos centrales de la Asignatura Regional. La propuesta de reducir las lecturas y actividades, de reorientar el orden de éstas, busca integrar el producto de las reflexiones derivadas de las lecturas, en dos ensayos que recogen tanto las reflexiones individuales, derivadas de las actividades específicas –individuales- de las lecturas y de las reflexiones grupales generadas en las sesiones plenarias en las aulas. La sustitución de lagunas lecturas por otras busca aportar mayores elementos teóricos para la comprensión de la noción de Interculturalidad y sus implicaciones en el ámbito educativo.
2. El espacio destinado a la elaboración de “propuestas para la atención a la diversidad cultural en el aula”, aumenta notablemente. Pasa de ser tratada como un tema, a una unidad temática completa. Lo que significa que aproximadamente el 30% del total de sesiones del curso, se enfocan a la planeación didáctica para la atención a la diversidad.
3. Al contar con más elementos teóricos aportados por las lecturas que se incorporan, se espera que las alumnas enriquezcan en dos sentidos las propuestas de atención a la diversidad cultural: primero, en la medida que las lecturas propuestas son más específicas se posibilita mejorar la calidad de las mismas. Segundo; al vincular el principal propósito de la Asignatura Regional I a los distintos Campos Formativos que plantea el nuevo Programa de Educación preescolar 2004, se garantiza que el trabajo de la Asignatura aporte específicamente a la práctica docente de las egresadas, herramientas concretas para el desempeño de su labor en los Jardines de Niños.
4. La sugerencia de abordar los temas mediante actividades por equipo, pretende generar una mayor reflexión en torno a las lecturas así como un ambiente de cooperación y de reconocimiento de las capacidades individuales. Actitud necesaria si se pretende que los y las egresadas de la licenciatura identifiquen en la diversidad un valor y no un problema.

5. Por último, si bien la propuesta de que las actividades a realizar se centran en la elaboración de ensayos, se busca que mediante la práctica de éste género literario, mucho más libre que las lecturas guiadas o los controles de lectura contenidos en el diseño original de la Asignatura Regional I, las alumnas desarrollen sus puntos de vista, sobre este tema – atención a la diversidad cultural en el aula- que comienza a ser abordado de manera específica en el CREN. Es por eso que considero pertinente que las actividades a realizar sean lo más abiertas posibles. Si consideramos que desde el inicio del curso se ofrecen suficientes referentes teóricos y metodológicos para la construcción de las alternativas de atención a la diversidad cultural y que estas alternativas están dirigidas hacia Campos Formativos que plantea el nuevo Programa de Educación Preescolar 2004, el género ensayo, permite la libertad suficiente para que la expresión de la creatividad de cada alumna aporte las inquietudes y percepciones individuales, la comprensión y conocimientos sobre un tema que nos involucra a todos: la interculturalidad.

Capítulo 5. Reflexiones Finales.

A lo largo de las páginas anteriores, he tratado de ofrecer la información pertinente para poner en perspectiva el trabajo que se realiza en la **Asignatura Regional I** y los aportes que ésta ofrece al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999, así como una propuesta de modificación de la misma asignatura que supere las debilidades del diseño original. El objetivo de las siguientes, es señalar algunas reflexiones que se derivan de éste esfuerzo y que rebasan los límites de la tesina, pero las expongo aquí pues considero que no pueden obviarse.

5.1 En torno a los propósitos de la propuesta de modificación del programa de curso de la Asignatura regional I en el contexto local.

Vale señalar que el hecho de abordar en la Asignatura cuestiones derivadas de la diversidad cultural presente en el aula, es sólo el inicio de un trabajo mucho más amplio que se ha iniciado años atrás entre todos aquellos grupos civiles que han luchado por la reivindicación de los derechos de las minorías religiosas, étnicas, políticas y demás, así como lo realizado por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe, principalmente. Y que es motivo de una reflexión mucho más amplia en el mundo entero, en virtud de la aceleración de movimientos migratorios que genera la globalización de la economía, entre muchos otros factores.

El enorme trabajo que supone introducir en las instituciones sociales una perspectiva intercultural se abre paso lentamente. Y en el caso de la educación se manifiesta en el enriquecimiento de planes y programas de estudios en todos los niveles, en la elaboración de libros de texto y de materiales didácticos; en la aplicación de mecanismos de participación ciudadana (sea ésta de contextos urbanos, rurales o indígenas) en el diseño de las políticas educativas del país, y el replanteamiento de la escuela misma

como institución responsable de fomentar los valores, capacidades y virtudes necesarios para un desarrollo humano y social armónico. Si bien el avance o desarrollo de muchos de los factores señalados, dependen en buena medida de la voluntad política de las instituciones involucradas, también dependen del grado de involucramiento de los grupos civiles y del trato respetuoso y digno que tengamos para con nuestros semejantes, y hoy más que nunca, si vale la expresión, para con nuestros diferentes.

Este primer paso que se da en el Centro Regional de Educación Normal Preescolar de Felipe Carrillo Puerto, representa una respuesta local a una situación específica y deseamos sea el inicio de muchos más. Algunos de los cuales me atrevo a señalar:

- La migración Interna que se da en los municipios indígenas de Quintana Roo, -Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos y Kantunilk'in- hacia el municipio Benito Juárez, (Cancún) y Solidaridad (el corredor turístico Playa del Carmen- Costa maya), están generando una ruptura de los procesos de transmisión cultural entre los Mayas de la entidad. Estos municipios representan un fuerte polo de atracción para los jóvenes mayas quienes aún sin haber terminado la secundaria o bachillerato, ven en los centros turísticos su destino inmediato, ya que ofertan lo único que no se genera en sus municipios de origen: empleo.
- La falta de empleo remunerado en las comunidades mayas, acelera la migración de jóvenes y la deserción escolar. Deserción, que, por otra parte, se ve alentada porque en las escuelas públicas de educación básica aún no se da mayor valor a la cultura maya. La presión que ejerce el sector turismo en Quintana Roo sobre el sistema educativo es de tal magnitud, que la mayoría de las carreras que se ofertan, desde profesional técnico bachiller, licenciaturas técnicas, licenciaturas y posgrados, están enfocadas a la generación de los profesionales que el turismo demanda. Situación que si bien permite que Quintana Roo sea una de las entidades con mayor índice en generación en empleos en el país, deja en prioridad menor el fomento y

fortalecimiento de la cultura Maya o la convierte en un elemento más que el mercado turístico ofrece para el consumo mundial.¹²⁷

Existen cifras explícitas sobre el analfabetismo entre los mayas, y existen programas de alfabetización que buscan reducir estos números. Se alfabetiza en maya a un porcentaje mínimo de población adulta de las comunidades, en contraste con el esfuerzo de difundir el español.² El empeño oficial apunta todavía a la llamada lengua nacional, y se mantiene ahí, entrampado en la engañosa tautología de “**no publicar en maya porque no se lee en maya... y no se lee en maya porque no hay publicaciones en maya**”. Así, la enorme cantidad de saberes respecto al entorno natural y social que ha llevado milenios generar a las comunidades mayas, quedan en un segundo o tercer plano. Los cursos de Inglés, que desde secundaria se ofrecen a los estudiantes – recientemente inició la oferta de francés en bachillerato- pesan tanto en las escuelas públicas, como la prohibición en las escuelas telesecundarias (las únicas secundarias que existen en las comunidades mayas) de hablar la lengua materna en las actividades escolarizadas.

No puede una cultura ofrecer toda la riqueza propia a otros grupos culturalmente distintos cuando les son negados los recursos para fomentar el desarrollo de su propia lengua. Es por ello que el paso que se da en el CREN con la Asignatura Regional I, debe ser acompañado por la creación de talleres

¹²⁷ El fenómeno, aunque no es reciente, si representa una respuesta al mercado turístico de la entidad: desde hace algunos años, han comenzado a surgir pequeños grupos comunitarios y no comunitarios, que ofrecen productos alternativos en el gran mercado turístico. Bajo lemas como etnoturismo, ecoturismo, eco-arqueoturismo, turismo comunitario, turismo cultural o alternativo, las riquezas naturales y culturales de las comunidades mayas han comenzado a convertirse en productos vendibles que ofrecen una nueva ventana a la mirada ávida de los paseantes. Es frecuente ya encontrar ofertas de paseos en los que se ofrecen experiencias sobre tradiciones, leyendas, artesanías mayas, que en diversos grados de respeto, muestran la vida cotidiana de los mayas de Quintana Roo.

¹²⁸ El equipo de la revista radiofónica **Nickté T'an Radio**, que difunde aspectos de la cultura maya peninsular, realizó un recuento de los textos en maya existentes en las bibliotecas municipales de Felipe Carrillo Puerto. Se revisaron acervos del 90 % de las escuelas públicas, las dos bibliotecas municipales y la de la Dirección General de Culturas Populares y únicamente se encontraron 30 ejemplares, entre libros y revistas, escritos en lengua maya, algunos de ellos bilingües. De los casi 15 mil que representan el total. **Nickté T'an Radio, programa No 4**, transmitido el 23 de agosto de 2002, por **Radio XENKA, la Voz del Gran Pueblo**, perteneciente al Sistema de Radiodifosoras Indígenas de la Coordinación Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

para el fomento de la lectura y escritura de la lengua maya en los niveles básicos de educación, y en particular en todas las escuelas de los municipios indígenas de Quintana Roo. No puede haber florecimiento de una cultura mientras la reflexión y el pensamiento que la expresan se vean postergados en virtud del mínimo Interés por su desarrollo.

Paul Sullivan, antropólogo e investigador de la Universidad de Yale, reseña uno de los viajes que realizó al antiguo reino maya de Tulum³, y, bajo este pretexto, escribe sobre las múltiples expediciones a Tulum y las reacciones de los mayas ante éstas. Señala a Tulum como puerta de entrada de extranjeros, Tulum como la puerta mitológica que se abrirá en los últimos días de los mayas por la que retornará la raza ancestral y se restaurarán las grandezas pasadas. Termina su artículo con una sentencia: “Mientras tanto, los mayas van sobreviviendo, lo mejor que pueden, en un mundo que ya no les pertenece”.

Hay razones para aceptar que la realidad es así: el requisito de pago para su ingreso a los vestigios mayas; el despojo de casi la mitad de sus territorios de selva tropical (600, 000 hectáreas) mediante la instauración de la Reserva de la Biosfera de Sian Ka’an⁴; la prohibición de emplear el método de roza-tumba y quema para la agricultura; la prohibición de aprovechar los recursos naturales (hojas, raíces, semillas, animales), sin el permiso de las autoridades del medio ambiente, entre otros. Pero también las hay para señalar cómo lentamente los mayas levantan su presencia; la adaptación de esquemas e instituciones “occidentales” como la escuela, bajo patrones de organización y funcionamiento determinados por los mismos mayas, tiene ya un antecedente en Felipe Carrillo Puerto: la creación del **Centro de difusión de la medicina y rezos tradicionales mayas**⁵, espacio educativo mediante el cual un grupo

¹²⁹ El artículo se llama: “Viaje a Tulum”, y aparece en: Bretón, Alain y Arnaud, Jacques, Coords: **“Los mayas, la pasión por los antepasados, el deseo de perdurar”**, Grijalbo, CONACULTA. México 1991. Colección “Los noventa”.

¹³⁰ El establecimiento de la reserva de Sian Ka’an, como se le conoce en la zona, se realizó a mediados de los años ochentas y representó para las comunidades mayas el trazo de una línea imaginaria, a partir de la cual les quedaba prohibido realizar ninguna actividad.

¹³¹ Este proyecto es desarrollado por Koóne’ex Kí T’an U Yantal Ti toon Toj Olal A. C. un grupo de la comunidad de Chunyah que busca acelerar el proceso de transmisión de conocimientos a jóvenes mayas mediante una escuela con un programa de curso de tres

de J-menes⁶ y rezadores enseñan sus conocimientos a los suyos; la fundación de la **Academia de la Lengua Maya A. C.** que promueve la difusión y práctica de la lengua maya mediante talleres, publicaciones y eventos académicos: la integración y capacitación de grupos comunitarios para el aprovechamiento sustentable de recursos naturales mediante promovidos por **U'yo'ol Ché A. C.** muchos más, que son financiados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, así como por diversas instituciones estatales y nacionales. Por otra parte, la Universidad de Quintana Roo promueve la posibilidad de crear un módulo en la zona maya. La idea es establecer un modelo de Universidad Indígena o Intercultural, como el recientemente inaugurado en el Estado de México. Por ahora se realizan estudios de prospección con la esperanza de que el cambio de administración estatal no se convierta en una otra postergación.

Si éste mundo – al menos los territorios sobre los que se asentaron desde sus orígenes épocas de esplendor, y los que actualmente ocupan- les pertenece o no a los mayas, su presencia sigue siendo innegable. Y hoy, desde diversos frentes, se intenta un diálogo que reconoce las diferencias y las traduce en acciones. Mientras esto siga sucediendo, la diversidad tendrá espacios para construir una sociedad más justa y respetuosa para todos.

5.2 En torno al reconocimiento de la interculturalidad y sus implicaciones en el CREN.

Si bien la planta docente y administrativa así como el alumnado del CREN, tiene un fuerte presencia de origen maya, han sido muchos los años (22 de la Normal y cuando menos 12 del alumnado¹³³), en que han estado expuestos a

años, que se encarga de formar a nuevos rezadores y J-menes para las comunidades mayas de la zona y que en el presente año egresa su primera generación de 26 alumnos y alumnas.

¹³² El figura del J-men, se refiere a una especie de sacerdote o medico tradicional, que tiene la responsabilidad de ayudar a la cura de padecimientos físicos, “malos vientos”, así como realizar diversas ceremonias asociadas con la milpa, la lluvia, la cacería y las fiestas tradicionales.

un ambiente educativo en el que el origen cultural era silenciado e inabordable; se daba por sentado que el hecho de ser parte de una cultura poco o nada tiene que ver con lo que en la escuela se hace. Así, los contenidos las actividades desarrolladas en la Asignatura Regional I, suponen una reflexión que va más allá del ámbito escolar, y toca las relaciones interpersonales mismas. Los patrones de racismo y menosprecio padecidos por los grupos indígenas, que han prevalecido a lo largo de los años, se ven ahora puestos a debate en el seno de la escuela. El programa de la asignatura abre esta reflexión invitando a maestros en formación y a los maestros formadores de docentes, a mirar en la diversidad cultural un elemento enriquecedor del trabajo en el aula. El origen cultural que comparten y que se había mantenido en una indefinición que lo obviaba, se abre ahora y busca darle un discurso a ese engañoso silencio generado durante tanto tiempo en las escuelas. La posibilidad de repensarse desde esta perspectiva, de mirar su quehacer profesional, exige de los formadores de docentes, y de los maestros en formación, asumir un compromiso de respeto, reconocimiento y resignificación de las diferencias, mediante una reformulación de los diversos elementos que interactúan en la organización escolar. En voz de Rafaela García López, de la Universidad de Valencia, escuchamos una propuesta:

“Resulta imprescindible cambiar desde el inicio de la formación del profesorado, los estilos docentes, la planificación de las materias, la organización de la docencia, la metodología, etcétera... Y esto afecta no sólo a la incorporación de nuevas asignaturas relacionadas con la diversidad, llámese Pedagogía Intercultural, Currículum Multicultural, Educación Intercultural, Atención a la Diversidad, etc., sino a la filosofía que subyace en cualquier materia formativa vista desde una perspectiva relacional e interdisciplinaria”⁷.

El trabajo colegiado que el cuerpo docente realiza cotidianamente en el CREN, debe reconocer los alcances que el Programa de la Licenciatura en

¹³⁴ En García López, Rafaela: “**Diversidad Cultural y formación de los profesionales de la educación**”, ponencia presentada en el XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, “**Globalización, inmigración y educación**”, realizado en la Universidad de Granada, en Noviembre de 2002.

Preescolar 1999 puede lograr. Pero este reconocimiento sólo será posible en tanto que la Subdirección Académica del Plantel y los docentes responsables de operar los programas de las distintas asignaturas, establezcan con claridad la forma en que las determinantes culturales de la región se cruzan con los enfoques, métodos y lineamientos que articulan el programa completo. Mientras ese reconocimiento no se realice, la visión posible cederá ante el ejercicio tradicionalista de una práctica docente que la realidad rebasa.

Lo ofrecido en esta propuesta, es un ejercicio de reinterpretación de los alcances que ofrece una de las 42 asignaturas que integran el Programa de la Licenciatura. Sin duda que la naturaleza de las 41 restantes ofrecen posibilidades diferentes, no obstante, intentar una reorganización que integre el enfoque intercultural a lo largo y ancho de la currícula, en una institución formadora de docentes como el CREN, es parte del esfuerzo que las escuelas públicas nos deben. Las palabras de aquel viejo convenio de reconocimiento de las Tribus Mayas al Gobierno Federal, **“...Que siendo la instrucción pública obligatoria en la Nación Mexicana, el gobierno establecerá escuelas en los poblados mayas por ser esa la base de la cultura de ellos mismos, y de su adelanto y bienestar”** no se han olvidado. Los pasos dados en esa dirección han sido lentos o veloces, ¿quién lo sabe?, pero ya han hecho camino. Un camino al que, de cuando en cuando, nos agregamos más a través del trabajo cotidiano que nos toca compartir.

5.2. En torno a la propuesta de modificación.

Al momento de cerrar este escrito (2006-2007), el taller de lecto-escritura en lengua maya es una realidad permanente. Las alumnas que en 5º semestre realizan sus jornadas de práctica en condiciones reales de trabajo (en las comunidades del medio indígena). Asimismo, deben cursar desde 4º semestre el curso básico de maya. La propuesta misma ha sido presentada ante autoridades de los Servicios Educativos y Culturales de Quintana Roo, (SEyC) y ha sido bien recibida. Se espera que a finales del presente ciclo escolar que se culmine su revisión y se proceda a la publicación y puesta en

práctica para el siguiente ciclo 2007-2008. Vale decir que la reducción de los temas históricos, la ampliación del tiempo dedicado al diseño de estrategias didácticas para la atención a la diversidad cultural presente en el aula, la reorganización de las lecturas y de actividades de estudio, ofrecen más amplias y mejores oportunidades para que se logren los propósitos planteados. Dependerá en buena medida de la constante revisión y análisis de los productos alcanzados, la posibilidad de que la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 1999, logre, efectivamente, la formación de maestros y maestras conscientes de la cultura específica de su región y del trabajo que les corresponde realizar en este contexto. La Asignatura Regional I apunta en esta dirección.

Fuentes consultadas

Capítulo I

- Arnaut, Alberto; “La Federalización Educativa en México.”
- Arredondo López, Marta Adelina: “El Catecismo de Ripalda”, en: El umbral del siglo XIX. Diccionario de Historia de la Educación en México. CIESAS, México 2002.
- Arreola Cortés, Raúl: Historia de la Educación Normal en Michoacán. revista: Economía y Sociedad no 5. Página 2 de 9, Centro de Estudios sobre la Cultura Nicolaita, UMSNH.
- Barbeza, Antonio: Cien años de educación en México. México, 1985. Edit. Pav-México, 3^{era} edición.
- Curiel Méndez, Martha Eugenia: “La educación Normal”, Capítulo XIII en: La historia de la educación pública en México. SEP-FCE 1981.
- De Arce Burza; Francisco “En busca de una educación revolucionaria 1924-1934” Ensayos sobre historia de la educación en México. Colegio de México. 1995.
- De Ibarrola, María: La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”.
- Diagnóstico de los servicios de formación docente, actualización y desarrollo profesional de los maestros de educación básica de Quintana Roo. Secretaría de Educación y Cultura. Quintana Roo. Chetumal, Q. Roo. 2003.
- Enciclopedia Microsoft Encarta 2005.
- Estrategia para el perfeccionamiento de la superación de los docentes de educación básica del estado de Quintana Roo. SNTE, 2003 México.
- Florescano, Enrique; Etnia Estado y Nación, ensayo sobre las identidades colectivas en México. Edit. Aguilar, 1997.
- Gamboa, María Teresa: “Apuntes sobre Chan Santa Cruz”. Integración, revista Regional, Año 4 Vol. 2 Mayo-Junio.
- Gonzáles, Luis; “El periodo formativo”, en: Historia Mínima de México

- Moreno Toscano, Alejandra: “La era Virreinal” en: Historia Mínima de México, SEP-Colegio de México, 1998.
- Larroyo, Francisco; “Organizaciones de la segunda enseñanza en la Nueva España por ordenes religiosas”, en: Historia comparada de la educación en México 1980.
- Plan de estudios 1999 Licenciatura en Educación Preescolar. Documentos Básicos. Sep. México 1999.
- Programa del Partido Liberal Mexicano. Citado en: Historia Documental de México, UNAM 1964. pp 408-409.
- Ramos Díaz, Martín “Niños mayas maestros criollos, rebeldía indígena y educación en los confines del trópico” Universidad de Quintana Roo-Fundación Oasis- Gobierno del Estado. 2001.
- Saldarriaga, Oscar: Matrices Éticas y Tecnológicas de Formación de la Subjetividad en la Pedagogía Colombiana, siglos XIX y XX Bogotá D.C.
- Sullivan Paul, Conversaciones Inconclusas. Mayas y extranjeros entre dos guerras. Gedisa. México1991.

Capítulo 2

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999. Documentos básicos. SEP, México 1999.
- Plan Nacional de Educación 2000-6. Secretaría de Educación Pública. México 2000.

Capítulo 3

- CONAPO: Prontuario Demográfico 2003. Consejo nacional de Población. México 2003.
- Diagnóstico de los servicios de formación docente, actualización y desarrollo profesional de los maestros de educación básica de Quintana Roo. Secretaría de Educación y Cultura. Quintana Roo. México. 2003.

- INEGI: Anuario de Estadísticas por Entidad Federativa 2003. México 2003.
- INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados Básicos. Aguascalientes, Ags. 2001
- INEGI: Censo de Población y Vivienda., 2000.
- INI: Derechos Indígenas” lectura comentada del convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo. Instituto Nacional Indigenista. México 1991.
- La calidad en la educación básica en México. Primer informe anual 2003 Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación. México 2004.
- Lineamientos Generales para el Diseño de los Programas de Estudio de la Asignatura Regional I y II. Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 1999. Sep. México.
- Paradise, Ruth,; “El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación” en: Infancia y Aprendizaje, num. 55, Madrid 1991.
- Plan de estudios 1999, Licenciatura en educación preescolar: Documentos básicos. SEP, México 1999.
- Ramos Díaz Martín: Niños Mayas Maestros Criollos, rebeldía indígena y educación en los confines del trópico. Universidad de Quintana Roo-Fundación Oasis-Gobierno del estado de Quintana Roo. 2001.
- Ruiz del Castillo, Amparo: Crisis, educación y poder en México. Plaza y Valdez, editores. México 1992.

Capítulo 4

- Lineamientos Generales para el Diseño de los Programas de Estudio de la Asignatura regional I y II, del Plan de Estudios 1999. México. SEP, 1999.

Capítulo 5

- Berlín Villafaña, Marisol, y Valencia Durán, David: Riqueza lingüística y libros en Maya en Felipe Carrillo Puerto”. **Nikté t’an Radio, revista cultural radiofónica**, Programa No 8, transmitido, el día 23 de agosto de 2002, 10 a.m.

En **XNKA Radio XENKA “La Voz del Gran pueblo”** Radiodifusora cultural Indigenista, en Felipe Carrillo Puerto.

- Breton Alain y Arnaud, Jacques, Coords: Los mayas, la pasión por los antepasados, el deseo de perdurar. Grijalbo.CONACULTA. México 1991. Colección “Los noventas”.
- García López, Rafaela: Diversidad Cultural y formación de los profesionales de la Educación”. Ponencia presentada en el XXI Seminario Interuniversitario de teoría de la educación, “Globalización, inmigración y educación”. Realizado en la Universidad de Granada, en Noviembre de 2002.

ANEXO 1.

Breve y reciente historia de Quintana Roo, y el surgimiento de las escuelas públicas.

La historia de Quintana Roo, el más joven de los estados que forman la federación, se encuentra todavía envuelta en las brumas del pasado maya que sigue ocultando la respuesta a los interrogantes que desde las ciencias sociales se hacen – principalmente desde la arqueología y la epigrafía. Por otro lado, es importante señalar que, en el contexto nacional, la historia del estado, con categoría de “territorio” separado del estado de Yucatán, se inicia en los albores del siglo pasado, en los años previos a la revolución. A este respecto, Efraín Villanueva Arcos describe: “La creación del territorio federal de Quintana Roo, en 1902, fue al respuesta del gobierno de Porfirio Díaz, ante la imposibilidad del gobierno de Yucatán de someter a los mayas rebeldes, y fue también una medida para recuperar la soberanía en esos confines y detener el ímpetu expansionista de los colonos británicos en el sur, habida cuenta de la reciente y dolorosa perdida de Texas y California”¹. En esos años se daban ya los síntomas de una recomposición del Estado que se expresa violentamente durante la revolución mexicana en 1910. En el aspecto educativo, se señala un dato interesante: “durante el porfiriato, el número de escuelas normales aumentó de 12 en 1878, a 26 en 1907, tres de éstas de mujeres, y se cuadruplicaron tres décadas después. Aunque no todos los estados contaban con escuelas normales, ya que algunos tenían la carrera del magisterio que era seguida en Institutos o Colegios. En estados como Baja California, Tlaxcala, Hidalgo, Morelos y Quintana Roo, “no dieron en ninguna forma ésta enseñanza”²

¹ pp. 7 en Ramos Díaz, Martín “**Niños mayas maestros criollos, rebeldía indígena y educación en los confines del trópico**”, Universidad de Quintana Roo-fundación Oasis- Gobierno del Estado. 2001

² Galván Lafarga, Luz Elena: “Del Arte de ser maestro y maestra a su profesionalización en el siglo XIX y XX”. En: **Diccionario de Historia de la Educación**. CIESAS, México 2002.

En el Territorio de Quintana Roo, el establecimiento de las escuelas, y el arribo de los maestros, se realizó de manera diferente. Las 13 escuelas primarias que se instalaron desde 1903, en el norte y en el sur de Quintana Roo, se mantuvieron funcionando sin más interrupción que la causada por huracanes y tormentas tropicales, muy frecuentes en la temporada de lluvias, No así en el centro, en la llamada zona maya, donde las escaramuzas entre los soldados federales y los rebeldes mayas alejaron toda posibilidad de instalar escuelas constante negativa de los mayas por rechazar a la escuela y los maestros, puso a prueba la capacidad del gobierno federal. Quien respondió designando al jefe político y militar del territorio como encargado de la educación. De tal forma que “el delegado (de educación) en Quintana Roo, era al mismo tiempo jefe del ejército en campaña, y así continuaría mientras no pueda regularizarse allá un gobierno civil”³. Y esta vinculación de funciones sería un factor de peso en el mínimo avance escolar en el territorio y en el rechazo de los mayas a las escuelas⁴.

Las escuelas debieron enfrentar la rebeldía de los indígenas, particularmente en **Chan Santa Cruz Balam Nah Kampokolché Kaj** (La Gran casa del jaguar de la Santa Cruz) la ciudad sagrada de los mayas rebeldes, guarda aún la fama de su rebeldía.⁵ Recordemos que la llamada “**Guerra de Castas**”⁶ y las constantes

³ **Boletín de Instrucción Pública**. T. 3, citado en Ramos Díaz.

⁴ A 8 años de instaladas las primeras escuelas en esta parte del país no se tenía registrado un solo alumno con primaria concluida en el territorio. El gobierno federal decidió entonces nombrar para los territorios de Tepic y Quintana Roo, separar al ejército de las funciones educativas, y nombrar a profesores experimentados a cargo de éstas. Op. Cit. Pág. 49

⁵ Chan Santa Cruz, como le llaman los mayas antiguos a la hoy pequeña ciudad de Felipe Carrillo Puerto, fue hasta 1994, año de la insurgencia zapatista, la única “ciudad rebelde” del país. Considerada así por ser hogar de los mayas rebeldes que protagonizaron la “Guerra de castas”, que mantuvo a los mayas de la península de Yucatán en constante batalla con el ejército federal, y que nunca fueron vencidos en batalla. Una de las huellas de esa rebeldía, se manifiesta aún en el rechazo popular a la imposición del llamado “horario de verano” que se aplica en todo el país, salvo en Sonora. Y se mantiene como el único municipio con el “horario rebelde” a pesar de la fuerte presión que supone la actividad abrumadoramente turística de la entidad, que se sujeta a las disposiciones del cambio de horario.

⁶ Nombre por el que es conocida la rebelión campesina que tuvo lugar desde 1847 hasta 1853 en las regiones septentrionales de la península de Yucatán, en un área que incluye los actuales estados mexicanos de Quintana Roo y Yucatán. La guerra enfrentó a los indígenas mayas, cuyos antepasados vivían en la región desde hacía siglos, y los descendientes de europeos, que controlaban buena parte del comercio y de las propiedades agrícolas a mediados del siglo XIX. Aunque la lucha terminó con una tregua firmada en 1853, la existencia de un **Estado maya independiente en el este de Yucatán, en lo que es hoy el estado de Quintana Roo, continuó**

visitas de extranjeros a la zona, daban noticias no sólo de la resistencia indígena, de la que se decía: “ los llamados indios de Santa Cruz, cuya sanguinaria crueldad y beligerancia... han vuelto muy temible su nombre”, según testimonio del geógrafo Karl Sapper a finales del siglo XIX⁷, sino también del recelo de los mayas hacia los “**Waches**”- término despectivo con el que se designa a toda persona no maya, aún en estas fechas, sean mexicanos o extranjeros. La razón de este recelo viene de diversas raíces, a saber: la dominación de que fueron objeto a lo largo de siglo de dominio extranjero y blanco en la península de Yucatán; el despojo de sus tierras, el pago de impuestos y la explotación que padecían en las haciendas henequeneras, así como de las profecías mayas que hablan del resurgimiento del antiguo esplendor y de “los ríos de sangre de los blancos que se levantarán hasta las rodillas en los saakbeh”⁸ y del hecho de que los habitantes de la ciudad sagrada, eran en realidad los rebeldes que sitiaron la ciudad de Mérida durante la guerra de castas. Cuando la población blanca de Mérida esperaba una masacre, los mayas decidieron replegarse a las selvas orientales de la península. Desde entonces y bajo el permanente presagio de la guerra, los mayas rebeldes se mantuvieron a la expectativa, y el único nexo que guardaban con el país, consistía en la venta de maderas preciosas y de goma de látex (chicle), que obtenían del árbol de Chicozapote, y que llegó a tener una importancia económica enorme. Pero a través de Honduras y Belice, los mayas buscaban contacto con la corona Británica. De hecho el llamado “último general maya” Francisco May, ofreció izar la bandera de Inglaterra en Chan Santa Cruz⁹, a cambio de que la corona británica

hasta que fue desmantelado por tropas federales y estatales en 1901. La guerra de Castas es considerada por muchos historiadores como la insurrección indígena más exitosa, al menos militarmente hablando, de la historia de Latinoamérica. **Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2005.** El subrayado es mío.

⁷ En Sullivan, Paul, **Conversaciones Inconclusas. Mayas y extranjeros entre dos guerras**, Gedisa, México1991.

⁸ Esta y otras profecías se señalan en los pocos libros sagrados que de los mayas quedan aún, conocidos como “Chilam Balam”. Cabe señalar que mucho del misterio que existe aún sobre los mayas se debe a la destrucción encabezada por Fray Diego de Landa, cuando, al arribo de los españoles a la península, quemó cuanto pergamino cayera en sus manos, eliminando así gran parte el conocimiento que esta cultura mantenía registrado.

⁹ Sullivan, P., citando a Alfonso Villa Rojas señala que: Todavía en 1957, un grupo de mayas de la región de Santa Cruz, viajó a Belice para ver a la Princesa Margarita, entonces de visita, “con el objeto de rendirle pleitesía y de reiterarle si inquebrantable lealtad, ya que era la hermana de su majestad”.

los apoyara en la guerra contra el gobierno federal mexicano.¹⁰ Situación que no se dio pero que finalmente los mayas rebeldes, usaron para mantener un estatus de autonomía que les permitiera continuar con su vida, lejos de enfrentamientos que no estaban en condiciones de sostener. Resguardados en las selvas orientales de Yucatán los mayas siguieron con su vida y fue con la llegada de las instituciones que, finalmente, la “pacificación del territorio” se logró. Nunca fueron vencidos en la guerra y ese es un orgullo que aún pervive.

Es en este contexto que los maestros y las escuelas adquieren una imagen adversa ante la población maya de Quintana Roo. La llegada del registro civil, del comercio a caballo o mulas, de la iglesia y de los expedicionarios extranjeros que se adentraban en la selva, y de las escuelas (años más tarde), lentamente comenzaron a invadir la vida de las comunidades mayas y a participar de los procesos sociales que los mantenían organizados. Es decir, que fue con la llegada de las instituciones y/o servicios públicos que lentamente se fue alterando la dinámica social maya.

En el caso de las escuelas, y por el ambiente de alerta en que se mantenían los mayas respecto de los “waches” que arribaban a su territorio, fue que los maestros generaron un prestigio o un estigma que hasta ahora se mantiene.

Hacia 1930, Alfonso Villa Rojas¹¹, disfrazado de comerciante llega a la zona investigar los procesos sociales y culturales de los mayas, y es ayudado por maestros locales, quienes serían sus informantes. Este hecho, fue considerado por los mayas como una estrategia del gobierno federal para preparar la batalla en que habrían de ser derrotados finalmente. Los mayas consideraban a los maestros como espías del gobierno federal, ya que eran “waches” y por tanto potenciales

¹⁰ Los investigadores nos deben aún las explicaciones históricas que den cuenta de la aparente simpatía que los mayas mostraron hacia los ingleses, ya que como extranjeros nunca fueron identificados como “Waches”, como sucedía con todo aquel que no fuera maya.

¹¹ Alfonso Villa Rojas (1906-1998), antropólogo mexicano, autor de “Los elegidos de Dios, estudio etnográfico de los mayas”, considerado como una de las máximas obras dedicadas al estudio de esta cultura.

enemigos de los mayas. Paulino Yamá, habitante de una comunidad llamada Señor, expresa:

“Los maestros son emisarios de los federales, que ahora han ocupado Noh Caj Santa Cruz, el mayor de nuestros pueblos. Pero esto es temporario. Ya se acerca la hora en que recobramos la libertad, tal como cuando sólo nosotros éramos dueños del país. No soportaremos que el gobierno se entrometa en nuestros asuntos.... Pero no estamos dormidos. Hace tiempo que nos preparamos. Y ahora todos tienen un Máuser, dos mil cartuchos y tres arrobas de pólvora. Los aviones no son suficientes para amedrentarnos, sin duda podremos derribarlos con una andanada disparada por veinticinco soldados. Yo estoy practicando He podido derribar zopilotes que volaban a gran altura”.¹²

Mientras en el centro del país se iniciaba la vida democrática de México, y se delineaba la función educativa como la responsable de la formación de los ciudadanos que requería la democracia y de la integración nacional, esta misma era puesta en duda en Quintana Roo, ya que la autonomía de facto con la que se mantenían los mayas de la antigua Noh Kaj Chan Santa Cruz, apuntaba a una ciudadanía diferente, la británica, y albergaba un sentimiento de desprecio y rechazo a la mexicana.

Sin embargo, hubo una propuesta que habría de ser desechada por “los líderes del movimiento revolucionario”: en 1915, el general sonoreense Salvador Alvarado, nombrado jefe militar de Chan Santa Cruz por el presidente Venustiano Carranza, promovía la idea de que la educación de los mayas, podría tener éxito si se dejaba en manos de gente “de la raza maya o de quienes entendieran o hablaran la lengua de los indígenas”. Y en ese mismo año, una vez retirado de su encomienda, fundó en Mérida **La Ciudad Escolar de los Mayas**, “establecimiento

¹² Era tal el encono contra los maestros y los “wuaches” en general, que el mismo Villa Rojas, quien había sido maestro en Mérida, sede del gobierno federal, se disfrazó de comerciante extranjero para ingresar al territorio rebelde. Las sospechas de que se supiera sobre su pasado ponían en riesgo sus investigaciones. Su compañero antropólogo Redfield le aconsejaba, que “dijera haber sido maestro pero que había dejado la profesión con disgusto y que se había convertido en comerciante”. En: “**Conversaciones inconclusas....**” pp. 62-66.

para formar maestros normalistas exclusivamente de la raza indígena”¹³. Años más tarde, con la implementación de la llamada **Escuela Rural** el gobierno federal presentó su estrategia para lograr la integración nacional y reducir el analfabetismo. Esta tarea fue encomendada a **Moisés Sáenz**, quien bajo la influencia de **John Dewey** y su teoría de la pedagogía de la acción y la escuela activa¹⁴, intentó expandir la educación pública, tratando de que la escuela fuera más que un mero establecimiento académico. Se trataba de que “a través de un sistema de escuelas rurales, con un impecable ejercito de maestros bien adiestrados, se rompieran las barreras culturales que aislaban a los pequeños poblados campesinos y los integraría a la vida nacional”.¹⁵

La visión que Sáenz imprimió a la escuela rural, sin embargo, había de durar poco ya que las carencias de recursos en los estados para difundir este esfuerzo y la visión que suponía su realización a nivel nacional, no existía entre los políticos ni entre los mismos educadores y pronto evidenció que no era sino un intento centralista de cambiar la forma de vida de la gente del campo. Francisco Burza resume así:

“...es verdad que todos estos fueron impedimentos serios para la expansión de la escuela rural, si embargo, muchas veces el error estaba en los programas mismos. Los maestros, inspectores y funcionarios de la SEP poco se preocuparon por conocer los valores vernáculos de las agrupaciones en las que se desarrollaría la nueva escuela, condición *sine qua non* para que las escuelas tuvieran un arraigo permanente. No era posible “enseñar a vivir al campesino” sin saber cómo había vivido durante tantos años”.¹⁶

¹³ Pág. 52, Ramos Díaz, Martín: **“Niños mayas, maestros criollos; la rebeldía indígena y educación en los confines del trópico”**, U. de Q. ROO, 2001. Aunque sería de gran valor la información referida a esta institución, no he encontrado mayores referencias.

¹⁴ Moisés Sáenz, fue alumno de Dewey y recibió fuerte influencia al estudiar pedagogía en la Universidad de Columbia, en Nueva York en los primeros años del siglo XX.

¹⁵ Citado en: Francisco de Arce Burza; “En busca de una educación revolucionaria 1924-1934” **“Ensayos sobre historia de la educación en México”**, Colegio de México, 1995.

¹⁶ Op. Cit. pp. 156-57

Entre tanto, en la ciudad sagrada de los mayas, el rechazo a la entrada de las escuelas fue reiterado: los mayas rebeldes se negaban a aceptar maestros en su territorio ya que en su condición de mestizos desconocían la lengua local y rechazaban las formas de vida maya. En varias comunidades de la zona, los habitantes y autoridades mayas quemaron las escuelas, corrían a los maestros y se negaban a enviar a sus hijos a las mismas, en virtud de que los maestros tenían la encomienda de alejarlos del culto de la “Santísima Cruz Parlante”¹⁷. Esta historia se repitió cada vez que los maestros intentaron llegar a las comunidades indígenas. Sería hasta 1920 cuando los enviados del gobierno federal convencieron al General Francisco May de aceptar la instalación de escuelas en la ciudad rebelde. La razón de cambio de actitud, se debía en parte a las concesiones para la explotación de chicle y los tratos comerciales que sostenían el jefe maya y el gobierno federal. Sin embargo, el negocio de la venta de chicle generó rivalidades al interior de las comunidades, de tal forma que la ciudad rebelde quedó sola. El general May vio mermada su autoridad por su tanto con el enemigo. Las comunidades del oriente y del norte, desconocieron, de facto su autoridad y se mantenían en firme oposición a la entrada de las escuelas.¹⁸

Es en 1929, con la firma de un “convenio de reconocimiento de las tribus mayas al gobierno federal” que se aceptó la presencia de la escuela y sus maestros en la zona¹⁹. Aunque el tratado se refería a todo el territorio indígena, se aplicó únicamente en Chan Santa Cruz, ya que la rebeldía de las comunidades del oriente, sureste y del norte (Dzulá y CHun On, principalmente) mantuvieron su rebeldía ante las escuelas y frecuentemente realizaban escaramuzas contra el ejército federal.²⁰

¹⁷ Ver: “El arribo de los preceptores”, en Ramos Díaz, Martín **“Niños mayas maestros criollos, rebeldía indígena y educación en los confines del trópico”** Universidad de Quintana Roo, Fundación Oasis-Gobierno del Estado, 2001.

¹⁸ Op. Cit. pp. 73-92.

¹⁹ Citado en: Gamboa, María Teresa: “Apuntes sobre Chan Santa Cruz”. El texto detalla el contenido completo de tal convenio. Y en el se muestran los acuerdos para la explotación forestal, dotación de tierras, educación, y organización de un gobierno local, entre otros asuntos. . **Integración, Revista Regional**, Año 4 Vol. 2 Mayo-Junio

¹⁵⁴ Op. Cit. pp. 93-102

El hecho de haber sido informantes del ejército, de que el jefe militar tuviera a su cargo los servicios educativos, el desconocimiento de los maestros de la lengua y cultura local y el encargo de reducir el “fanatismo” de los mayas por la Cruz” fueron factores que marcaron a la educación pública como un enemigo más en la prolongada lucha de los mayas rebeldes con el gobierno federal.

Contra esto debían luchar los maestros para ganar la confianza de los mayas, y lo hicieron mediante los recursos disponibles entonces: desde el uso de guitarras y clases de música, ya que a los mayas les encantaba y encanta la fiesta, funciones de títeres, campañas de vacunación, cortes de pelo y funciones de cinematógrafo. Pero los mayas, renuentes, esperaban a que los maestros dejaran de hablar, para exigir “lo que sigue”; terminado el canto, el cine o el corte de pelo, eran echados de la comunidad o en su defecto, se le negaba alojamiento, comida o se le amenazaba para evitar su presencia nuevamente.²¹

En el plano nacional, la idea de la unidad y de la integración nacional, al parecer, se basaba en eliminar las diferencias culturales de los distintos pueblos de la nación, y de suplantadas con el uniforme del nuevo mexicano que el régimen requería. Y habría de ser con las escuelas normales, como se describe páginas atrás, que se siembran las semillas de una educación que ofreciera atención a contextos culturales diferentes. Este impulso, se tradujo, en el caso de la educación normal, en la creación de 30 escuelas Normales Rurales distribuidas desde el estado de Yucatán hasta Sonora, cuyos objetivos eran establecer el vínculo de la escuela con la comunidad, mediante el fomento de actividades productivas, como medio para integrar a la enorme población rural al progreso que buscaban los regímenes postrevolucionarios. Si bien los objetivos educativos de las normales no se cumplieron, si lograron un efecto político importante: la incorporación de los maestros en los procesos sociales de las regiones del país. El maestro se convirtió en un gestor social y, en muchos casos, un agente promotor del bienestar comunitario y un líder social. Las referencias históricas de

²¹ Ver: “**El arribo de los preceptores**” en Ramos Díaz...

lucha política y social de los maestros, comenzaron a generar problemas con los caciques locales hacia 1960-70, y esta situación tuvo su máxima tensión con la creación de grupos armados encabezados por maestros egresados de las escuelas normales rurales, principalmente el maestro **Genaro Vázquez Rojas** y el maestro **Lucio Cabañas Barrientos**²², quienes llevaron las demandas sociales al plano de la confrontación guerrillera con el gobierno federal. Este sesgo ideológico que fue abierto por la escuela rural, y tomado en sus manos por los maestros, fomentó un activismo social que lo convirtió en un actor político de importancia nacional. La consecuente incorporación de los maestros a las luchas sociales, como en el caso de la revuelta social de 1968, habría de traducirse en el cierre de 15 normales rurales y a la estigmatización de las restantes como “focos de rebeldes”. De hecho, aún en fechas recientes las protestas de los normalistas de escuelas rurales en Hidalgo, Campeche y Guerrero, son un reflejo del carácter combativo de décadas pasadas. Y es precisamente en estos espacios clausurados que se crean lo que hoy conocemos como **Centros Regionales de Educación Normal**, localizados en regiones cercanas a la ubicación de sus antecesoras. Uno de los objetivos que se le asignaron a estos nuevos CREN, fue: “regionalizar la educación normal, a fin de que los egresados atendieran las necesidades educativas de la región en que se encuentran, que, a diferencia de los egresados de las normales rurales, eran ubicados en cualquier lugar de la república”.²³ Uno de los criterios para la ubicación de los docentes en el país, era el promedio escolar. Si bien nunca fue éste el único empleado para la designación de las plazas docentes, la ubicación se iniciaba entregando a los egresados una encuesta mediante la cual se pedía señalaran los tres lugares del país de su preferencia, y en caso de que hubiera disponibilidad, ahí eran enviados, si no...²⁴

²² Ambos fueron egresados de la escuela Normal Rural de Ayotzinapa, en el estado de Guerrero.

²³ Estrategia para el perfeccionamiento de la superación de los docentes de educación básica del estado de Quintana Roo, SNTE, 2003, México.

²⁴ Es motivo de orgullo y de añoranza, de cientos, quizá miles de maestros con veinte, o más años en servicio, el momento en que, una vez egresados de las escuelas normales, tomaban la decisión de irse a desempeñar su carrera a algún lugar del país, Esto se hacía mediante el llenado de una encuesta en la que los futuros maestros señalaban tres lugares de preferencia para ir a trabajar. Dicha encuesta tenía una opción más que se aplicaba en caso de que no hubiera plazas disponibles en los lugares escogidos: “**donde la nación me lo demande**”. La sola idea de lanzarse al mundo (el México desconocido, que en el mayor de los casos, apenas era entrevisto

Anexo 2.

Descripción física y operativa del Centro Regional de Educación Normal Preescolar de Felipe Carrillo Puerto.

Infraestructura:

- Ocho aulas repartidas en dos secciones
- Una sala de usos múltiples para danza-teatro y música
- Laboratorio de Ciencias Naturales
- Taller de actividades tecnológicas
- Auditorio
- Servicios sanitarios
- Plaza cívica
- Teatro al aire libre
- Centro de cómputo
- Laboratorio de informática
- Una sección destinada a los servicios administrativos y otra para el almacén, bodega y taller de servicios generales
- Una sección para la biblioteca, oficina de contraloría, servicio médico, taller de impresiones y cafetería.
- Las instalaciones deportivas constan de dos canchas para encuentros deportivos, eventos cívicos y festivales.

En el año de 1989, se habilitó una sección para instalar el Museo de Pintores de la Región “Vicente Kau Chan”, mismo que en la actualidad ya no existe.

por lecciones de la escuela, la prensa y la radio), provistos de la preparación ofrecida en sus normales, era, y lo es aún, valorada como una respuesta heroica hacia el llamado de esa abstracción llamada Patria, por construir un México mucho mejor del que se reflejaba en sus comunidades de origen.

La construcción del teatro al aire libre se inicia en el año de 1994 y se concluyó en 1997, como parte del servicio social de los alumnos de cuarto grado que en ese entonces incluían actividades en beneficio de la institución.

En el mes de diciembre de 1995, se devela el Mural a la Educadora realizado por los pintores Rubén Morales Xool, José A. Jiménez Santos y Ángel Cantón Gutiérrez del Grupo Jóvenes Pintores Muralistas "EL MURO", de esta localidad.

En la actualidad, y bajo el Programa de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales, sus instalaciones han sido modificadas y acondicionadas con el propósito de optimizar los servicios a la comunidad escolar, como son:

Salones de clases: Se les dotó de mobiliario nuevo y se remodelaron con ventanearía moderna, sistemas de aire acondicionado y herrerías en cada salón.

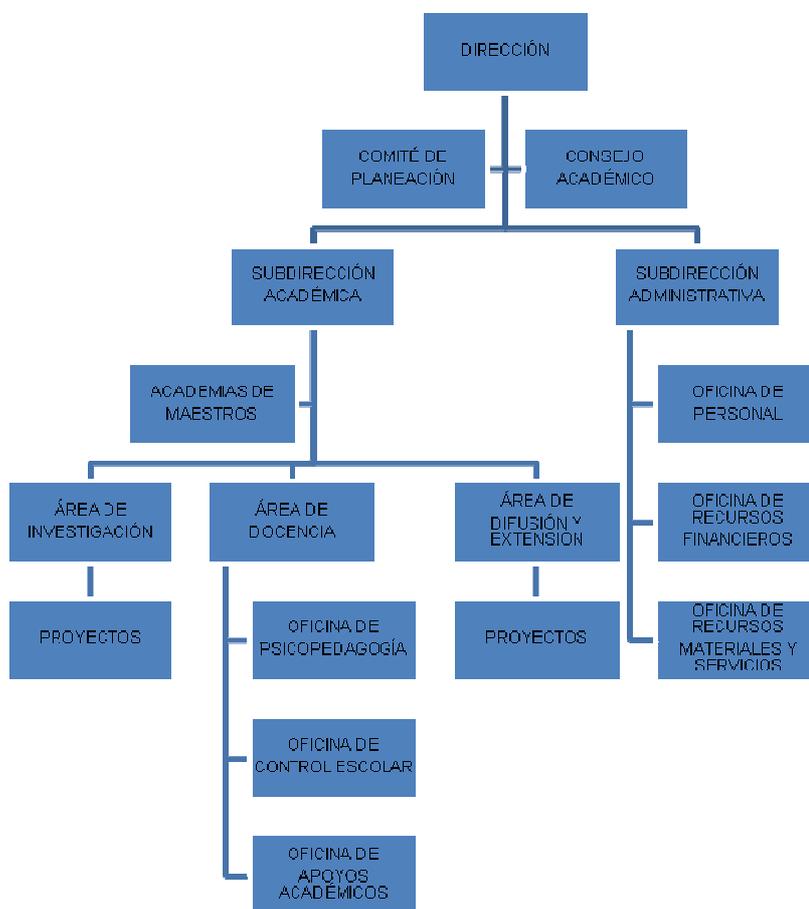
Biblioteca: Se le construyó una sección más y se le amplió el cubículo donde se ubica la estantería para los libros. También se le ha dotado de televisores y videos para impartir las clases. Se proporciona servicio en turno matutino y vespertino. El acervo bibliográfico con que cuenta es de 8,562 volúmenes de 3,737 títulos. También cuenta con 92 videocasetes para apoyo de los cursos así como de cultura en general y 12 catálogos para la consulta de usuarios. (Datos proporcionados por la responsable de apoyos académicos, Profra. Alejandra del Socorro Ramírez Cárdenas, según estadística de enero 8 del 2002)

En el ciclo escolar 2000-2001 se presentó el proyecto de "Creación de la Ludoteca y Audioteca Escolar y se puso en funcionamiento con la donación de 40 casetes de música infantil que vinieron a enriquecer la audioteca.

Centro de Cómputo: El edificio que ocupa fue rehabilitado totalmente para instalar equipos de cómputo, impresoras y una antena parabólica para la transmisión de la Red EDUSAT.

Cuenta también con dos salones equipados con televisores y videos donde se imparten las clases del curso “SEP/A Inglés”, realizan academias de los maestros, reuniones del personal y en ocasiones proyectan películas como apoyo a las clases.

Estructura operativa:



El Centro Regional de Educación Normal Preescolar de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, cuenta con una planta docente de 25 profesores; de los cuales 12 tienen la formación de profesores de educación primaria, 1 con formación técnica y 12 poseen estudios de normal superior con nivel de licenciatura.

De los 25 profesores, 21 han asistido a cursos y talleres del Programa Nacional de Actualización de Maestros en Servicio, para el manejo del Plan y Programas de Educación Preescolar²⁵, a pesar de que no todos los docentes han tenido la oportunidad de asistir a estos cursos, se les ha capacitado, conocen y aplican el enfoque y los propósitos de los programas del Plan 99 de la Licenciatura de Educación Preescolar.

24 Maestros poseen nombramiento y plaza federalizada del sistema homologado, de los cuales 15 maestros son de tiempo completo, 3 de tres cuartos de tiempo, 8 de medio tiempo y uno comisionado de educación secundaria con 42 horas; la carga horaria de trabajo ante grupo y las comisiones académicas se distribuyen y asignan de acuerdo a la normatividad establecida.

Los nombramientos generan problemas al realizar la distribución de los espacios curriculares, ya que la descarga horaria por categoría no concuerda con el requerido para que un docente (de acuerdo a su categoría), atienda un programa con el total de grupos, ya que se debe ajustar a lo estipulado en la normatividad por categoría y nombramiento. Por lo que, una asignatura que tiene asignada para su atención 6 horas a la semana no puede ser atendida en 3 grupos por el mismo docente, al necesitar una carga de 18 horas y de esta manera se excede a lo que señala la normatividad para docentes de tiempo completo y con categoría de titulares.

Propiciando que un alto porcentaje de maestros, sólo cubran de 6 o 8 horas, en una determinada asignatura en los grupos de un semestre, lo que hace necesario

²⁵ Salvo uno, el resto de maestros del CREN ha asistido a las diversas capacitaciones que la Dirección General de Educación básica y Normal ofrece como estrategia para promover la cabal comprensión del Plan de Estudios 1999. De esta forma, se espera que los y las maestras de los CREN del país, adecuen su trabajo a bajo las perspectivas del nuevo plan de estudio, evitando la actitud de maestros tradicionalistas para quienes cada nuevo plan de estudio "es lo mismo, pero con otras palabras".

ubicarlos en grupos de otro semestre, generando limitaciones para que el docente participe en los grupos colegiados a los que pertenece.

GENERACIONES EGRESADAS POR CICLO ESCOLAR

FECHA INGRESO/EGRESO	No. de Alumnos	G E N E R A C I Ó N	PLAN DE ESTUDIOS
09/79 – 06/83	64	1° Generación	1975 Reestructurado
09/80 – 06/84	94	2° Generación	1975 Reestructurado
09/81 – 06/85	67	3° Generación	1975 Reestructurado
09/82 - 06/86	49	4° Generación	1975 Reestructurado
09/83 – 06/87	70	5° Generación	1975 Reestructurado
09/87 – 06/91	41	6° Generación 1° Generación plan 84	Plan de Estudios 1984
09/88 – 06/92	40	7° Generación	Plan de Estudios 1984
09/89 – 06/93	30	8° Generación	Plan de Estudios 1984
09/90 – 06/94	44	9° Generación	Plan de Estudios 1984
09/91 – 06/95	23	10 ° Generación	Plan de Estudios 1984
09/92 – 06/96	48	11° Generación	Plan de Estudios 1984
09/93 – 06/97	64	12° Generación	Plan de Estudios 1984
08/94 - 07/98	95	13° Generación	Plan de Estudios 1984
08/95 – 07/99	70	14° Generación	Plan de Estudios 1984
08/96 – 07/00	68	15° Generación	Plan de Estudios 1984
08/97 – 07/01	73	16° Generación	Plan de Estudios 1984

08/98 – 07/02	59	17° Generación última del plan 84	Plan de Estudios 1984
08/99 – 07/03	58	18° Generación	Plan de Estudios 1999
08/00 – 07/04	40	19° Generación	Plan de Estudios 1999
08/01 – 07/05	30	20° Generación	Plan de Estudios 1999

Anexo 4.

Bibliografía básica. Bloque Introductorio:

- Bonfil Batalla, Guillermo: Una tierra con civilización Milenaria. En México Profundo. Una civilización Negada. Grijalbo, México 1996, pp. 21-32.
- Bonfil Batalla, Guillermo: “Pluralismo Cultural y Cultura Nacional” en: Pensar nuestra cultura. Alianza Editorial, México 1992. Pp 117- 123.
- Villa Rojas, Alfonso: “El universo y su interpretación”. Tomado de: Los elegidos de Dios. Instituto Nacional Indigenista, México 1987. pp. 435- 445.
- Manrique Castañeda Leonardo (1994) “La población indígena mexicana”. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Berzunza Pinto, Ramón: “Aspectos y propósitos de la conquista”, “Barbarie contra civilización” y “Un mito destruido” en: Guerra social en Yucatán. (Guerra de Castas. Maldonado editores- Gobierno del estado-Secretaría de Educación. México. 1997. pp. : 22-26, 66-69, 116-122.
- Gamboa Gamboa, María teresa: “Apuntes sobre Chan Santa Cruz”. Integración, Revista Regional Bimestral. Año 4. Vol. 2, No 12, mayo-junio. Estados que integran la frontera sur. SEP- Programa Cultural de las fronteras. 1897. pp. 20-27.
- Escamilla Mora, Jesús Héctor: “Personaje: José maría Barrera y la Cruz Parlante”. En: Identidad Publicación Mensual del Instituto Quintanarroense de la Cultura. Quintana Roo. Año I, No 3. pp. 2-3
- INEGI: “Alumnos inscritos, existencias, promovidos y egresados, personal docente y escuelas a fin de cursos en el nivel educativo preescolar indígena según municipio”. Tomado de: Anuario Estadístico Quintana Roo, edición 2000. Gobierno del Estado de Quintana Roo- INEGI. México 2000. pp. 106.

Anexo 5.

Bibliografía básica y complementaria. Bloque temático I:

Bibliografía básica:

- Artículo 3° y 4 Constitucional y Ley General de Educación. SEP. Comentarios a la Ley General de Educación. Centro de Estudios Educativos. “La equidad en la educación” de Carlos Muñoz Izquierdo y “El proceso educativos en la Ley General de Educación” de Sylvia Schmelkes.
- Programa de Desarrollo Educativo 2001-2005. Poder Ejecutivo Federal. Gobierno Federal.
- Programa de Desarrollo de Educación, Cultura y Deporte 1999 – 2005.
- Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para los Niños y las Niñas Indígenas. SEP. Dirección General de Educación Indígena.
- Acevedo Conde, Ma. Luisa “Panorama histórico de la Educación y la Cultura” en STAVENHAGEN, R. (comp). Política cultural para un país multiétnico, SEP México, 1988, pp.217-226. Antología Complementaria U.P.N. pp. 7-92
- Alonso Caamal Bartolomé “Algunas consideraciones teóricas para una educación Indígena en Yucatán “, en Papeles de la casa chata, Año 2 Núm. 3 CIESAS, México, 1987, pp.84-86. Antología Complementaria U.P.N. pp. 83-86
- Bertely Busquets, María “Problemas de aprendizaje y diversidad cultural en la escuela” en Estudios sobre psicosis y retardo mental, Vol. 6, México, AMERPI- Grupo Teseo, 20001 pp. 157-169.

Bibliografía complementaria.

- Stavenhagen, R “Introducción en STAVENHAGEN, R (comp.) Política cultural para un país multiétnico, SEP, México, 1988, pp. 7-18.
- Antología complementaria U.P.N. pp. 76-82
- Congreso de la Unión. “Ley general de Derechos y Cultura Indígena”. México, 2001.
- Gómez, Magdalena: “Parte VI: Educación y medios de comunicación. Artículos 26 al 31”. En: Derechos Indígenas. Lectura comentada del convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo. INI México. 1991 pp. 86-89.

Anexo 6.

Bibliografía básica y complementaria. Bloque temático II:

Bibliografía básica:

- Cisneros Paz, Erasmo: “Forma de Transmisión Cultural entre los grupos Indígenas mexicanos”. El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas. Colección: Cuadernos de Cultura Pedagógica, UPN, México 1990, pp 50-66.
- Tim, Knab. “Funciones y Usos del Lenguaje”. Indigenismo y Lingüística. UNAM, México, 1980, pp. 89-98.
- Vila, Ignasi: “Pautas de conducta, tipologías familiares y desarrollo infantil”, Tomado de: Material de apoyo del curso Socialización y afectividad en el niño_I”, del III Semestre. SEP, México, 2000.
- Richard, Ely y Jean Berko: “El significado de las experiencias de los niños en relación con el lenguaje durante la educación preescolar. La socialización a través de diversos contextos”, Tomado de: Material de apoyo del curso: Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II, III Semestre. SEP, México 2000.

Bibliografía complementaria:

- López, Luis Enrique: “Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. Tomado del “Material de apoyo para el maestro”. Factores lingüísticos y culturales de la educación preescolar para niños indígenas. SEP. México 2001, pp. 86-94.
- Rendón, Juan José y Bárbara Cifuentes. “Algunas observaciones acerca de la función de la lengua en una comunidad lingüística Zapoteca”. Tomado de: Revista Nueva Antropología. Vol. II. No. 22, México, 1983, pp. 65-81.

Anexo 7.

Bibliografía básica y complementaria. Bloque temático III

Spindler, George, “La transmisión de la cultura”, en Honorio Velasco et al. (Editores) *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*; Madrid, Trotta Estructuras y Procesos. Serie: Ciencias Sociales, 1993, pp. 205 – 241.

Condemarín, Mabel, “Concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños pobres”, en *Huaxayácatl*, año III, núm. 6, mayo –agosto, Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1995, pp. 6 – 12.

Meece, Judith (2000), “Factores culturales del desarrollo lingüístico”, en: *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. Biblioteca para la Actualización del maestro. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. 1ª edición SEP/McGraw- Hill Interamericana. Título original de la edición “Child and Adolescent Development for Educators”, pp. 249 – 255.

Lovelace; Marina (2001), “Actitudes y expectativas del profesorado”, en: *Educación Multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Editorial Escuela Española. Materiales de apoyo para la Asignatura Regional I SEP. México, mayo 2001.

Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural” de la Editorial Escuela Española. Pág. 74- 82: Materiales de apoyo para el estudio. Asignatura Regional “Factores lingüísticos y culturales de la educación preescolar para niños indígenas”. SEP. México, mayo de 2001.

Florinda Luis Orozco. “La experiencia escolar de una maestra bilingüe”, en Gerardo López y Sergio Velasco (compiladores), *Aportaciones indias a la educación*, México, El caballito/ SEP (bibliotecas pedagógicas), 1995, pp.101 103.

Robles Valle Adriana. "Participación de los padres de familia en la escuela", y "Conclusiones: diálogo cultural", en: Diálogo cultural: Tiempo Mazahua en un jardín de niños rural, México, DIE – IPN, 1995, pp. 39 – 43 78 – 88. (Tesis).

Jordán José Antonio, "Los profesores ante la educación y la escuela multicultural", En; La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Barcelona, Paidós (Papeles de pedagogía, 16), 1994, pp. 17 – 36.

Bibliografía complementaria

Ferreiro, Emilia, "La alfabetización en lenguas indígenas", Básica. Revista de la escuela y del maestro. Año II, num. 8, noviembre – diciembre, México, Fundación del SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1995, pp. 46 – 47.

Gigante, Elba, "Una interpretación de la interculturalidad en la escuela", en Básica. Revista de la escuela y del maestro. Año II, num. 8, noviembre – diciembre, México, Fundación del SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1995, pp. 48 – 52.

Jordán, José Antonio, "Los profesores ante la educación y la escuela multicultural", en La Escuela Multicultural. Un reto para el profesorado, Barcelona, Paidós (Papeles de pedagogía, 16), 1994, 17 – 36.

López, Luis Enrique, "Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües", Básica. Revista de la escuela y del maestro. Año II, Num. 8, noviembre – diciembre, México, Fundación del SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1995, pp. 38 – 45.

Paradise, Ruth, "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación", en Infancia y aprendizaje, núm. 55, Madrid, Aprendizaje, 1991, p. 73 – 85 (separata).