



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**“Relato de mi participación en dos proyectos dentro de la Dirección General de Educación Indígena y reflexiones sobre**

**los doce años que laboré en dicha institución.”**

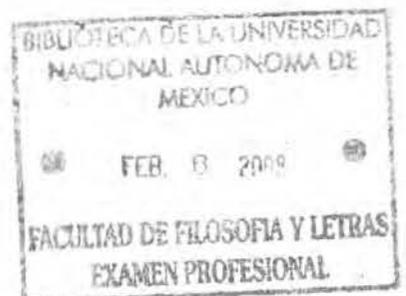


COLEGIO DE PEDAGOGÍA



**Informe Académico de Actividad Profesional que para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía presenta: María del Carmen García Martínez**

2008





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

### **Agradecimientos.**

**Quiero dar las gracias a la Dra. Beatriz Hernández Abad, por su asesoría para la redacción de este trabajo y, sobre todo, por su confianza y amistad.**

**Agradezco el apoyo que me brindaron los demás miembros del jurado: Mtra. Ofelia Eusse Zuluaga, Mtro. Erasmo Cisneros Paz, Lic. Celia Ramírez López y Lic. Isaura E. Gallart y Nocetti.**

## INDICE

1. Introducción	4
2. ¿Qué es la Dirección General de Educación Indígena? ¿Qué es lo que hace y qué debe hacer?	5
3. Proyecto de investigación para elaborar una propuesta de desarrollo curricular para la cultura maya.	19
3.1 Antecedentes	
3.2. Desarrollo del proyecto	
3.3 Conclusiones	
4. Proyecto de formación inicial de docentes indígenas. 1998 al 2000	33
4.1. Antecedentes	
4.2. Descripción del proyecto	
4.3. Conclusiones	
5. Conclusiones generales y propuestas	60
6. Documentos y fuentes consultadas	65
7. Anexos	67

## 1. Introducción

El informe académico de actividad profesional que aquí se presenta, pretende aportar algunos elementos que inviten a la reflexión sobre la calidad de la educación básica que se ofrece a los niños indígenas de nuestro país, a través de:

- hacer un análisis crítico de lo que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) hace y debe hacer como organismo encargado de normar, supervisar y evaluar el funcionamiento de los servicios de educación básica que se ofrecen a los niños indígenas;
- describir y exponer algunas consideraciones sobre el desarrollo y mi participación en dos proyectos dentro de la institución y
- presentar conclusiones y algunas propuestas que he elaborado a partir de los doce años que trabajé en distintas áreas en la propia DGEI como coordinadora y asesora de proyectos de formación docente, haciendo investigación, diseñando y conduciendo talleres dirigidos a maestros, supervisores y asesores; elaborando manuales de capacitación, diseñando e impartiendo talleres para la elaboración de libros de texto en lenguas indígenas, elaborando documentos normativos e instrumentos de apoyo a la docencia.

Excluyendo los últimos dos años que laboré en la institución, mi trabajo me daba satisfacciones, siempre sentí que cada proyecto me retaba profesionalmente, que permanentemente aprendía y aportaba a la construcción de la educación indígena; mi visión era, y sigue siendo: la educación indígena es una de las áreas en donde todo está por hacer y todo urge, ya que los pueblos indígenas viven en condiciones de marginación, exclusión y pobreza extrema, que por supuesto se refleja en un grave rezago educativo. Tal vez, por la intensidad del trabajo y también por estar inmersa dentro de la institución, pocas veces me daba la oportunidad de realizar una evaluación lo suficientemente crítica del trabajo que llevaba a cabo.

A cinco años de haberme separado de la DGEI me pareció conveniente hacer un análisis sobre mi desempeño en algunos proyectos dentro de la misma; reconocer las problemáticas en el desarrollo de esos proyectos; identificar los elementos que contribuyeron a mi formación y los que me permitieron aportar; intentar hacer un recuento de aciertos y carencias de la institución; identificar mis necesidades de formación y, finalmente, elaborar conclusiones y propuestas que puedan aportar al diseño y desarrollo de una educación indígena que verdaderamente responda a las características culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas; a sus necesidades económicas, políticas y sociales y a sus convicciones sobre su futuro.

## **2. ¿Qué es la Dirección General de Educación Indígena? ¿Qué es lo que hace y qué debe hacer?**

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), creada en 1978, es el organismo dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), responsable de normar y evaluar los servicios de educación básica que se ofrecen a las niñas y los niños indígenas de nuestro país.

Los servicios educativos que tiene que atender son; educación inicial que comprende: de -9 meses (desde antes de la concepción) a 4 años de edad; preescolar: de 4 a 6 años y primaria: de 6 a 14 años.

Hay dos formas de revisar lo que debe hacer la DGEI; por un lado tenemos un marco normativo legal que le asigna funciones y responsabilidades y que, está estructurado para que la institución contribuya a satisfacer las necesidades educativas de los niños indígenas desde una visión específica del lugar que tienen y deben ocupar los pueblos indígenas en la sociedad nacional; y por otro lado, podemos revisar lo que debe hacer la DGEI en función de las propias necesidades y demandas educativas de los niños indígenas y pueblos a los que pertenecen.

Revisemos el marco normativo para la educación indígena que imparte el Estado mexicano a través de la DGEI que básicamente está integrado por: los artículos 2º y 3º Constitucionales, la Ley General de Educación, el Reglamento Interno de la SEP, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

Los ordenamientos de dichos documentos son:

El artículo 2º constitucional, sobre educación, a la letra dice en su apartado B:

**"B. La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.**

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de: [...]

**II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comu-**

nidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.”<sup>1</sup>

Y el artículo 3º señala:

“[...] la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”<sup>2</sup>

La Ley General de Educación dicta:

Artículo 7o.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: [...]

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.[...]

Artículo 38.- La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.<sup>3</sup>

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas:

“Artículo 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.[...]

Artículo 13. Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de la presente Ley, y en particular las siguientes:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y accio-

<sup>1</sup> Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1o, se reforma el artículo 2o, se deroga el párrafo primero del artículo 4o; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial. Martes 14 de agosto de 2001. <http://www.diputados.gob.mx> Consultada en diciembre de 2006

<sup>2</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial. Martes 14 de agosto de 2001. <http://www.diputados.gob.mx> Consultada en diciembre de 2006

<sup>3</sup> Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Última reforma: 04 de enero de 2005) <http://www.sep.gob.mx>. Consultada en noviembre de 2006

nes tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas; [...]

IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;

VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate; [...]<sup>4</sup>

#### Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación:

"Artículo 14. Los órganos públicos y las autoridades federales, en el ámbito de su competencia, llevarán a cabo, entre otras, las siguientes medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades para la población indígena:

I. Establecer programas educativos bilingües y que promuevan el intercambio cultural; [...]

II. Crear programas permanentes de capacitación y actualización para funcionarios públicos sobre la diversidad cultural; [...]<sup>5</sup>

El Reglamento Interior de la SEP. Artículo 32.- Corresponde a la Dirección General de Educación Indígena el ejercicio de las siguientes atribuciones:

I. Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena y difundir los vigentes, cuidando que tengan una orientación intercultural y bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos, así como que protejan y promuevan el desarrollo de sus lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización;

II. Actualizar las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena;

III. Verificar, con la participación de las autoridades educativas locales y en coordinación con las unidades administrativas competentes de la Secretaría, el cumplimiento de las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje aprobados para la enseñanza de la educación indígena;

<sup>4</sup> Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003. <http://www.sep.gob.mx/wb2/> Consultada en noviembre de 2006.

<sup>5</sup> Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003. <http://www.sep.gob.mx/wb2/> consultada en noviembre de 2006.

v. **Aplicar con carácter experimental, en coordinación con la Dirección General de Desarrollo Curricular, normas pedagógicas, planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena;**

V. **Establecer mecanismos de coordinación con la Dirección General de Desarrollo Curricular con objeto de que las innovaciones que se hayan incluido en los planes y programas de estudio de la educación indígena sean incorporados a los planes y programas de estudio para la formación de docentes y los programas para su capacitación y actualización;**

VI. **Establecer mecanismos de coordinación con las direcciones generales de Desarrollo Curricular y de Materiales Educativos para adaptar e incorporar a la educación indígena los cambios e innovaciones de planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje que se lleven a cabo en la educación básica;**

VII. **Diseñar contenidos educativos, materiales y auxiliares didácticos para la elaboración de programas de radio y televisión acordes con la comunidad a la que se dirijan, en apoyo a los planes y programas de estudio de la educación indígena;**

VIII. **Analizar y considerar las opiniones de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores involucrados en la educación, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, con el fin de incorporar aquellas que aporten elementos para modernizar y elevar la calidad de la educación indígena, y**

**Realizar investigaciones para el desarrollo y la supervisión de las tareas de educación indígena, así como fomentar las que efectúen los sectores público y privado.<sup>6</sup>**

Ante lo presentado podemos deducir que el marco normativo legal:

- Reconoce que los niños indígenas tienen derecho a recibir una educación básica, que no sólo respete su lengua y su cultura, sino que propicie su desarrollo integral.
- Asigna al Estado la responsabilidad de normar, operar, supervisar y evaluar que se imparta una educación básica pertinente a los niños indígenas.
- No queda claro que es la interculturalidad, se habla de ella como una característica o atributo de la educación indígena, pero no se define.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Reglamento interior de la SEP. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el Viernes 21 de enero de 2005 <http://www.sep.gob.mx>. Consultada el 29 de nov. De 2006

<sup>7</sup> Aunque menciono que no hay claridad en el marco normativo sobre qué es y cómo debe instrumentarse una educación intercultural bilingüe, quiero arriesgarme a escribir, que en estos tiempos en donde esos marcos normativos son aprobados por legisladores que están en todo y en nada y que muchos de ellos no sólo no saben nada sobre educación indígena sino que preferirían la desaparición de los pueblos indígenas, es mejor que no se hayan metido a definir las cuestiones mencionadas ya que eso le compete a indígenas, indigenistas, educadores y maestros.

- Establece claramente las funciones y responsabilidades de la DGEI para normar, instrumentar, supervisar y evaluar la educación indígena.
- Se reconoce que en la construcción de la educación indígena tendrán que participar diversas instituciones y sectores sociales.
- Se reconoce la necesidad de instrumentar planes y programas de estudio adecuados a las necesidades de la población indígena.
- En el Artículo 2° Constitucional y en la Ley de Derechos Lingüísticos se reconoce la participación de las comunidades indígenas en cuanto a la definición de políticas educativas dirigidas a ellos.
- Hay reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística de México y de la necesidad de atender esa diversidad.
- Las lenguas indígenas adquieren un lugar jurídico y social, igual al español, ser nacionales y oficiales para cualquier uso.

El marco normativo legal para la educación indígena, aún con las deficiencias que pueda tener en cuanto a la definición del término intercultural, el tipo de bilingüismo que se debe lograr o el papel de la lengua indígena y del español en el proceso educativo, responde en gran medida a las demandas de los pueblos indígenas para que sean respetados sus derechos individuales y colectivos con respecto a la preservación y desarrollo de su lengua y su cultura, a recibir una educación que les permita adquirir los elementos necesarios para desarrollarse plenamente e interactuar en términos de igualdad con el resto de la sociedad mexicana, a participar de manera directa en la definición de esa educación y, también, ese marco normativo legal ofrece los lineamientos básicos para que todas instituciones involucradas en la educación de los niños indígenas, y principalmente la DGEI, empiecen a construir una educación que reconozca sus características culturales y que verdaderamente responda a sus necesidades, intereses y expectativas. Es decir, no puede haber duda sobre las características que debe tener la educación básica dirigida a los niños indígenas: ésta tiene que responder a sus necesidades de aprendizaje como niños; como pertenecientes a un pueblo indígena con una lengua y cultura propias; considerar su contexto social, natural, económico y político; y reconocer y aliviar su situación de vulnerabilidad y rezago con respecto a los niños no indígenas de México

Así, la DGEI tiene un marco normativo de referencia filosófico y legal, suficiente, que le asigna la responsabilidad de hacer todo lo necesario, y le brinda los elementos esenciales, para ofrecer una educación indígena pertinente y relevante dirigida a los niños indígenas. Pero ¿Cómo tendría que hacerlo?

Considero que, en primer término, tiene que reconocer cuales son las necesidades de aprendizaje de los niños indígenas y a partir de ellas definir un modelo educativo, instrumentarlo, supervisar su aplicación y desarrollo; y evaluar su proceso y resultados.

La realidad, y no hay manera de darle la vuelta, es que los niños indígenas y sus pueblos viven en extrema pobreza,<sup>8</sup> marginados y excluidos económica, social y políticamente por parte de la sociedad no indígena,<sup>9</sup> sufriendo permanentemente violaciones a sus derechos fundamentales;<sup>10</sup> soportando discriminación por querer conservar su lengua, su cultura, su organización social y política;<sup>11</sup> en permanente lucha por proteger y retener sus tierras y sus territorios;<sup>12</sup> y padeciendo una política indigenista que todavía los considera incapaces de decidir sobre su propio desarrollo.<sup>13</sup> Ante esta realidad ¿Qué tendría que hacer la DGEI?

Tendría que procurar que se ofreciera a los niños indígenas una educación básica, que a partir de sus valores culturales les permitiera adquirir los elementos y las herramientas necesarias para mejorar sus condiciones de vida, para ejercer sus derechos y dejar de vivir marginados y excluidos; que les ofreciera todos los elementos para que puedan interactuar con el resto de la socie-

<sup>8</sup> Para corroborar esta afirmación basta con ver los índices de marginalidad que presenta el Consejo Nacional de Población (CONAPO) [www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx), los indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas que presenta la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) [www.cdi.gob.mx](http://www.cdi.gob.mx) o el documento *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004* elaborado por el Banco Mundial. [www.bancomundial.org](http://www.bancomundial.org)

<sup>9</sup> Las entidades con mayor proporción de población indígena, tales como Puebla, Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas, se ubican en los últimos cinco lugares de la clasificación del Índice de Desarrollo Humano a nivel nacional. De los 368 municipios de alta marginación en el país, 209 son de población mayoritariamente indígena. El municipio con menor índice de desarrollo humano es eminentemente indígena y se ubica en Oaxaca. Se trata de Coicoyán de las Flores y su índice es equivalente al que existía en promedio en el país en 1937. Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, los índices de desarrollo en materia educativa de la población de habla indígena muestran un rezago notorio respecto de los promedios nacionales: 75% no ha terminado la primaria (frente a 36% del promedio nacional), y la eficiencia terminal es de 65% (frente a 85% del promedio nacional). Más de 50% de las viviendas ubicadas en regiones indígenas no tiene electricidad, 68% carece de agua entubada, 90% no tiene drenaje y 76% tiene piso de tierra. Entre la población indígena la mortalidad infantil sigue siendo el doble del promedio nacional (48.3 por cada 1,000 frente a 28.2 por cada 1,000) Datos sobre discriminación por origen étnico. [www.cdi.gob.mx](http://www.cdi.gob.mx).

<sup>10</sup> Esto lo confirma el relator especial de la ONU Rodolfo Stavenhagen en su informe sobre la situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas en la misión que realizó a México en junio de 2003. [www.onu.org](http://www.onu.org)

<sup>11</sup> Por lo cual ha sido necesario hacer explícitos sus derechos en la Constitución y expedir leyes como la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

<sup>12</sup> Basta con revisar la cantidad de casos que tiene por resolver la Secretaría de la Reforma Agraria, las consecuencias que se han tenido la reforma al artículo 27 Constitucional y observar las luchas que han tenido que librar las comunidades indígenas para frenar el desarrollo de los llamados megaproyectos como el plan Puebla Panamá o la carretera del Istmo de Tehuantepec o la construcción de la presa la Parota en Guerrero.

<sup>13</sup> Me refiero a la negativa del Congreso de la Unión por reconocer a los pueblos indígenas como sujetos de derecho en la reforma constitucional de 2001.

dad nacional con igualdad de oportunidades de crecimiento en todos los ámbitos. Una educación para que puedan desarrollarse plenamente en su contexto comunitario, afirmando su identidad; poseer conocimientos para contribuir a la producción de bienes y servicios para su comunidad y permitirles acceder a otros niveles educativos con las mismas posibilidades de éxito de los niños no indígenas.

Un aspecto fundamental para lograr el perfil descrito, en acuerdo al reconocimiento de la realidad de los pueblos indígenas, es asumir la diversidad, que la DGEI tiene que atender, que no es cosa fácil, pero no imposible.

Cada pueblo indígena tiene sus propias necesidades y su particular visión de lo que son y lo que quieren ser, es decir no son iguales; hay en México reconocidas 62 lenguas indígenas (muchas de ellas con variantes), que pertenecen al mismo número de pueblos, distribuidos a lo largo del territorio nacional, desde Tijuana hasta la frontera con Guatemala, en zonas rurales y urbanas, en pequeñas comunidades y en las grandes ciudades. Por lo tanto su medio natural es distinto, su relación con otros pueblos y con la sociedad en su conjunto, sus posibilidades de desarrollo económico y, en fin, la problemática que enfrentan cotidianamente, es distinta, inclusive, es diferente de comunidad a comunidad.

Así, la educación que se ofrezca los niños indígenas tiene que atender esa diversidad.

Todo sistema educativo tiene que atender la diversidad, asumiendo que no somos iguales. La diversidad es una realidad evidente y no una situación de excepción. Negar la diversidad o pretender la homogeneización es atentar a los derechos fundamentales de cualquier persona, grupo social o pueblo. El concepto de pertinencia en educación se ha introducido como uno de los atributos que debe tener una educación de calidad, ya que hace referencia a la necesidad de atender la diversidad a través de instrumentar un currículo adecuado a las circunstancias de vida de los alumnos.

Así, para plantear una educación básica de calidad, que responda a las necesidades de aprendizaje de los niños indígenas, es fundamental reconocer sus diferencias lingüísticas y culturales con los niños no indígenas y entre pueblo y pueblo. Es necesario identificar su propia problemática, aunque la mayoría de los indígenas de México comparten características como las mencionadas, cada pueblo indígena tiene distintas necesidades y distinta visión de su propio desarrollo y crecimiento; están asentados en territorios que van desde selvas tropicales hasta bosques de coníferas, desiertos, rancherías y ciudades; por lo que su medio natural determina su modo de vida; tienen diferentes actividades productivas, aunque la mayoría se dediquen a la producción

agrícola son distintos los productos que cultivan y por lo tanto sus calendarios agrícolas varían.

La discusión sobre la necesidad de un currículo diferenciado parece estar rebasada, es decir, se acepta como cierto y correcto ofrecer a los niños indígenas una educación diferenciada de la que se ofrece a los niños no indígenas; por ello se ha decidido que las propuestas curriculares deben ser abiertas y flexibles, para poder adecuarse a cada comunidad. Sin embargo esto no ha podido concretarse para la educación indígena en México.

La respuesta que ha dado la DGEI para establecer un currículo diferenciado se concentra en un documento que fue editado en el 2000: "Lineamientos Generales para la Educación Intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas"; en este documento, que ha sido ampliamente difundido, dice en el lineamiento 3:

"La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo".<sup>14</sup>

El lineamiento 4 dice:

"La educación que se ofrezca a las niñas y niños indígenas será intercultural bilingüe"<sup>15</sup>

En estos planteamientos, no hay duda de que la DGEI tiene que atender a la diversidad de los niños indígenas y que el modelo de atención es la educación intercultural bilingüe. Y define el modelo en los lineamientos 5 y 6 que señalan:

"Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos"

"Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra"<sup>16</sup>

En los dos párrafos anteriores se establece una definición de educación intercultural y bilingüe.

A lo largo del documento al que estoy haciendo referencia, se establecen 42 lineamientos que señalan el papel de las lenguas en el proceso educati-

<sup>14</sup> DGEI. Lineamientos Generales para la educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas" México: 2000.

<sup>15</sup> Idem

<sup>16</sup> Idem

vo, la organización de los centros educativos, el papel de los maestros y como debe ser su formación, la participación de la comunidad, una definición de contenido escolar que incluye los nacionales para la educación básica y los que emerjan de la cultura comunitaria, se proponen enfoques didácticos globalizadores y se retoma el concepto de "necesidades básicas de aprendizaje" que fue elaborado en la Conferencia de Educación para Todos, celebrada en Tailandia en 1990.

A pesar de este documento, que considero contiene elementos básicos que pueden ser punto de partida para lograr construir una educación básica para los niños indígenas, con las características que son necesarias, la realidad es que no se ha avanzado en esa construcción.

Así surgen más preguntas: ¿Cómo aterrizar los planteamientos expuestos en los Lineamientos? ¿Dónde están las metodologías para enseñar las lenguas indígenas? ¿Dónde está la metodología para enseñar el español como segunda lengua? ¿Cómo se instrumenta el enfoque intercultural? ¿Dónde encuentran los maestros el procedimiento para seleccionar contenidos y establecer propósitos de aprendizaje pertinentes al medio natural en el que viven? ¿La formación de los docentes responde a las necesidades y requerimientos de una educación intercultural bilingüe? ¿Cuentan los maestros con los elementos y herramientas para impartir la educación intercultural bilingüe que se propone? Lo que puedo contestar a todas esas preguntas es que no, a la fecha no se cuenta con ningún instrumento al que puedan recurrir los maestros para desarrollar una educación intercultural bilingüe, es decir interpretar los Lineamientos hasta lograr una planeación concreta para cada clase.

Definitivamente la DGEI tiene que elaborar este tipo de documentos normativos donde se establezca claramente un modelo para la educación indígena, sus propósitos y enfoques, ya que los mencionados Lineamientos traducen los planteamientos del marco filosófico legal y son base y guía para el trabajo a desarrollar por todos los involucrados en la educación indígena, sin embargo tienen que establecerse formas y mecanismos para la concreción de la educación indígena que se propone y se requiere.

La DGEI tiene que cumplir cabalmente con sus funciones: normando, proponiendo y evaluando el desarrollo de la educación indígena.

Se ha avanzado en la elaboración de libros de texto en lenguas indígenas; los cuales son un elemento para lograr la pertinencia y relevancia de la educación indígena; para muchos maestros y niños son un gran apoyo para la enseñanza de la lengua indígena y hacen un contrapeso, aunque sea modesto, a los libros de texto gratuitos en español. El maestro al contar con un libro en lengua indígena tiene un instrumento valioso para que los niños desarrollen sus

capacidades comunicativas orales y escritas en su lengua materna y por lo tanto tengan una herramienta para construir conocimientos, sin embargo los libros no garantizan que se esté desarrollando en los niños la lengua indígena con igual suficiencia que el español, porque durante muchos años la enseñanza y el uso de la lengua indígena sólo era un "medio" o un "puente" para que los niños con más facilidad aprendieran el español, resultando la imposición del español, convirtiéndolo en la lengua de instrucción y en objeto de estudio, sacando a la lengua indígena del ámbito educativo. Por lo tanto es fundamental que los maestros cuenten con referentes teóricos y metodologías para la enseñanza y desarrollo de las lenguas indígenas, ya sea como primera o segunda lengua<sup>17</sup>, de tal forma que tanto la lengua indígena como el español sean medio de instrucción y objetos de conocimiento, logrando que los niños sean competentes para comunicarse en ambas lenguas e impidiendo el desplazamiento de la lengua indígena. Aunado a esto, tampoco se cuenta con una propuesta para la enseñanza del español como segunda lengua; ¿Cómo le hacen los maestros? Ahí es donde la DGEI tendría que intervenir, observando, registrando, orientando, preguntando, reflexionando y construyendo junto a los maestros.

A lo largo de la historia de México se han implementado generalmente las mismas políticas educativas para los pueblos indígenas, y aunque no es el tema central de este trabajo, es importante recordar que los pueblos indígenas han tenido que resistir a políticas de "castellanización" que con distintos nombres como el de "integración" tenían el mismo objetivo: la desindigenización o aculturación. ¿Qué está pasando en las escuelas indígenas? ¿Se está llevando a cabo una educación intercultural bilingüe o un proceso de "castellanización"? Durante casi 500 años la política educativa para los pueblos indígenas tuvo esta tendencia; y aunque actualmente no es "oficial" la "castellanización" esta forma de educar a los niños indígenas persiste en muchas escuelas indígenas; y, en muchos casos, no es porque los maestros indígenas pretendan llevar a cabo ese proceso sino porque no conocen otras formas de educar; porque no tienen los elementos ni apoyos para instrumentar una educación indígena adecuada y reproducen las formas con las que fueron educados y simplemente les parece "lógico" que la prioridad sea enseñar el español y seguir los programas nacionales para la educación básica; por otro lado, muchos indígenas piensan que la misión de la escuela es enseñar el español ya que es considerada la

---

<sup>17</sup> En las comunidades indígenas se encuentran niños con distintos niveles de dominio de las lenguas, desde niños monolingües en lengua indígena hasta monolingües en español, así, la lengua indígena y el español pueden ser consideradas como primera o segunda lengua. La primera lengua es la lengua en la que se aprende a hablar, se llama lengua materna. La decisión sobre cual es la primera lengua y por lo tanto la lengua de alfabetización, es del maestro.

herramienta fundamental para interactuar con la sociedad nacional, además, estiman que la lengua indígena se aprende en el contexto familiar y comunitario y no es necesario desarrollarla en la escuela, porque su conservación y defensa no les garantiza elevar su calidad de vida; desconociendo que el desarrollo de la lengua materna es la base para estructurar el pensamiento de cualquier persona, por lo tanto el desarrollo de ésta conlleva el desarrollo del pensamiento y por ende amplía las capacidades de aprendizaje, además de que las habilidades adquiridas en el aprendizaje y dominio de la lengua materna, se transfieren al aprendizaje de una segunda lengua.

La DGEI tendría que combatir esas tendencias, estas creencias, esas realidades; pero aquí debo asumir que no es tan fácil enfrentarlas porque son avaladas o llevadas a cabo, por gobiernos estatales y federales (que siempre ven el "asunto indígena" como problema); sino que también son prácticas generalizadas al interior de las muchas escuelas.

Son muchos los aspectos que se tienen que considerar y atender para ofrecer a los niños indígenas una educación de calidad, que tenga como atributos la pertinencia, la relevancia y la equidad; que sea eficiente y eficaz; que logre aprendizajes significativos y duraderos, que provoquen su desarrollo integral e impacten a la vida comunitaria.

La problemática de la educación indígena es obvia y los compromisos que tendría que asumir la DGEI en cuanto a los aspectos técnico – pedagógicos, también son claros. Es evidente lo que debe hacer.

Otro de los elementos para visualizar la situación en la se encuentra la educación indígena son las estadísticas que expone la misma DGEI. Proporcionadas por la Subdirección de Planeación de la DGEI el 20 de junio de 2007, de las cuales presentaré aquí un resumen. Al final de este informe se anexan los cuadros completos.

Es importante aclarar, antes de presentar las estadísticas, que la DGEI atiende servicios educativos de inicial, preescolar y primaria en 24 estados: Baja California, Campeche, Chihuahua, Chiapas, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luís Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán. En estos estados se reconocen los asentamientos de los pueblos indígenas, aunque actualmente encontramos población indígena en todos los estados, desde comunidades de menos de 1 500 habitantes hasta en las grandes ciudades.

## Matricula de educación inicial y básica indígena

Inicio de ciclo escolar 2006 – 2007

Nivel educativo	Centros	Alumnos	Directores y docentes
Inicial*	2 235	55 709	2 463
Preescolar	9 267	379 874	16 701
Primaria	9 795	836 866	37 280
<b>Total</b>	<b>21 297</b>	<b>1 272 449</b>	<b>56 444</b>

\* No incluye a 57 165 padres de familia atendidos por educación inicial; ya que la atención a los niños se da a través del trabajo con los padres o personas encargadas de cuidar a los niños.

### Índice de reprobación de Primaria

Ciclo escolar	Nacional	Indígena
2003 – 2004	5.0	9.8
2004 – 2005	4.7	9.2
2005 - 2006	4.7	9.2

Estados con mayor reprobación en educación indígena son: Guerrero, Durango, Chihuahua, Chiapas, Oaxaca y Campeche. Con un índice por arriba de la media nacional.

### Eficiencia terminal

Ciclo escolar	Nacional	Indígena
2003 – 2004	88.7	81.4
2004 – 2005	89.7	84.6
2005 - 2006	91.8	85.1

Estados con menor eficiencia terminal, muy por abajo de la media nacional indígena: Baja California con 68.7, Chihuahua con 58.6, Guanajuato con 19.7.

### Deserción

Ciclo escolar	Nacional	Indígena
2003 – 2004	1.8	3.0
2004 – 2005	1.7	3.0
2005 - 2006	1.7	2.4

Las 5 entidades con mayor deserción escolar son: Chihuahua, Durango, Guerrero, Jalisco y Sinaloa.

Como puede observarse los índices de reprobación y deserción en educación indígena son mucho más altos que los nacionales y el índice de eficiencia terminal está por debajo.

En el cuadro siguiente se presenta el número de centros educativos del nivel primaria indígena, por tipo de escuela, el número de alumnos atendidos y el número de maestros que los atienden.

Tipo de escuela	Centros	Alumnos	Directores y docentes
<b>Multigrado*</b>	<b>7 600</b>	<b>383 524</b>	<b>16 895</b>
Unitaria**	2 665	60 500	2 665
Bidocentes**	2 267	100 537	4 539
Tridocentes**	1 564	107 177	4 726
Tetradocentes**	663	63 863	2 701
Pentadocentes**	441	51 447	2 264
Completas***	2 126	447 268	20 008

\* Escuelas en donde un maestro atiende distintos grados.

\*\* Las escuelas unitarias son las que tienen un solo maestro y generalmente éste imparte varios grados; las bidocentes tienen dos maestros; tridocentes, tres; tetradocentes, cuatro; pentadocentes, cinco. Cabe aclarar que estas escuelas pueden o no impartir los seis grados de la primaria.

\*\*\* Las escuelas de organización completa cuentan con por lo menos seis maestros y se imparten los seis grados del nivel primaria.

Del cuadro anterior podemos observar que casi el 40% de los maestros indígenas tienen que impartir varios grados y que la mitad de niños indígenas que se atienden no tienen posibilidades de terminar la primaria permaneciendo en su comunidad. Por lo tanto tienen dos opciones: renunciar a continuar estudiando o tratar de trasladarse a un albergue de los que están junto a las escuelas; por lo que es fácil deducir que no se está atendiendo a la demanda y no se está ofreciendo una educación indígena con la calidad que se requiere. Además tenemos que considerar la carga de trabajo que significa para un maestro que tiene que ocuparse de varios grados.

En el párrafo anterior mencioné a los albergues; estos son espacios en donde los niños indígenas viven, generalmente de lunes a viernes, pero otros permanecen por varias semanas ya que su comunidad está muy lejos y sus padres no pueden venir por ellos cada fin de semana. Los albergues son un servicio asistencial que fue administrado por el Instituto Nacional Indigenista (INI) y ahora lo está por la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). En los albergues se les debe dar, mínimamente, a los niños todo lo

necesario para crecer en un ambiente saludable y armonioso que propicie un buen desarrollo en la escuela. Los albergues están en condiciones deplorables: son inmuebles viejos, carecen de las condiciones adecuadas para que vivan los niños; no cuentan con apoyos de limpieza, la mayoría son espacios reducidos que hacen parecer más una cárcel que un hogar, además de que alojan a más niños de su capacidad; no se cuenta con guías, maestros o asesores para los tiempos libres de los niños, no se instrumentan clase extras para que los niños aprendan otras cosas o les brinden apoyo en la realización de sus tareas; pero sobre todo, la comida que se les da todos los días es, verdaderamente, vergonzosa y humillante. Estoy hablando de desayunos de té de canela con mucha azúcar, un plátano y un pan; comidas de arroz, frijoles, tortillas, una manzana y agua de limón con mucha azúcar; de cenas de atole con mucha azúcar y un pan.

La administración y funcionamiento de los albergues escolares no son responsabilidad de la DGEI, pero si es su responsabilidad exigir y vigilar que estos funcionen adecuadamente, para que sean un apoyo y los niños tengan un mejor rendimiento en la escuela.

En educación indígena todo está por hacer. Y aquí me gustaría aclarar que la DGEI no es un "ente" abstracto sino que la DGEI está conformada por personas: funcionarios, profesionistas de diversas áreas, indígenas y no indígenas; ellas son las que ejecutan los programas de trabajo y construyen la normatividad, evalúan, proponen, asesoran, guían, investigan, supervisan, acuerdan, coordinan; lo que tienen que cuestionarse es sí de verdad están haciendo su trabajo para responder a las demandas educativas de los pueblos indígenas, sí lo que están haciendo contribuye a que los niños indígenas tengan un desarrollo pleno, integral, humano; sí de verdad están aportando para que los pueblos indígenas participen en la construcción de su propio futuro y no estén permanentemente marginados, dependientes y adheridos a políticas asistencialistas y partidarias; sí de verdad están trabajando para que los niños indígenas reciban una educación que les permita acceder a otros niveles educativos, ejercer sus derechos; contribuir al crecimiento de su familia y comunidad, y estar orgullosos de su origen.

### **3. Proyecto de investigación para elaborar una propuesta de desarrollo curricular para la cultura maya.**

#### **3.1 Antecedentes**

El proyecto fue planteado por un equipo de técnicos de la DGEI, que tomaron un curso sobre teoría curricular en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), éste grupo estaba formado por personas de diversas profesiones y de distintas áreas de la DGEI; al terminar el curso, cada una de esas personas regresó a su área de trabajo dejando el proyecto en la Unidad de Investigación. A lo largo del capítulo se describirá a detalle el proyecto, su desarrollo y resultados, pero como introducción diré que se trataba de hacer una investigación documental y de campo en 100 comunidades mayas, de los estados de Campeche, Quintana Roo y Yucatán; para obtener información sobre cuestiones sociales, económicas, culturales, lingüísticas y educativas y con esa información elaborar una propuesta de desarrollo curricular.

El proyecto fue presentado al Banco Mundial como continuidad de otro proyecto que se llamó "Gramática Maya" y que como resultado se elaboraron libros para los alumnos del nivel primaria, de los grados 1º a 3º; esos resultados fueron satisfactorios para el Banco Mundial y decidió apoyar el nuevo proyecto con 140 mil pesos; así, éste se tenía que llevar a cabo sin riesgo de que fuera suspendido; el compromiso estaba hecho.

Yo pertenecía al área llamada: Unidad de Investigación; tenía dos semanas de haber ingresado a trabajar a la DGEI y me nombraron coordinadora del proyecto. Para mí el ámbito de la educación indígena era casi desconocido y no había realizado una investigación de tal magnitud. Lo que me ayudó a asumir la coordinación del proyecto fueron varios elementos: la confianza que pusieron en mí mis jefes para llevar a cabo el trabajo; mi interés por adentrarme en la educación indígena (que me enganchó de tal forma que hasta hoy, 17 años después sigue siendo mi ocupación central) y la irresponsabilidad que se tiene ante lo desconocido, que parecía fácil de afrontar y que me retaba profesionalmente.

El documento original tenía bosquejado el objetivo, presentaba líneas de investigación, pero sin desarrollarlas y establecía realizar una investigación de campo pero no proponía ninguna metodología específica; por lo tanto se decidió construir algunos puntos de partida; elaborar la justificación y presentarlo al equipo de trabajo que se conformaría con los tres estados de la república participantes, para que ellos mismos junto conmigo y una compañera de la DGEI, fueran desarrollando el proyecto.

Los puntos de partida o consideraciones que se establecieron para iniciar el trabajo fueron:

...necesario implementar una educación indígena que atienda las necesidades de educación básica de la cultura Maya y una de las estrategias para hacerlo es desarrollar el currículo.

- Las personas que conforman los equipos técnicos estatales y los docentes, serán los directamente responsables del proceso, ya que son ellos los que conocen la problemática de la educación indígena Maya y se tiene plena confianza en su compromiso y capacidad para realizar el trabajo.
- La propuesta curricular que se elabore tendrá que ser acorde a los planteamientos de las teorías contemporáneas de la pedagogía y a la política actual con respecto a los grupos<sup>18</sup> indígenas.
- El currículo a desarrollar tendrá que tomar en cuenta la realidad social, económica, cultural y lingüística<sup>19</sup> del grupo Maya.
- La propuesta de desarrollo curricular que se elabore debe contemplar todos los elementos y factores que intervienen en el proceso educativo escolar.
- No se cuenta con la información necesaria para elaborar una propuesta de desarrollo curricular para la educación básica de la cultura Maya, por lo tanto es necesario hacer una investigación centrada en los procesos educativos del grupo en general y de la escuela indígena en particular.
- Los métodos y técnicas para interpretar la realidad son instrumentos y ninguno es absoluto, certero y verdadero, por lo que no se seleccionará alguno en particular y se elegirán los que se consideren adecuados y viables para obtener la información requerida y para que el personal de los equipos técnicos y los maestros participen, tomando en cuenta su experiencia y conocimiento.
- Todo proceso de investigación es educativo por lo que se plantea como tal.
- Permanentemente se cuestionará si estamos aprehendiendo la realidad, para poder incidir en su transformación.<sup>20</sup>

Se estableció el objetivo del proyecto y éste quedó así:

"Realizar una investigación junto con los maestros indígenas mayas, sobre el contexto económico, social y lingüístico en el cual se desarrollan los educandos; de sus características de crecimiento y de la problemática escolar indígena Maya; para dar fundamento y coherencia a una propuesta de desarrollo curricular para la educación básica de los niños de la cultura Maya"<sup>21</sup>

Se propusieron tres objetivos particulares que señalaban fundamentalmente el lograr que los maestros participaran de manera definitiva en el desarrollo del trabajo y que hicieran participar a los niños y a los padres de familia.

<sup>18</sup> Es importante señalar que en ese tiempo, 1990, 91, 92; no se utilizaba el concepto "pueblo", sino que se hablaba de "culturas indígenas", "etnias", "grupos indígenas", "comunidades indígenas", entre otros. el concepto "pueblo" ha ido introduciéndose y tomando forma en la medida en que se han ido reconociendo sus derechos y por la aportación del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

<sup>19</sup> No se menciona lo político, hasta el momento de escribir este trabajo me doy cuenta. Seguramente en 1990, ni a mí ni a las autoridades de la DGEI nos parecía relevante. Ahora, 2007, considerar su situación política es fundamental para proponer cualquier proyecto.

<sup>20</sup> García Martínez, María del Carmen. *Reporte final de la Investigación*. Mecanograma Mayo 1992.

<sup>21</sup> Idem

La meta fue: **“Presentar un reporte final de investigación que contenga insumos para elaborar una propuesta de desarrollo curricular para la educación básica de la cultura Maya.”**<sup>22</sup>

Las líneas de investigación, señaladas en el proyecto original, fueron:

- Procesos de socialización del niño maya.
- Aspectos lingüísticos.
- Aspectos educativos formales
- Características ecológicas del medio.
- Características generales de las comunidades mayas.

Establecidos los puntos de partida, clarificado el objetivo y delimitada la meta, se inició el trabajo con los equipos estatales.

### **3.2. Desarrollo del proyecto**

#### ***Primera reunión del equipo coordinador de la DGEI y los equipos técnicos estatales.***

Se realizó en Maxcanú, Yucatán en un albergue indígena, del 19 al 22 de junio de 1990.

La reunión tuvo como propósitos:

- Integrar al equipo de trabajo con personal técnico de los tres estados
- Elaborar una metodología en la cual todos los involucrados participaran activamente y en todo el proceso.
- Establecer mecanismos de coordinación entre los equipos estatales y el equipo de la DGEI (conformado por mí y una compañera).
- Establecer una dinámica de trabajo que permitiera la participación de cada uno de los integrantes del equipo.
- Empezar a desarrollar las líneas de investigación.
- Establecer un cronograma de trabajo.
- Definir responsabilidades.
- Fijar cargas de trabajo.
- Identificar necesidades.

A la reunión asistieron un técnico por el estado de Campeche, cuatro de Quintana Roo y tres de Yucatán. En las primeras etapas del proyecto se fueron conformando los equipos de trabajo quedando así: Por el estado de Campeche: Olga María Tzut Pacheco, Norma Villamonte Domínguez y Alberto González Pech; por el estado de Quintana Roo: Juan Antonio Alonso Díaz, Samuel Cituk Balam, Farah Rodríguez Pool y Roger David Peraza Tun; por el estado de Yucatán: Enrique Herrera Ochoa, Santiago Arellano Tuz, William E. Durán Gutiérrez y Bonifacia Chi Poot.

---

<sup>22</sup> Idem

La dinámica de trabajo, en esa primera reunión, propició que se cumplieran todos los propósitos propuestos y como productos de la reunión se obtuvieron: una propuesta metodológica para realizar la investigación, elementos para desarrollar y delimitar las líneas de investigación y una caracterización general de los instrumentos a elaborar y utilizar.

Siguiendo las etapas de trabajo que se definieron en esta primera reunión explicaré cómo se desarrolló el trabajo.

### ***La investigación documental***

Se había planeado realizar una investigación documental en tres áreas: sobre teoría curricular, sobre las características de la zona indígena maya y sobre metodología de investigación. La intención era que alimentara el proceso.

En realidad no se realizó ninguna sistematización de los documentos que se consultaron; para delimitar las líneas de la investigación de campo se plantearon básicamente preguntas y se partió de generalidades; para definir la metodología y diseñar los instrumentos de investigación se consultaron algunos textos que fueron seleccionados por un equipo externo al proyecto, ni en ese momento se justificó el por qué de esos autores y cuando se definió la metodología y se elaboraron los instrumentos, nadie preguntó cómo se justificaban, sin embargo a nosotros los del equipo de trabajo nos pareció que la metodología y los instrumentos eran los adecuados.

En conclusión: no se consideró importante realizar una investigación documental seria y los documentos que consultamos sobre las tres áreas señaladas los vimos como auxiliares o apoyos para hacer el trabajo de campo y, como nadie, ni las autoridades, me pidieron explicaciones, pues no nos preocupamos por darlas, incluso en la elaboración del reporte final de la investigación me di cuenta de que faltaban por lo menos las referencias, pero lo pasé por alto y otra vez nadie protestó.

Así, se leyeron documentos sobre teoría curricular y metodología de investigación de campo, pero no se realizó ninguna investigación documental.

En el momento de realizar la investigación sobre la situación de las 100 comunidades, pensaba que tendrían que salir "elementos" que nos remitieran a investigar o profundizar sobre muchos aspectos, cuando tuviéramos los resultados. Por ejemplo: yo sabía de los problemas que viven las familias por el alcoholismo, sabía sobre su inclinación para cazar, criar y comer venado; sabíamos sobre su orgullo por hablar la maya; sobre sus relaciones de respeto

ante los mayores y menores, que se refleja aún cuando hablan el español;<sup>23</sup> sobre la importancia que tiene para ellos su pasado y la derrama económica que significa el turismo; sin embargo se pretendía que todos estos elementos fueran obvios y que para hacer la propuesta curricular, en los aspectos de propósitos de aprendizaje y contenidos, se tuviera que hacer investigación documental.

#### ***Desarrollo y delimitación de las líneas de investigación.***<sup>24</sup>

A partir de las reflexiones realizadas entre todos los del grupo de trabajo en la primera reunión, me aboqué a plantear preguntas que fueran guías para elaborar los instrumentos de investigación. Y como ya se expusieron, las líneas de investigación ya estaban delimitadas por el equipo que elaboró el proyecto base (que en realidad sólo planteaba afirmaciones generales). Sobre estas líneas de investigación se elaboraron los instrumentos de investigación.

#### ***Primera versión de instrumentos de investigación, para la prueba piloto***

En la primera reunión del grupo de trabajo se estableció que se llevarían a cabo entrevistas, se aplicarían cuestionarios y se realizaría un trabajo de observación. Además de llevar un diario de campo.

Elaboré cuatro instrumentos de investigación: un cuestionario para el maestro, una guía de entrevista para niños, un cuestionario sobre la comunidad y una guía de observación familiar.

Ya elaborados se enviaron a los equipos estatales para que fueran revisados antes de la siguiente reunión de trabajo.

Para que hicieran la revisión se les mandaron los criterios sobre los cuales debían hacerla y estos fueron: "Si la estructura sintáctica es correcta para el modo de hablar de la zona; si la pregunta es pertinente o no; si las palabras usadas son comprensibles y de uso común; si el orden de las preguntas es adecuado; si es necesario anexar preguntas y añadirlas; si el formato es adecuado y cómodo."<sup>25</sup>

Los equipos estatales revisaron los instrumentos y se propuso realizar una reunión para conjuntar observaciones y tener una versión definitiva para la prueba piloto, ésta no pudo realizarse, ya que por diversos compromisos de trabajo todo el equipo coordinador no se pudo acordar una fecha para realizar la reunión; así, se pensó en que fueran devueltos a la DGEI para que yo hiciera las correcciones y la reproducción y otra vez enviarlos de regreso a los esta-

<sup>23</sup> Cuando se refieren a sus hermanos mayores dicen "hermana" o "hermano" y cuando se refieren a los menores, siempre dicen "hermanita" o "hermanito".

<sup>24</sup> Se presentan como anexo 1, tal como las escribí después de la primera reunión de trabajo con los equipos técnicos estatales.

<sup>25</sup> García Martínez, María del Carmen. Op. cit.

dos. Tampoco esto se realizó, recuerdo que por razones de tiempo, ya que como he mencionado el proyecto tenía financiamiento del Banco Mundial y tuvimos que respetar el calendario ya establecido para cumplir con las etapas del proyecto. Por ello, se decidió que cada equipo hiciera las correcciones y realizará la prueba piloto.

### ***Selección de muestra para la prueba piloto y realización de la misma***

Cada estado seleccionó las comunidades en donde realizó la prueba piloto de los instrumentos de investigación. Los criterios para seleccionar las comunidades eran: que fueran bilingües y que tuvieran escuelas de educación indígena. Además, que estuvieran cerca del lugar de trabajo de los coordinadores.

Realmente no se reflexionó si eran muestras representativas, en ese momento sólo nos basamos en que los coordinadores pudieran fácilmente realizar una aplicación de los instrumentos de investigación.

En Campeche se realizó en cuatro comunidades de tres municipios distintos; en Quintana Roo en cuatro comunidades de tres municipios diferentes y en Yucatán sólo se realizó en una comunidad, porque para este momento el equipo coordinador en este estado se desintegró, quedando sólo una persona.

Los equipos técnicos de cada estado fueron los responsables de aplicar los instrumentos.

Cuando se evaluó el proceso de aplicación durante la segunda reunión del grupo, los equipos estatales no reportaron problemas y arrojó mucha información para reestructurar los instrumentos. Consideraron que las preguntas tenían que ser muy específicas y que siempre se pudiera preguntar el por qué de las respuestas, esto dio como resultado instrumentos de investigación muy largos y en ese momento no pensamos que las respuestas abiertas serían un problema para la sistematización. Los problemas en la sistematización, como se expondrá más adelante, fueron muchos más que el tener diversidad de respuestas.

El haber realizado la prueba piloto estimuló a los equipos y fue notorio que se harían responsables del proceso, sólo recibiendo asesoría de mi parte.

### ***Segunda reunión del grupo coordinador***

Se llevó a cabo en la comunidad de Maxcanú, Yucatán, en el mes de agosto de 1990, con la participación de tres personas de Campeche, cuatro de Quintana Roo y una de Yucatán.

En cuanto a los instrumentos de investigación y a la prueba piloto se evaluaron los siguientes aspectos;

- Pertinencia de cada una de las preguntas de cada instrumento.
- Problemas para la aplicación de los instrumentos.

- Identificación de información faltante o sobrante.
- Especificación de los aspectos que se registrarían en el diario de campo.

Para hacer este trabajo se revisaron los instrumentos pregunta por pregunta y se contrastaron las respuestas, se hizo un ensayo de sistematización de la información para corroborar que las respuestas nos aportaban datos significativos.

Además les llevé por parte de la DGEI una antología de textos sobre técnicas de investigación y sobre teoría curricular que se revisaron de manera general, pero que sirvieron para apoyar la reestructuración de los instrumentos y para plantear algunas necesidades.

Durante el proceso de reelaboración de los instrumentos surgieron múltiples reflexiones y se enriqueció el proyecto, por ejemplo: el grupo decidió que necesitaba un curso sobre teoría curricular para poder saber hacia donde tenían que enfocar el trabajo; esta actividad no estaba programada en el proyecto original, pero se llevó a cabo un mes después en un albergue indígena de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, apoyado por el área de formación docente de la DGEI.

Así, los productos de esta reunión fueron: instrumentos de investigación; definición de la población a investigar, definición del perfil de los maestros que colaborarían como aplicadores; programa del curso de capacitación para los maestros aplicadores y cronograma de trabajo.

#### ***Instrumentos de investigación***

Se diseñaron 6 instrumentos, para cubrir todas las líneas de investigación y recopilar información de niños, padres y maestros.

Los instrumentos fueron:

- Guía de entrevista para el niño de 8 a 14 años
- Guía de entrevista y observación familiar
- Cuestionario sobre la comunidad
- Cuestionario para el docente sobre aspectos escolares, lingüísticos y ambientales
- Diario de campo

#### ***Población a investigar***

Cada equipo estatal seleccionó las comunidades en las que se realizó la investigación, tomando en cuenta los criterios que se siguieron para elegir las de la prueba piloto: que fueran bilingües y que contaran con servicios de educación indígena; pero sobre todo considerando el perfil que se definió para seleccionar a los maestros que apoyarían el trabajo. Así, la selección de las comunidades fue sin ningún rigor "científico", simplemente teníamos que garantizar que los maestros seleccionados para aplicar los instrumentos, lo hicieran

con agrado y no sintieran el trabajo como una carga o como una tarea extra que no sería recompensada monetariamente.

Como estaba definido, en el proyecto original, que la información recopilada sería de 100 comunidades y esto no podía variar, se decidió que Campeche seleccionaría 30 comunidades, Quintana Roo 40 y Yucatán 30.

Se acordó que se realizarían 800 entrevistas a niños, 400 entrevistas a padres de familia y 100 observaciones de familia; se aplicarían aproximadamente 150 cuestionarios para maestros y se contestarían 100 cuestionarios sobre las características de la comunidad. Uno por comunidad seleccionada.

#### ***Selección de maestros como aplicadores***

Cada equipo técnico estatal seleccionó e invitó a los maestros que apoyaron el trabajo. La selección se hizo sobre el perfil que se definió en la segunda reunión de trabajo del grupo coordinador. Y este perfil fue:

"Los maestros participantes deberán: ser bilingües, radicar en la comunidad en donde prestan sus servicios, tener arraigo y presencia en la comunidad, tener disposición y compromiso para el trabajo, tener tiempo para realizarlo, podrán ser de cualquiera de los niveles educativos (inicial, preescolar o primaria). Se elegirán maestros con varios años de servicio y de reciente ingreso."<sup>26</sup>

#### ***Tercera reunión de coordinadores***

Se llevó a cabo en Felipe Carrillo Puerto en septiembre de 1990 y en ella básicamente se detallaron las actividades siguientes, para entonces ya casi estaban seleccionados e invitados todos los maestros que apoyarían el trabajo y tomamos todos, el curso sobre teoría curricular que se había programado.

#### ***Curso de capacitación para aplicadores***

Se convocaron en la comunidad de Maxcanú, Yucatán, a los 30 maestros de Campeche y a los 30 de Yucatán para explicarles los objetivos del proyecto, entregarles los instrumentos de investigación y exponerles cómo tendrían que realizar su aplicación. A cada maestro se le entregó una antología con textos sobre metodología de investigación y sobre teoría curricular, además de los instrumentos de investigación.

En Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, se reunieron los maestros seleccionados y se realizó el mismo trabajo que con los otros maestros.

Cada reunión fue coordinada por los equipos estatales; un compañero de la DGEI y yo sólo brindamos asesoría. Estas reuniones se llevaron a cabo en octubre de 1990.

---

<sup>26</sup> Idem

### ***Aplicación de los instrumentos de investigación***

Durante los meses de noviembre y diciembre de 1990 y enero de 1991 se realizó la aplicación de los instrumentos de investigación, que debía ser asesorada por los equipos coordinadores estatales.

En Campeche se aplicaron y recopilaron:

- 142 entrevistas a niños
- 48 entrevistas a padres de familia
- 43 observaciones familiares
- 24 cuestionarios para docentes
- 12 cuestionarios de información sobre la comunidad
- 14 diarios de campo

En Quintana Roo:

- 266 entrevistas a niños
- 141 entrevistas a padres de familia
- 136 observaciones a familias
- 40 cuestionarios para docentes
- 40 cuestionarios de información sobre la comunidad
- 10 diarios de campo

En Yucatán:

- 226 entrevistas a niños
- 116 entrevistas a padres de familia
- 114 observaciones familiares
- 34 cuestionarios para docentes
- 29 cuestionarios de información sobre la comunidad
- 17 diarios de campo

### ***Sistematización de la información***

Cuando los equipos coordinadores reportaron que había concluido la etapa de aplicación de instrumentos, se les solicitó que fueran sistematizando la información, estableciendo porcentajes y frecuencias de las preguntas de respuesta abierta.

En abril de 1991 realice una visita a cada uno de los estados participantes. Llegué a Campeche y me encontré que el equipo tenía todos los instrumentos y no sabían que hacer con la información que además estaba incompleta, es decir de los cuestionarios y entrevistas había muchas preguntas que no tenían respuesta. Al hacer un análisis de la información se propuso que se cuantificara cada respuesta y se tradujera en porcentaje. También les pedí

que no intentarían ellos mismos completar las respuestas y que registrarán cuando no había respuesta o la información era confusa.

Condiciones similares me encontré en Quinta Roo y Yucatán.

A los tres equipos se les encomendó la tarea de conjuntar la información. Además de leer los diarios de campo para sacar conclusiones.

Se acordó hacer una reunión de todo el grupo de coordinadores, un mes después.

Al reportar esta situación a las autoridades de la DGEI, decidieron que el trabajo tenía que ser concluido y "de lo perdido, lo que apareciera", yo estaba de acuerdo; teníamos que llegar hasta el final y sacar conclusiones sobre el proceso. Pero en realidad no les interesaba, como lo demostraron.

Durante meses insistí en la realización de la reunión de todo el grupo para continuar con la sistematización de la información y hacer el concentrado peninsular, pero se argumentaba que no había presupuesto. Para ese momento ya se sabía que el Banco Mundial no financiaría el proyecto.

Finalmente en el mes de noviembre de 1991 (7 meses después) se realizó la reunión de los equipos coordinadores, en Bacalar, Quintana Roo. Los tres equipos llegaron con sus paquetes de los instrumentos aplicados y con un resumen de la información que en realidad no habían cuantificado, sino que era una interpretación en donde se usaban los términos "la mayoría dice"; yo no acepté el trabajo y nos dedicamos a revisar todos los instrumentos, uno por uno, pregunta por pregunta y empezamos a contar. Era un trabajo titánico para los cinco días que duraría la reunión. El trabajo lo realizaron por separado cada equipo estatal y no se pudo lograr el objetivo que era conjuntar un resultado peninsular.

Mi insistencia por hacer un trabajo de sistematización mínimo fue porque en ese entonces observaba que la educación indígena se hacía sobre generalidades y suposiciones y no había una investigación a fondo sobre la realidad de las comunidades y la realidad de la escuela indígena. También quería que se presentara la información lo más objetivamente posible y que tanto esfuerzo no se fuera a la basura (como sucedió), yo quería saber si se podían rescatar elementos para hacer, si no una propuesta de desarrollo curricular acabada, por lo menos algunas orientaciones para la educación básica de la cultura maya. Quería, conocer los resultados, llegar a conclusiones.

Como dije, la labor de sistematización en una semana no pudo hacerse, además porque la información tenía que estar aglutinada por líneas de investigación, es decir, teníamos que conjuntar lo que decían los niños, los padres de familia y los maestros sobre las cuestiones lingüísticas, y así hacerlo por cada línea de investigación.

Se terminó de sistematizar la información del cuestionario para docentes de los tres estados, y el cuestionario de la comunidad de Quintana Roo; información que llevé a la DGEI para pasarla en limpio y finalmente son los únicos resultados con los que la DGEI se quedó y que aparecen en el reporte final de la investigación.

Al final de la reunión se acordó: Terminar el trabajo de sistematización ya iniciado, y enviármela. Llevar a cabo otra reunión para realizar el concentrado peninsular y redactar el reporte final de investigación. Acuerdos que jamás se cumplieron.

Cuando reporté a las autoridades de la DGEI que no se tenían los resultados y que la información estaba incompleta, decidieron que ahí se acababa el proyecto. Y los equipos estatales nunca mandaron la información.

### ***Fin del proceso***

No se llevó a cabo ninguna reunión más, ni se recuperó la información de los otros instrumentos de investigación.

Las autoridades de la DGEI me pidieron que redactara el informe final de investigación y así lo hice. Parte de lo expuesto en este trabajo consta en ese reporte.

Sin embargo, me negaba a entregarlo (lo entregué 6 meses después) porque me parecía una falta de respeto para los coordinadores estatales y para los maestros que, habían participado en el proceso. Además, todavía tenía la expectativa de que se pudieran elaborar las conclusiones entre todos los participantes incluyendo a mi Jefa directa de la Unidad de investigación y al Subdirector del área de Desarrollo Curricular, en donde cada cual asumiéramos la responsabilidad que nos correspondiera sobre los resultados obtenidos; hacer un cierre con los equipos estatales en donde todos pudieran hacer una evaluación personal de su desempeño y aprendizaje durante el desarrollo del trabajo y que se elaboraran propuestas.

En el reporte final realicé una crítica a los instrumentos y su aplicación (anexo 2); se incorporaron los reportes que elaboraron los equipos de Yucatán y Quintana Roo sobre el proceso de aplicación de los mismos (anexo 3) y presenté algunas conclusiones y propuestas; se incluyeron los resultados del cuestionario para maestros de los tres estados y el cuestionario de la comunidad de Quintana Roo (anexo 4), que fueron los únicos que se recordaron.

### **3.3 Conclusiones**

Durante el año de 1991 sólo se realizó una visita a cada uno de los estados para empezar la sistematización y después de siete meses se realizó la reunión del grupo en Bacalar. Seguramente esta situación desmotivó a los coordinadores porque como ellos mismos lo manifestaron se sintieron abando-

nados y que el trabajo no llegaría a concluirse. El retraso y finalmente la suspensión del proyecto se debió a varias razones; desde mi punto de vista, las más importantes fueron: políticamente no era redituable para las autoridades de la DGEI, ya que generalmente se busca ejecutar proyectos que den la imagen de un gran impacto a nivel nacional y este proyecto era para atender una problemática local, aunque considero que podría haber sido un punto de partida y de referencia para realizar proyectos similares en otras regiones. Otra de las razones es que al ver que los resultados no se tuvieron en las dos últimas reuniones pensaron que ya no se recuperarían; y cuando finalmente el Banco Mundial no financió el proyecto, ya no quisieron que la DGEI terminara de pagarlo; el proyecto había avanzado con préstamos de otros proyectos creyendo que llegaría el dinero del Banco Mundial, en el momento en que éste no dio el financiamiento y al ver los resultados, las autoridades de la DGEI abandonaron el proyecto. A la distancia me doy cuenta que no se consideró nunca como un proyecto prioritario.

Yo y la DGEI quedamos como unos irresponsables ante las autoridades de educación indígena en los estados, con los equipos coordinadores en los estados y con muchos maestros que sí realizaron bien su trabajo; que bien lo dijeron (en el curso de capacitación que se les dio para aplicar los instrumentos): "queremos conocer los resultados, porque siempre nos hacen trabajar y nunca recibimos información ni apoyos". Acciones como éstas han provocado que la mayoría de maestros en los estados no confíen en la DGEI y por otro lado los resultados presentados, que fueron deficientes, hacen que la DGEI no confíe en la mayoría de los maestros y que ambas partes no asuman con responsabilidad realizar el trabajo que deben y les corresponde.

La información obtenida con los instrumentos de investigación estaba incompleta y confusa, como puede observarse en los resultados que se presentan en el anexo 4; así, era lógico que las autoridades no quisieran dar a conocer los resultados, ellas junto conmigo tendríamos que asumir abiertamente que el trabajo estuvo mal realizado, que también los coordinadores estatales y los maestros aplicadores tenían responsabilidad; de hecho en sus reportes sobre la aplicación de los instrumentos de investigación, los equipos de Quintana Roo y Yucatán, reconocieron parte de los problemas que enfrentaron y sus deficiencias; que se pueden leer en el anexo 3.

En el reporte final que entregué se encuentran las conclusiones, en donde hice una evaluación de las cuestiones administrativas, el proceso del grupo de trabajo, el logro de los objetivos, de mi coordinación y presento unas conclusiones finales que me parece importante transcribir:

"Para terminar este apartado es necesario mencionar:

Es posible realizar investigaciones con los maestros indígenas, siempre y cuando se les brinde la asesoría adecuada, dándoles el tiempo que necesiten para la práctica y la reflexión, haciendo el seguimiento y la evaluación puntualmente.

Es necesario hacer investigaciones con los maestros indígenas, ya que por una lado son los que más saben de la realidad indígena y, por otro, el proceso los forma como investigadores y como indigenistas.

Los trabajos de investigación con los maestros indígenas deben construirse en un proceso de análisis sobre su experiencia, con base en su formación laboral y académica, a sus intereses, problemática y expectativas.

Para coordinar trabajos como el que se realizó, se debe mantener una actitud de confianza en los maestros, una actitud de respeto al ritmo de aprendizaje y asumir una coordinación responsable, con conocimiento y seguridad para guiar el trabajo.<sup>27</sup>

Estas conclusiones para mí son válidas hasta ahora. 15 años después, creo que es necesario hacer investigaciones en cada escuela y comunidad, que alimenten a la educación indígena en sus propósitos, contenidos y metodologías; estoy convencida de que los maestros indígenas tienen el compromiso para realizar investigaciones, sólo es preciso ofrecerles las herramientas y asesoría suficiente, además de que son ellos los que deben y pueden (que de hecho muchos lo hacen) concretar una educación indígena adecuada, pertinente y relevante; y que los que trabajamos junto a los maestros indígenas y las autoridades responsables de esta modalidad educativa, tenemos que tener una actitud responsable, de respeto y confianza ante ellos, su trabajo, su proceso de formación y crecimiento.

Por otro lado, es fundamental decir que el trabajo se realizó con un total desconocimiento de cómo se hacía una investigación, con una total irresponsabilidad al decidir involucrar a tantas personas en ese proceso. Como puede observarse en el texto sobre las líneas de investigación, anexo 1 de este documento, yo no tenía los conocimientos necesarios sobre la situación de los pueblos indígenas en general, ni de la educación indígena en particular; yo no sabía nada sobre investigación y mis jefes tampoco o por lo menos eso dejaron ver.

Contundentemente tengo que afirmar que el proyecto fue más que un fracaso, fue un acontecimiento vergonzoso, porque no solamente evidenció nuestra irresponsabilidad y desconocimiento sino que no pudimos sacar conclusiones honestas y relevantes en ese momento, es decir que seguimos por la vida como si nada hubiera pasado, además de faltarle al respeto a los padres entrevistados, a los niños y a los maestros que sí se comprometieron e hicieron

---

<sup>27</sup> Idem

bien el trabajo que se les encomendó. Este es un ejemplo de cómo se realizan algunos trabajos en la DGEI, con personas, como yo en ese tiempo, sin experiencia en educación indígena y sin experiencia en investigación.

En el camino de preparar este informe y releer la información que se pudo recuperar, pienso que sí se podía haber efectuado un análisis para derivar propuestas concretas en cuanto al trabajo que tendría que realizarse con los padres de familia; la incorporación de contenidos a los programas de estudio; elaboración de materiales de apoyo y acciones de capacitación para los maestros, entre otras, que apoyaran el desarrollo de la educación indígena en la región.

A 15 años de obtenida la información no sé que tan válidas serían las propuestas que se pudieran derivar, sin embargo, creo que si se hiciera una investigación similar, en mejores condiciones y más controlada, podríamos hacer un buen ejercicio de contraste y comparación que nos pudiera hacer evidente la visión que hoy se tiene de lo que es y debe ser la educación indígena.

Para finalizar este apartado quiero señalar que en cuanto a mi proceso de desarrollo profesional y dentro del ámbito de la educación indígena, el haber participado en este proyecto me permitió crecer enormemente, ya que me adentré de lleno en la problemática; conocí la estructura orgánica dentro de la DGEI y en los estados; tuve contacto con muchos maestros indígenas y empecé a comprender sus necesidades y la magnitud de su trabajo; visualice todo lo que estaba por construirse para la educación de los niños indígenas; empecé a estudiar sobre modelos de educación bilingüe; conocí comunidades y escuelas en donde era evidente la pobreza y la marginación; empecé a estudiar sobre cómo se hace una investigación y cómo se construyen los planes y programas de estudio; pero sobre todo empecé a conocer a los pueblos indígenas.

#### **4. Proyecto de formación inicial de docentes indígenas.**

##### **4.1. Antecedentes**

El proyecto de formación inicial de maestros indígenas tiene como antecedentes la creación del servicio nacional de promotores y maestros bilingües instituido a principios del sexenio de Luís Echeverría. De la formación de esos maestros y promotores se encargaba la Dirección General de Educación Extra-escolar.

En 1978 se crea la DGEI y se le asigna la responsabilidad de formar a los maestros indígenas.

Es importante recordar el por qué es necesario contar con docentes formados específicamente para el medio indígena. Atendiendo a lo expuesto en el primer capítulo de este trabajo, en donde se afirma que los niños indígenas deben recibir una educación que responda a sus necesidades y características, no es posible pensar en establecer servicios educativos específicos para los niños indígenas y no formar a los profesores que atiendan esos servicios con el perfil que se requiere.

El perfil profesional que deben de tener los maestros de educación básica indígena incluye, fundamentalmente: el hablar y escribir la lengua indígena de sus alumnos; valorar la cultura indígena e identificarse con ella; tener conocimiento de la problemática que enfrentan los pueblos indígenas; contar con elementos metodológicos que le permitan desarrollar en sus alumnos la lengua indígena y el español, a nivel oral y escrito, ya sea como primera o segunda lengua y lograr en los alumnos un bilingüismo en el que no se imponga una lengua sobre la otra, concretamente que el español no desplace a la lengua indígena; poseer herramientas metodológicas que le permitan cumplir con los propósitos de los programas de estudio nacionales e incorporar propósitos educativos y contenidos que promuevan el desarrollo pleno de sus alumnos en su contexto comunitario y fuera de él; contar con elementos conceptuales y técnicos que le permitan instrumentar formas de enseñanza adecuadas a las características de sus alumnos y la comunidad; tener actitudes positivas para comprometerse a un proceso de formación permanente; contar con elementos y actitudes que le permitan desempeñar trabajos de gestión; tener claridad de lo significa para los pueblos indígenas, una educación intercultural y contar con herramientas que le permitan instrumentarla y, tener la disposición para modificar relaciones, desechar o incorporar técnicas de enseñanza, buscar innovaciones; estar abierto a la crítica y ejercer la autocrítica, dentro de un proceso de reflexión sobre y para la práctica docente en donde el centro y eje es el niño indígena.

Hasta principios de los años noventa no existía ninguna institución que formara docentes para las escuelas indígenas. Actualmente existen normales indígenas y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofrece en la Unidad Ajusco de la Cd. de México la licenciatura y la maestría en educación indígena y en los estados donde están asentados los pueblos indígenas se ofrecen las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria indígena en sistema semiescolarizado, pero dirigidas a profesores ya frente a grupo, como una alternativa de profesionalización de los maestros en servicio.

Las instituciones que forman docentes para educación indígena no logran dar la cobertura necesaria porque la demanda de maestros indígenas es superior (cada año entre 1998 y 2001 se contrataban entre 1500 y 1800 nuevos maestros); además no existen en todos los estados donde hay asentamientos indígenas; y por otro lado, es más fácil que los maestros acudan a una formación profesional ya estando en servicio, puesto que una de sus grandes necesidades es contar con un ingreso y sentir que cuentan con un trabajo seguro. Por todo lo expuesto, la DGEI y las dependencias estatales encargadas de la educación básica indígena, tienen que seguir asumiendo la responsabilidad de brindar una formación inicial para la mayoría de los nuevos docentes; la DGEI estableciendo la normatividad, supervisando y evaluando, y las dependencias estatales operando el proceso.

La formación inicial de maestros indígenas se lleva a cabo cada año, ya que año con año se abren o se amplían los servicios de educación básica indígena y seguirán ampliándose ya que hasta hoy no se logra la cobertura necesaria para que todos los niños indígenas accedan a la educación inicial, preescolar y primaria.

Sabemos que los indígenas por sus mismas condiciones de vida son los que menos acceso tienen a la escuela, hasta los ochenta, casi todas las personas que se incorporaban como maestros sólo habían concluido la primaria o la secundaria. En los años noventa se pidió que los jóvenes que se incorporaran como profesores tenían que hablar y escribir la lengua indígena y el español y debían tener el nivel de bachillerato. Con lo cual se pretendía elevar la calidad de la educación indígena incorporando jóvenes con mayor preparación académica. En la mayoría de los estados se ha logrado incorporar a jóvenes con estas características, aunque con deficiencias en la escritura de la lengua indígena; sólo en los estados con mayor rezago educativo, como ejemplo Chiapas, se han tenido que seguir incorporando a jóvenes con el nivel de secundaria.

En 1991, cuando ingresé a la DGEI, se estaba gestando un cambio importante en la concepción de la formación inicial que se debía de dar a los nue-

vos maestros indígenas. Ese cambio consistió en pasar de impartirles un curso en donde los aspirantes a maestros llevaban una serie de asignaturas como "didáctica del español", "didáctica de las matemáticas", "historia de la educación" etc. a pasar al sistema modular tomado el modelo de la Universidad Autónoma Metropolitana; las personas que se dedicaron a diseñar la nueva propuesta eran egresadas y maestras de esa universidad. Así se dio un cambio fundamental en la concepción de la formación de los nuevos profesores indígenas. Se diseñaron dos módulos, cada módulo tenía una duración de tres meses en los cuales se planteaba problematizar la práctica docente en el medio indígena.

Para dar esa formación inicial se concentraban a los aspirantes a maestros en albergues, en donde se hospedaban y recibían sus alimentos, estudiaban de lunes a sábado mañana y tarde, durante aproximadamente seis meses.

La DGEI hacía el programa de estudio, seleccionaba y editaba las antologías de lecturas que eran básicamente los materiales que apoyaban el taller y seleccionaba de entre su personal a quienes iban a coordinarlo académica y administrativamente. El taller se llamaba "Inducción a la docencia para el medio indígena". Este proyecto, se llevó a cabo bajo la total responsabilidad de la DGEI de 1991 a 1994. Es decir, la DGEI estaba encargada de la planeación, operación y evaluación de todo el proceso.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (19 de mayo de 1992) y la Ley General de Educación (13 de julio de 1993), se inició el proceso de descentralización de los servicios educativos y la federalización de los recursos para operarlos, esta nueva política, convierte a la DGEI en un organismo normativo y de supervisión de aplicación de la norma, y se le restan las funciones operativas, así desde 1995 el proyecto de formación inicial está normado y supervisado por los lineamientos que establece la DGEI y es operado por los responsables de la educación indígena en los estados en donde existen servicios de educación básica indígena.

#### **4.2. Descripción del proyecto**

En 1998 me incorporé al proyecto y lo dejé en el 2001, el proyecto llevaba el nombre de "Proceso de Formación Inicial de Docentes Indígenas" y ya no utilizaba el sistema modular, el proyecto se sustentaba en las teorías pedagógicas que proponen que:

- El maestro tiene que formarse en la reflexión sobre, en y para la práctica docente.
- El espacio privilegiado para la formación docente es el espacio escolar.
- La formación docente tiene que realizarse en el trabajo reflexivo entre colegas.

Sobre estos planteamientos estaba estructurado todo el proyecto. (En la descripción de las etapas del proceso estos planteamientos quedarán claros)

Para cada etapa se establecían lineamientos que elaborábamos los integrantes del equipo coordinador de la DGEI. Dichos lineamientos guiaban el proceso en los 23 estados con servicios de educación básica indígena y nosotras realizábamos un trabajo de asesoría y supervisión durante todo el proceso.

Las medidas eran:

- Elaboración de la normatividad
- Taller de capacitación a los coordinadores estatales.
- Sensibilización a autoridades educativas, supervisores, maestros y representantes del SNTE.
- Elaboración de convocatorias dirigidas a jóvenes indígenas, para incorporarse como maestros.
- Difusión de convocatorias.
- Elaboración de exámenes para la selección de aspirantes a maestros indígenas
- Aplicación de exámenes y selección de aspirantes
- Selección y capacitación de conductores del taller de formación inicial.
- Desarrollo del taller.
- Evaluación final de los participantes en el taller.

Para poder incorporarse como maestro indígena era necesario que los interesados tomarán el taller de formación inicial y lo acreditaran, y para poder ser aceptados en el taller tenían que aprobar cuatro exámenes: de español y lengua indígena, oral y escrito.

Así, se seleccionaba a los que participarían en el taller de formación inicial con base en los resultados de los exámenes. Y mientras no terminaran y acreditaran el taller se les llamaba aspirantes.

A continuación haré una descripción de cada una de las etapas del proceso.

#### Elaboración de la normatividad

El trabajo que se realizaba en la DGEI, cada año y como requisito indispensable para iniciar el proceso, era establecer la normatividad que los estados debían seguir para la selección de aspirantes a docentes, su formación inicial y la selección final de las personas que serían contratadas como maestros. Dicha normatividad se establecía en un documento llamado "Lineamientos y orientaciones generales para el proceso de formación inicial de docentes indígenas". El procedimiento de construcción de la normatividad implicaba un esfuerzo de evaluación de la experiencia del año anterior, por lo cual los lineamientos cada año eran más específicos y orientaban de mejor manera a los responsables de desarrollar todo el proceso en los estados. La normatividad se daba a conocer

en un taller de capacitación para los llamados coordinadores estatales que eran los responsables de todas las etapas del proceso.

#### Taller de capacitación a los coordinadores estatales.

El taller tenía una duración de 10 días y asistían por lo menos dos personas de cada estado. En la DGEI se planeaba el taller y sus objetivos eran que los participantes: conocieran los lineamientos a seguir para desarrollar todo el proceso; elaboraran un calendario de actividades tomando en cuenta las características y necesidades de su estado; elaboraran una propuesta de capacitación para las personas que trabajarían como conductores del taller de formación inicial; elaboraran una propuesta de convocatoria y de exámenes de selección de aspirantes.

El taller se planeaba de tal manera que todos los participantes pudieran apoyarse en la realización de los trabajos. Se organizaban mesas de trabajo en donde ellos mismos nombraban un coordinador y éste se llevaba a cabo siguiendo una guía que se les proporcionaba. Cada sesión tenía que arrojar un producto que serviría para desarrollar el proceso de formación inicial. El taller también incluía plenarios en donde se compartían los resultados de las mesas y se elaboraban conclusiones.

Las coordinadoras de la DGEI éramos asesoras en las mesas de trabajo y en cualquier momento en que se requiriera.

Puedo afirmar que estos talleres eran muy importantes para que los coordinadores estudiaran los lineamientos, avanzarán en la elaboración de los documentos y, entre ellos y con nuestra asesoría, se despejaron las dudas que hubiera sobre todo el proceso.

#### Sensibilización a autoridades educativas, supervisores, maestros y representantes del SNTE.

Esta propuesta de formación involucraba a autoridades educativas, Jefes de Zona de supervisión, supervisores, directores de escuela y maestros. Por lo que se proponía hacer un trabajo de sensibilización; es decir no sólo de informarles el cómo y cuándo se llevaría cabo el proceso y sobre sus responsabilidades, sino que se pretendía llevar a cabo un trabajo en donde tanto autoridades educativas como maestros y representantes del sindicato se involucrarán para alcanzar los propósitos del proyecto, se sintieran parte fundamental de él, aportaran sus conocimientos y experiencia poniéndolas a disposición de los aspirantes y que estuvieran dispuestos a realizar trabajo extra, ya que la participación y colaboración de directores de escuela y profesores frente a grupo era fundamental en la formación de los nuevos maestros, como se verá más adelante, al describir la propuesta pedagógica del taller de formación inicial.

El proceso de sensibilización era responsabilidad directa de las autoridades de educación indígena en los estados y tenía que darse como un proceso en cascada, empezando por los Jefes de Zona de supervisión hasta llegar a los maestros frente a grupo; sin embargo, costaba mucho trabajo lograr esa sensibilización, ya que generalmente los jefes de zona de supervisión, supervisores, directores de escuela y maestros sienten que no hay correspondencia entre el trabajo que realizan y sus percepciones económicas, prestaciones, apoyos y reconocimiento; encuentran que es muy poco lo que reciben a cambio del mucho trabajo que desempeñan; por lo tanto proponerles trabajo extra o, peor aún, capacitar a quien podría ser competencia para alguna promoción les hacía tener resistencias. Además, el sindicato siempre estaba a la caza de plazas, pero no le quedaba otro remedio que ceñirse a la normatividad y no podía disponer de los lugares de los aspirantes, y ante una situación en la que no podía intercambiar "favores" por plazas, no se comprometía a apoyar el proceso de formación de los nuevos maestros. Además, los responsables de educación indígena en los estados, hacían sentir a todos los involucrados que el apoyo al proceso de inducción, era una obligación y no una oportunidad para apoyar su propio trabajo, desarrollarse como formadores de maestros y contribuir a mejorar la educación indígena.

#### Elaboración y difusión de convocatorias dirigidas a jóvenes indígenas, para presentar los exámenes de selección.

Dentro del taller de coordinadores se elaboraba una propuesta de convocatoria dirigida a jóvenes indígenas para que se inscribieran a presentar los exámenes de selección para asistir al taller de formación inicial.

Las convocatorias tenían que establecer los requisitos para inscribirse, los cuales de manera general eran: Ser mayores de 18 años, contar con certificado de bachillerato y hablar y escribir alguna de las lenguas indígenas que se requirieran. El documento tenía que ser aprobado por las autoridades educativas estatales y por la DGEI para su publicación. Esto era importante porque en algunos estados ponían como requisito que las mujeres presentarían un certificado de no gravidez, con lo cual no estábamos de acuerdo. Aquí también es importante señalar que el contenido de la convocatoria (requisitos y fechas) tenía que acordarse con la sección sindical del SNTE, ya que existía, y seguro hasta hoy existe, desconfianza mutua, sobre todo el desarrollo de todo el proceso. El SNTE siempre ha buscado tener el poder para asignar plazas y las autoridades educativas también y la "tradición" en una y en otra institución es que éstas se asignen, a personas "recomendadas" por los propios miembros del sindicato, autoridades y políticos, a las cuales se les cambia la plaza asignada por "favores" como recibir dinero, es decir vender la plaza o "favores" re-

lacionados con el otorgamiento de privilegios y ser incondicional en cualquier movimiento político. Así, el sindicato estaba presente en todas las etapas del proceso. El mecanismo de vigilancia del proceso entre tres instancias; sindicato, autoridades estatales y DGEI, funcionaba porque nadie podía cometer algún acto de corrupción.

Cuando la convocatoria era aprobada se imprimía y se mandaba a las comunidades para darse a conocer. En la mayoría de los estados se difundía la información por medio de las estaciones de radio indígena pertenecientes al Instituto Nacional Indigenista; en algunos estados como Chiapas, Chihuahua, Nayarit o Durango, la promoción llevaba tiempo ya que había que hacer llegar la información a todas las comunidades y muchas de ellas son de difícil acceso o están muy alejadas unas de otras. Sin embargo, siempre se lograba hacer llegar la convocatoria a la mayoría de las comunidades.

En muchos estados se inscribían una gran cantidad de jóvenes para presentar los exámenes ya que para ellos significa una oportunidad de tener un trabajo y un salario seguro, ante las pocas oportunidades de empleo en sus regiones y ante la dificultad de seguir estudiando una carrera profesional. Tal es el caso de Oaxaca y Puebla, en donde los servicios educativos de primaria, secundaria y bachillerato son accesibles. Aunque la demanda de maestros, en esos años era muy alta, en Oaxaca, por ejemplo, se requerían para 1999, aproximadamente 400 nuevos maestros y se inscribieron para presentar los exámenes de selección cerca de 2000 jóvenes. El estado de Campeche es un caso excepcional, ya que casi todas las comunidades cuentan con servicios de preescolar y primaria y existe poca demanda de maestros, por otro lado hay muchos maestros egresados de las normales y de la UPN, al grado que para el mismo año se requerían 9 maestros y se inscribieron al examen 70 y todos contaban con nivel licenciatura y pleno dominio de la lengua maya y el español.

Para algunas regiones indígenas era muy difícil encontrar jóvenes que reunieran los requisitos porque muchas lenguas están en proceso de desuso, así, encontramos jóvenes que aunque son originarios de la región indígena, ya no hablan la lengua aunque cuentan con bachillerato o se encuentran jóvenes que hablan la lengua pero no cuentan ni con la secundaria. Este es el caso de Chihuahua con las lenguas tepehuana y pima; en Baja California la cochimí y la paipai, por mencionar algunas. Esta diversidad de situaciones de las lenguas tiene que ver con cuestiones que no se tratarán en este trabajo, pero sabemos están relacionadas con pobreza y marginación.

En la convocatoria se señalaban las fechas y lugares para inscribirse y presentarse a los exámenes de selección. Las inscripciones se realizaban por

zonas y finalmente se concentraba la información con los coordinadores para que pudieran saber cuantos maestros se comisionarían como examinadores.

Un elemento fundamental a señalar es que una de las "bases" de las convocatorias señalaba que los aspirantes podían inscribirse por mutuo propio o ser propuestos por su comunidad. Y esto es fundamental porque en el momento de la selección final y de la asignación del centro de trabajo del aspirante se tomaba en cuenta este aspecto; se consideraba que los nuevos maestros estarían más comprometidos con la comunidad si está los había propuesto; para realizar un proceso de elección, tanto las autoridades educativas como las civiles tenían que promover la participación de la comunidad en el proceso mediante la difusión de la convocatoria y llevando a cabo la elección a través de los mecanismos que la misma comunidad decidiera.

#### Elaboración de exámenes.

Los exámenes se empezaban a elaborar en el taller de capacitación de coordinadores en donde se les brindaban los lineamientos generales para su construcción.

La mayoría de los estados tenía que elaborar exámenes en varias lenguas, por lo que requería de convocar a maestros que hablaran y escribieran con suficiencia cada una de las lenguas; en cuanto al examen de español, no había ningún problema en su elaboración y para que la DGEI supervisara que se seguía la normatividad establecida, pero en la construcción de los que evaluaban el dominio de la lengua indígena era imposible supervisar, ya que la DGEI no cuenta con personal hablante de todas las lenguas y sus variantes. Así, se dejaba que los coordinadores estatales seleccionaran a las personas que ellos consideraran las idóneas para elaborarlos.

Los exámenes incluían algunas preguntas en español y en lengua indígena que el examinador hacía a cada aspirante de manera oral e incluía a nivel escrito, textos para evaluar la comprensión lectora y preguntas para evaluar la capacidad de redacción, dominio de vocabulario y gramática de cada lengua.

#### Aplicación de exámenes y selección de aspirantes

Para la aplicación de los exámenes siempre tenía que estar presente alguna asesora del proyecto de la DGEI, para supervisar que a todos y cada uno de los jóvenes inscritos se les diera el mismo trato y todos tuvieran la misma oportunidad.

La aplicación de los exámenes la realizaban maestros que eran seleccionados por los coordinadores estatales y en muchas ocasiones eran los mismos que habían elaborado los exámenes. Los maestros seleccionados realizaban el examen oral a uno por uno de los jóvenes inscritos, lo cual en muchos estados implicaba un gran trabajo.

Como ejemplos de lo complicado y diverso que llegaba a ser el proceso podré dos ejemplos, el de Oaxaca y el de Chihuahua.

En Oaxaca, como ya se mencionó, se formaban alrededor de 400 maestros por año y se inscribían a presentar los exámenes alrededor de 2000 jóvenes. Al haber tanta demanda, autoridades estatales, sindicato, DGEI y los mismos jóvenes exigían garantías de que el proceso se llevara a cabo con un trato igualitario sin dar ninguna ventaja a nadie. Así se programaba la aplicación de los exámenes en la misma fecha en 8 regiones, para cubrir todo el estado y que los jóvenes no tuvieran que trasladarse hasta la capital del estado.

A cada sede acudían dos personas de la DGEI para supervisar el proceso, este iniciaba a la 8 de la mañana y llegaba a concluir hasta la madrugada del siguiente día; pero a los jóvenes no les importaba la espera ya que querían tener la oportunidad.

Primero se aplicaban los exámenes escritos que duraban aproximadamente hora y media, y se continuaba con los orales. Cada maestro que aplicaba los exámenes orales inmediatamente después de hacerlo otorgaba la calificación; el problema venía que al terminar los exámenes orales tenían que calificar los escritos, para el de español podíamos apoyar las asesoras de la DGEI pero no para el de lengua indígena.

Al acabar de calificar se hacía el listado de los jóvenes con sus calificaciones, ya que los resultados tenían que ser públicos y cada examen debía estar firmado en su carátula por el examinador, para cualquier aclaración.

Ya registradas las calificaciones se procedía a seleccionar a los aspirantes, para lo cual ya se contaba con un listado del número de maestros que se requerían en cada región y de qué lenguas y variantes.

La selección era hecha y se elaboraba el listado final, del cual la DGEI y el sindicato tenían una copia,

Todo este proceso se llevaba a cabo ininterrumpidamente, pues, ni autoridades, ni sindicato, ni DGEI querían perder de vista los exámenes, a los aplicadores y los listados. Por ello el proceso requería hasta de 20 horas de trabajo continuo.

Para el caso de Chihuahua, el proceso de aplicación de exámenes duraba ocho días. Los coordinadores estatales junto con las supervisoras de la DGEI, acudían a cada región, ya que para los jóvenes que querían presentar los exámenes y para los maestros aplicadores, acudir a la capital para que los exámenes se realizaran en la misma fecha, implicaba hasta 16 horas de camino, de ida y vuelta, con un gasto que no podían solventar. Por ello era más conveniente que los coordinadores acudieran a cada región.

Así, cada estado tiene su propia problemática, que tienen que resolver las autoridades estatales y que resulta inadecuado, e incluso prepotente, que las oficinas centrales, es decir, la DGEI, quiera decidir como llevar a cabo el trabajo. Por eso me parece fundamental que se haya dado y se siga en el camino de la descentralización y la federalización, ya que cada estado debe atender sus necesidades con base en el conocimiento que tiene de ellas, la DGEI tiene que afirmarse como un órgano normativo y de evaluación, atendiendo a la política nacional con respecto a la educación indígena, pero sobre todo a las características de cada estado y de la educación que requieren y demandan los pueblos indígenas. Y el papel del sindicato debe seguir siendo de supervisor del proceso, cuidando que no se manipule a favor de algunos.

#### Selección y capacitación de conductores del taller de formación inicial.

Los coordinadores estatales eran los responsables de seleccionar a los maestros que serían los conductores de los grupos de aspirantes. Los grupos de aspirantes de manera general se conformaban por 20 aspirantes, podían ser menos, según las necesidades de cada estado. Además se dividían en grupos por nivel educativo, es decir, se formaban grupos de aspirantes para el nivel inicial, otros para preescolar y primaria.

Los "Lineamientos" sólo sugerían que para la selección los conductores se establecieran criterios y un procedimiento, a fin de que el proceso fuese transparente.

Durante el taller de coordinadores se ponía énfasis en que los conductores debían tener experiencia en el nivel educativo en el cual apoyarían para formar a los nuevos maestros.

Los coordinadores elaboraban una propuesta de capacitación para conductores, la construcción de esa propuesta era asesorada por las responsables del proyecto en la DGEI. El programa de capacitación de conductores debía incluir la realización de un taller, que tenía que realizarse antes de principiar el taller de formación inicial, en dicho taller los conductores analizarían los lineamientos para la operación del proceso; debían elaborar un plan de trabajo preliminar; analizar los materiales de apoyo con los que contaban (que eran proporcionados por la DGEI), proponer estrategias para desarrollar los talleres y, sobre todo, tener muy claro tanto el sustento teórico de la propuesta de formación inicial de los maestros indígenas y el cómo instrumentar esa formación.

Otro elemento que debía contener la propuesta de capacitación de conductores era un calendario de reuniones de evaluación y seguimiento del proceso que debían realizar con o sin presencia de nosotras las asesoras de la DGEI. Esas reuniones tenían el objetivo de reflexionar sobre como se estaba

desarrollando el trabajo y planear las estrategias y acciones que fueran necesarias para mejorar el proceso de formación inicial.

Es importante mencionar que muchos maestros fungieron como conductores varios años lo cual era ventajoso porque cada vez comprendían mejor la propuesta y entendían mejor su papel como facilitadores del aprendizaje de los aspirantes. Pero también se encontraban casos de maestros que repetían modelos de enseñanza tradicionales, que nada tenían que ver con la propuesta que pretendíamos se desarrollará.

Sobre los talleres de capacitación a los conductores no tengo mucho que aportar, ya que no asistíamos a ellos, pero cuando asistí a supervisar el desarrollo de los talleres ya con los aspirantes, me di cuenta que la propuesta no estaba analizada y comprendida plenamente, por lo tanto no se instrumentaba adecuadamente. Puedo emitir esta opinión sobre los estados de Tlaxcala, Nayarit, Chihuahua, Tabasco y Sonora. Y puedo afirmar que en el estado de Campeche la propuesta era comprendida e instrumentada como fue concebida y que hacían aportaciones, sobre todo metodológicas, que la hacían más adecuada.

En la descripción de la siguiente etapa del proceso, que es la realización de taller de formación inicial de maestros indígenas se explica toda la propuesta pedagógica y presentaré mis conclusiones sobre el por qué considero que dicha propuesta no era entendida completamente.

#### Desarrollo del taller de formación inicial para maestros indígenas

Los propósitos del taller que se planteaban en la normatividad del 2000<sup>28</sup>, eran:

- Favorecer en los aspirantes la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores sobre el trabajo docente, que les permitan elaborar estrategias para una intervención pedagógica intercultural bilingüe que promueva el pleno desarrollo de los niños indígenas.
- Promover en los aspirantes la adquisición de electos teóricos y metodológicos para desarrollar una práctica docente intercultural bilingüe.
- Favorecer en los aspirantes actitudes de reflexión y crítica en torno a su futura profesión, mediante la identificación, análisis y búsqueda de alternativas para una intervención pedagógica pertinente.
- Desarrollar en los aspirantes conocimientos y habilidades para la intervención pedagógica que favorezca la enseñanza de la lengua indígena y el español, tomado en cuenta las características lingüísticas de sus alumnos, los padres de familia y la comunidad.
- Impulsar en los aspirantes el desarrollo de sus competencias comunicativas y didácticas, para la realización de una intervención pedagógica adecuada a las necesidades de aprendizaje de los niños indígenas.
- Promover en los aspirantes actitudes y valores para un desempeño docente de respeto a las diferencias individuales y culturales de los alumnos y los

<sup>28</sup> He elegido los del documento elaborado en el 2000, pero son muy similares a los establecidos en los documentos normativos de 1999 y 2001.

padres de familia, que fortalezca positivamente la identidad personal, étnica, regional y nacional.”<sup>29</sup>

Para lograr estos propósitos se diseñó un programa de trabajo que debía realizarse en 120 días efectivos en jornadas de 8 horas diarias. El programa estaba organizado en etapas que se llamaban Momentos. Estos Momentos se definían como acciones generales los cuales estaban organizados de tal manera que a la reflexión teórica le precediera la práctica y a las acciones prácticas les precediera una reflexión teórica.

La propuesta metodológica partía del supuesto de que los aspirantes debían estar en contacto con el contexto de su futura profesión, acudiendo a los centros escolares, para observar, analizar y reflexionar sobre el trabajo docente, apoyando este proceso con el diálogo y el intercambio de experiencias con los maestros en servicio de esos centros escolares y con el estudio de conceptos y teorías pedagógicas.

Se consideraba que el trabajo del docente requería ser repensado tomando en cuenta los retos que presenta y los problemas que el maestro tiene que solucionar en el contexto específico en donde se desarrolla. En el caso de la práctica docente indígena existen diversas circunstancias que el maestro enfrenta cotidianamente como los diferentes niveles de bilingüismo de sus alumnos, enseñar a leer y escribir en lengua indígena y enseñar el español como segunda lengua; considerar las características sociales y económicas de la comunidad; involucrar a los padres en el proceso educativo de sus hijos; en resumen el maestro se enfrenta al reto de ofrecer una educación pertinente.

La formación inicial de los nuevos maestros pretendía desarrollarse dentro de un proceso de inmersión a la práctica docente, considerando esa práctica como un espacio para la experimentación y la reflexión que permitiera a los futuros profesores elaborar concepciones sobre lo que debe ser la escuela, la enseñanza, la relación maestro – alumno, la conformación de una comunidad educativa, etc. Para lo cual se hacía necesario que los aspirantes tuvieran contacto con la práctica docente en distintos momentos de su formación y de distintas formas, además de apoyar la construcción de sus reflexiones, con elementos teóricos.

Por ello, se tomó como principio para la formación la reflexión sobre la práctica, porque, además, se pretendía que los aspirantes concibieran la formación docente como un proceso continuo y permanente, que debe generarse a partir de sus necesidades y los problemas que tienen que solucionar en su quehacer cotidiano.

---

<sup>29</sup> DGEI. *Lineamientos y orientaciones generales para el proceso de formación inicial de docentes indígenas*. 2000. México: 2000.

Reflexionar sobre la práctica docente implica: Un ejercicio de descripción, análisis y evaluación de la práctica docente realizada por uno mismo o por otros maestros, con el propósito de identificar aciertos y errores y planear estrategias y actividades que mejoren el quehacer educativo en el futuro.

Con el propósito de que los nuevos maestros no reprodujeran mecánicamente comportamientos, actitudes y estilos de enseñanza, se proponía que tuvieran la oportunidad para observar y analizar la práctica de los profesores ya en servicio, que intercambiara opiniones y pensamientos con ellos, que dialogara sobre las situaciones y problemas que los maestros indígenas enfrentan. Se buscaba que los aspirantes problematizaran la práctica docente intercultural bilingüe, la que de manera concreta se desarrollaba en las aulas y en el espacio escolar.

Los diferentes Momentos tenían que articularse entre sí durante el desarrollo del taller; cada uno tenía propósitos específicos y se pretendía que cada uno lograra desarrollar conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas, hábitos y valores para el desempeño de la docencia en el medio indígena con un enfoque intercultural bilingüe.

Se pretendía que las experiencias de aprendizaje de los aspirantes permitieran:

- “Reflexionar sobre el trabajo docente, junto con los maestros frente a grupo, con alumnos, padres de familia, otros aspirantes y con sus conductores y coordinadores; mediante el diálogo, la observación y la práctica.
- Buscar explicaciones sobre el quehacer educativo, mediante aportaciones teóricas y el trabajo colegiado con compañeros aspirantes, conductores y coordinadores.
- Analizar las teorías pedagógicas contemporáneas, sobre el desarrollo del niño, el sentido de la enseñanza, como se produce el aprendizaje y los elementos que intervienen en dichos procesos.
- Formular mediante planes de trabajo prácticos, propuestas de intervención pedagógica que atiendan las situaciones observadas en la práctica docente y a las características y necesidades educativas de los alumnos y los padres de familia.
- Analizar y evaluar la intervención pedagógica, con el apoyo de profesores frente a grupo, padres de familia, conductores y compañeros aspirantes, a través de realizar prácticas educativas.”<sup>30</sup>

La propuesta metodológica implicaba una intensa interacción entre los aspirantes y sus conductores, y conllevaba la confrontación de ideas, la reconstrucción de concepciones, cambio de actitudes y la relativización del punto de vista propio. Por ello se recomendaba que todas las actividades que se realizaran a lo largo del taller tuvieran un propósito claramente definido; promovieran el intercambio de información entre los participantes y la comparación de opi-

---

<sup>30</sup>Idem

niones; la colaboración para el logro de propósitos y metas; el reconocimiento y valoración de la experiencia y conocimientos de cada cual; todo ello en un ambiente de respeto.

Las actividades a realizar en cada momento debían ser planeadas por los conductores de grupo bajo la supervisión y asesoría de los coordinadores.

Sobre estos planteamientos se diseñaron los Momentos que describiré a continuación; al final haré las observaciones sobre cada uno de ellos.

### ***Introducción al proceso de formación inicial***

En este primer Momento debían establecerse las condiciones para trabajar, se recomendaba propiciar la integración grupal y crear un ambiente de confianza para el diálogo. Tenían que acordarse horarios de trabajo y las normas a seguir para una convivencia armónica y favorable al aprendizaje. Se proponía que los propios aspirantes elaboraran un reglamento.

El coordinador y el conductor debían explicar el programa de trabajo y las responsabilidades que cada uno debía cumplir, los propósitos generales del taller, los Momentos que conformaban la propuesta metodológica y los objetivos de cada uno de ellos.

En esta etapa tenía que estudiarse el eje rector del taller: la reflexión sobre y para la práctica docente intercultural bilingüe. El conductor debía dar una panorámica general de los servicios de educación indígena y, lo más importante, recuperar la experiencia de cada uno de los aspirantes como alumno. Esta última actividad se planteaba como fundamental, ya que la mayoría había pasado como alumno por primaria indígena y recuperar su proceso era el principio para plantear temas de análisis y preparar el siguiente Momento del proceso. Este Momento se debía realizar en 5 días.

### ***Planeación de la primera observación del trabajo docente y reflexión con los profesores en los servicios educativos.***

Durante este Momento se pretendía que se preparara la primera observación de la práctica docente; esto implicaba elaborar un plan general de actividades a llevar a cabo en el centro escolar, en la comunidad, con los maestros, con los padres de los niños, y con autoridades educativas.

El plan debía prepararse tomando en cuenta que este era el primer contacto que los aspirantes tenían con el trabajo del docente indígena, los temas de reflexión sobre su experiencia personal como alumnos y con la perspectiva de querer formarse como maestros. Los conductores debían de ofrecerles orientaciones para realizar una observación participativa, en donde no solamente se quedarían como espectadores sino que tendrían que participar en la vida escolar. Junto al plan de actividades tenían que diseñarse instrumentos para registrar lo observado y las reflexiones elaboradas en este Momento, co-

mo guías de entrevista, cuestionarios, lista de temas base para la discusión, diario personal, etc.

Este Momento tenía una duración de 5 días.

### ***Realización de la primera observación de la práctica docente y reflexión con los maestros en servicio***

Para realizar la observación se enviaba a cada aspirante a un centro educativo, que correspondiera al nivel en el que se estaban formando (inicial, preescolar o primaria). En esta primera observación se pretendía que los aspirantes obtuvieran información sobre la cual empezaran a reflexionar, y que pudieran establecer un diálogo con los maestros en servicio.

Se proponía que los aspirantes estuvieran abiertos y registraran: lo que observaran, lo que llamara su atención o que les impactara; que pusieran por escrito sus dudas, los acontecimientos que vivieran, sus cuestionamientos. Tenían que apoyarse en los instrumentos que habían elaborado, pero básicamente deberían hacer un registro de sus observaciones para definir los elementos sobre los cuales tendrían que trabajar para realizar una segunda observación, la cual estaría más centrada en los aspectos que ellos mismos definirían.

Para las observaciones de la práctica docente, los coordinadores y conductores tendrían que cuidar la selección de los centros educativos a donde asistirían los aspirantes, de tal manera que los maestros en servicio de esos centros tuvieran disposición y, como ya se mencionó, entendieran la importancia de su colaboración en la formación de los nuevos maestros.

Lo que en la mayoría de los casos sucedía era que los maestros sentían que iban a ser enjuiciados y no tenían ninguna disposición para recibir y apoyar a los aspirantes, en muchas ocasiones boicoteaban el proceso pidiendo permisos para faltar o al llegar los aspirantes se retiraban del aula dejando a los aspirantes con los niños; los aspirantes improvisaban juegos o se ponían a platicar con ellos. Así, los propósitos de la observación se cumplían parcialmente.

A través del desarrollo de la propuesta por varios años, muchos maestros en servicio se dieron cuenta que los aspirantes no llegaban a sus aulas para juzgarlos, sino para aprender junto con ellos y de ellos y realizaban una muy buena labor como asesores y apoyo a la formación de los futuros maestros.

Este Momento duraba 5 días.

### ***Análisis de la primera observación de la práctica docente y de la reflexión con los profesores de los servicios educativos.***

En este Momento se requería que los conductores planearan actividades que les permitieran a los aspirantes compartir sus experiencias y sus reflexiones; de manera abierta.

Se suponía que los aspirantes llegarían con muchas preguntas y esto efectivamente sucedía. Por ello, los conductores también tenían que planear actividades que permitieran registrar y sistematizar todas las aportaciones de los aspirantes.

El análisis y la sistematización de la información debía propiciar que los aspirantes elaboraran las primeras explicaciones acerca del trabajo del maestro indígena; que identificaran los elementos, aspectos y retos que implica el proceso educativo escolar; analizaran su desempeño y su papel como observadores; reconocieran la visión que cada uno tenía sobre el trabajo del docente indígena y seleccionar los elementos y aspectos en los que centrarían su atención en el Momento de la segunda observación de la práctica docente indígena.

En esta etapa del proceso era muy importante que los conductores llevaran a los aspirantes a reflexionar sobre todas las actitudes que los maestros en servicio hubieran tenido; es decir, era tan importante analizar el por qué los maestros tenían actitudes prejuiciadas para con los aspirantes y los abandonar o los rechazaran, como tan importante era analizar las actitudes y conductas de los maestros que si propiciaban y apoyaban el trabajo de observación de los aspirantes.

Este Momento se trabajaba en 5 días

#### ***Planeación de la segunda observación de la práctica docente.***

El propósito de la segunda observación era que los aspirantes centraran su atención y registraran detalladamente cuestiones específicas sobre las características del quehacer docente; el desarrollo de las actividades educativas dentro de la escuela; la participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje y en la vida cotidiana escolar; la participación de los padres de los alumnos y las relaciones que se establecen entre toda la comunidad educativa.

Con base en el análisis de la primera observación se tenía que instrumentar la segunda; para lo cual debían seleccionarse los elementos, aspectos y problemáticas sobre los cuales se enfocaría la observación; ya seleccionados se debía armar un plan de trabajo y se diseñarían instrumentos para apoyar la observación y realizar el registro correspondiente.

En cuanto al plan de trabajo, se proponía que éste señalara las actividades que los aspirantes tenían que realizar y que podían ir desde observaciones con una guía, cuestionarios para que ellos mismos los contestaran después de realizar alguna observación o participar en alguna actividad escolar, realización de pláticas informales, entrevistas con una guía de temas a tratar, aplicación de cuestionarios a maestros, directivos, alumnos, padres de familia, etc; revisión de documentos escolares y materiales educativos. realización de reuniones etc.

Para ello, se debía planear especificando con quién y en que momento se realizaría cada actividad, según los aspectos que se pretendían observar o investigar, lo que conllevaría a elaborar el instrumento adecuado para cada caso.

La realidad es que aunque no se logaban elaborar instrumentos bien definidos para llevar a cabo la segunda observación, si se lograba que cada aspirante estableciera un plan de trabajo con actividades concretas a realizar con los maestros, en el aula, en otros espacios de la escuela, con los alumnos y con los padres; también se lograban listados de preguntas o temas que les preocupaban y que habían surgido del análisis de la primera observación. Los aspirantes regresaban a las escuelas con mucha más idea de lo que tenían que observar y preguntar; con elementos para poder establecer un mejor diálogo con los maestros.

Este Momento, de preparación de la segunda observación se realizaba en 5 días.

#### ***Segunda observación de la práctica docente y reflexión con los maestros de los servicios educativos.***

Para que la segunda observación cumpliera con sus propósitos, era necesario que se realizara en el mismo centro educativo en el cual se llevó a cabo la primera observación, ya que el plan de trabajo elaborado por cada aspirante correspondía a la realidad concreta en donde iba a realizar su trabajo de observación.

Además, se suponía que el aspirante ya había iniciado un diálogo con los maestros con los que había convivido y que en esta etapa se profundizaría llevando a unos y otros a la reflexión conjunta sobre las problemáticas de la educación intercultural bilingüe.

Este Momento, era muy productivo, ya que los maestros que recibían a los aspirantes se encontraban más relajados y en la mayoría de los casos se lograba establecer una comunicación abierta y benéfica para el aprendizaje.

La segunda observación se llevaba a cabo en 5 días.

#### ***Análisis de la segunda observación de la práctica docente y de la reflexión con los maestros de los servicios educativos.***

Para que esta etapa se desarrollara adecuadamente se proponía que los conductores propiciaran que los aspirantes: reflexionaran sobre lo observado, las actividades realizadas y las experiencias y emociones vividas; elaboraran conclusiones sobre el trabajo realizado con los maestros y demás personas con las cuales hubieran tenido contacto; contrastaran hipótesis y explicaciones elaboradas sobre la práctica docente y la realidad a la que se enfrentaron; y lo más importante que identificaran sus propias necesidades de formación.

La información que recopilaran los aspirantes tenía que sistematizarse y analizarse, de tal forma que se identificaran los elementos y aspectos que intervienen en la práctica docente intercultural bilingüe y las situaciones o problemas que enfrenta el maestro; todo ello para incorporarse como contenidos del taller, reflexionar sobre ellos, buscar explicaciones.

Los aspirantes junto con su conductor tenían que elaborar un listado de contenidos a abordar en los siguientes Momentos del taller.

Para lograr que la información fuera adecuadamente sistematizada, analizada y poder derivar contenidos de ese proceso, era fundamental que el conductor planeará actividades que permitieran lograr este objetivo. Sin embargo lo que muchas veces sucedía era que se volcaba toda la información en plenaria, sin que hubiera mecanismos para hacer un trabajo de síntesis, que era lo que se pretendía en la propuesta.

Muchos conductores no sabían como desarrollar este Momento y el equipo responsable de la DGEI no brindaba la asesoría adecuada; creo que nosotras tampoco teníamos muy claro como tenía que llevarse a cabo.

Al observar que los conductores no sabían delimitar contenidos, lo más que atinamos a hacer, fue incluir un apartado: "Los contenidos de la formación inicial" (en el documento base del proyecto del año 2000); en este apartado se presentaba un listado de temas y se hacía hincapié en el sustento teórico y metodológico de la propuesta:

"De acuerdo con el principio rector, la reflexión sobre la práctica y el planteamiento de que los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que obtengan los aspirantes durante su formación, deben posibilitarle la construcción de una práctica docente pertinente a las características y necesidades educativas de los niños indígenas; los contenidos para la formación no pueden definirse a priori, como temas a enseñarse por sí mismos. Por lo que se ha establecido, que el contexto de los servicios de educación indígena y la práctica docente que en éstos se realiza, deben ser las fuentes directas para definirlos.

Asumimos que la realidad educativa es compleja y conforma un todo, sin embargo para abordarla en este proceso de formación, proponemos algunos contenidos, los cuales representan porciones de dicha realidad y a partir de ellos se definirán y organizarán los contenidos de cada Taller de Inducción, en cada estado, en cada grupo y con cada conductor. [...]

Así, cada conductor tendrá su plan base de contenidos (elaborado con base en su experiencia), el cual deberá ajustarlo y ampliarlo a partir del análisis de los registros de observación que llevarán a cabo los aspirantes, sobre la práctica de los profesores en servicio."<sup>31</sup>

Lo que observé, es que los listados de contenidos fueron útiles, sin embargo hacer la "maniobra" de vincularlos a la realidad concreta y de ahí elaborar una planeación, pienso que pocas veces se logró.

---

<sup>31</sup> Idem

La propuesta era que, con base en los contenidos que se debían abordar, el conductor tendría que ajustar su planeación, incorporándolos y estableciendo formas de trabajo para ser estudiados con los aspirantes.

Este Momento debía realizarse en 5 días.

### ***Análisis de propuestas para la intervención pedagógica.***

Este era el Momento más amplio en tiempo, dentro del taller, con una duración de 45 días; por lo que se pretendía que los conductores tuvieran una buena planeación de actividades de aprendizaje.

Los propósitos de esta etapa eran:

"Reflexionar sobre conceptos y teorías que ofrecen explicaciones sobre la práctica docente, sus características, su problemática y los aspectos y elementos que la constituyen.

Analizar metodologías para la enseñanza y el aprendizaje y formas de instrumentarlas, para elaborar propuestas de intervención pedagógica acordes a las necesidades de los niños indígenas y de los padres de familia.

Reflexionar sobre las propuestas para la intervención pedagógica y sus fundamentaciones, elaboradas específicamente para impulsar una educación intercultural bilingüe."<sup>32</sup>

Para lograr los propósitos planteados se consideraba necesario que los contenidos y las actividades a realizar estuvieran claramente articulados con las situaciones y problemas identificados en el proceso de análisis de las observaciones, porque se supone que habían sido identificados como elementos para analizar y coadyuvar a su formación como maestros; así los aspirantes ubicarían a la práctica docente como un objeto de conocimiento sobre cuál se reflexionarían y que este proceso reflexivo fuera una constante en el desarrollo de su formación y su trabajo.

Se proponía a los conductores, dentro de los "Lineamientos" y en las asesorías directas, que los contenidos y las actividades para abordarlos debían propiciar que los aspirantes fundamentaran sus explicaciones, apoyándose en diferentes materiales bibliográficos; que ubicaran su papel como facilitadores del aprendizaje, reconocieran los elementos que constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje; que analizaran diversas concepciones sobre educación e intervención pedagógica; que identificaran las relaciones que se establecen durante el proceso educativo, con alumnos, padres de familia, otros maestros y autoridades; que ubicaran las características y necesidades de los niños indígenas; elaboraran planes de intervención pedagógica y propuestas de trabajo para llevarlas a cabo, definiendo propósitos de aprendizaje claros y pertinentes, estableciendo procedimientos de enseñanza; que analizaran los materiales que se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje en cada nivel

---

<sup>32</sup> Idem

educativo, tanto los nacionales como los específicos de educación indígena; que comprendieran el enfoque de la educación intercultural bilingüe que proponía la DGEI y que asumieran actitudes en consecuencia; elaboraran materiales didácticos adecuados al niño indígena y su contexto, con base en fundamentos teóricos y metodológicos.

En esta etapa del proceso de formación de los aspirantes era donde se tenían que introducir en la teoría pedagógica. El análisis de textos sobre teoría pedagógica y concretamente sobre la educación indígena, tenía que ser base de sus reflexiones y no solamente sus observaciones, experiencia o conjeturas.

En este punto es necesario aclarar que para el desarrollo del taller se dotaba a los conductores y aspirantes de materiales de apoyo que se elaboraban en distintas áreas de la DGEI, pero principalmente se les hacía llegar una serie de folletos que contenían fichas de trabajo<sup>33</sup>. Esos ficheros eran elaborados por el equipo coordinador del proyecto de inducción, en la DGEI.

Los ficheros eran: Guía para la observación y registro de la práctica docente; Guía para el desarrollo de las prácticas educativas; El profesor bilingüe y la formación docente; La educación intercultural bilingüe; El aprendizaje; El trabajo educativo con las niñas y los niños indígenas y con los padres de familia 1 y 2; La evaluación del aprendizaje e interacción y participación en la educación; La educación inicial en las comunidades indígenas; Apuntes para la formación y Actividades para el desarrollo de competencias comunicativas. Cada folleto contenía de 10 a 20 fichas de trabajo, que debían ser trabajadas según se requiriera, con base en los contenidos que se delimitarán y en las actividades que el conductor planeará para abordarlos.

Y ¿Por qué es importante hablar sobre los materiales en este punto? Porque estaba exponiendo los propósitos de esta etapa del taller y el cómo los conductores tenían que planearla. La realidad es que la mayoría de los conductores basaban el trabajo de esta etapa en los ficheros, los trabajaban en el orden en que venían presentadas las fichas y no buscaban otros materiales de apoyo. Por otro lado, era muy irresponsable por parte de nosotras en la DGEI, pedirles a los coordinadores estatales y conductores de grupo que buscarán y proporcionarán materiales de apoyo, es más se les solicitaba que elaborarían materiales de apoyo, sabiendo nosotras que no tenían ni el tiempo, ni la capacitación necesaria y mucho menos los recursos financieros para hacerlo.

---

<sup>33</sup> Los otros materiales que se les proporcionaban no eran elaborados específicamente para el taller, sino que eran materiales que se elaboraban para apoyar el trabajo de los maestros ya en servicio, como los libros de texto en lenguas indígenas o algunos manuales de orientaciones didácticas. Era importante que los conocieran y analizaran porque en un corto plazo debían utilizarlos para desarrollar su trabajo.

Considero que debíamos de haber elaborado una antología de textos, para que sirvieran de apoyo a esta etapa del taller.

Así, este Momento en donde se pretendía hacer un trabajo de análisis y reflexión teórica no cumplía cabalmente con sus propósitos: las fichas de trabajo no ofrecían más que pequeñas lecturas de máximo una cuartilla, para servir de base en las actividades que se les proponía realizar, pero aportaban poco sobre teoría pedagógica; sumándose esta situación a la falta de planeación por parte de la mayoría de los conductores.

Cabe aclarar que también había muchos conductores que sí se daban a la tarea de buscar algunos textos y que buscaban la forma de que los aspirantes contarán con ellos, pero, reitero, desde la DGEI, debimos haber estado más cercanos a los conductores para que elaboraran una planeación adecuada y debimos haber proporcionado los materiales de apoyo necesarios.

### ***Planeación de la primera práctica docente***

En este Momento se pretendía que los aspirantes, después de reflexionar sobre la teoría y de haber reelaborado sus concepciones sobre la educación indígena, empezarán a ejercitarse en uno de los aspectos fundamentales de la práctica docente: la planeación didáctica, para después en el siguiente Momento llevarla a la práctica.

Se consideraba que las prácticas educativas permitirían a los aspirantes enfrentar diversas situaciones del trabajo docente y tendrían que atenderlas; que les permitiría descubrir otros elementos que conforman o influyen en la labor del maestro y darse cuenta de sus necesidades de formación.

Los aspirantes tenían que elaborar un plan de trabajo en donde se definieran las actividades que realizarían con los alumnos, los tiempos para entablar un intercambio con el maestro titular del grupo y los tiempos para registrar los resultados del desarrollo de su práctica.

Era indispensable que las prácticas las realizarán los aspirantes en el mismo grupo en donde habían realizado sus observaciones, ya que contaban con un conocimiento previo de las características generales del grupo, el centro educativo y del personal docente. Además se partía del supuesto de que los aspirantes ya habían establecido una relación de confianza y comunicación con alumnos, maestros y padres, lo cual propiciaría que las prácticas se desarrollaran con fluidez.

Este Momento causaba ansiedad en los aspirantes ya que por primera vez estarían frente a grupo, así trataban de hacer un buen plan de trabajo.

Esta etapa debía desarrollarse en 5 días.

### ***Primera práctica docente***

En este Momento era fundamental el apoyo de los maestros en servicio y de los conductores. Representaba para los aspirantes una etapa de aprendizaje y confrontación con sus concepciones.

Cuando los maestros en servicio se comprometían a apoyar a los aspirantes los resultados eran excelentes pues se establecía un diálogo en el que se reflexionaba sobre la práctica cotidiana y los aspirantes podían resolver dudas y plantear otras dentro del desarrollo del trabajo.

Este Momento se realizaba en 5 días.

### ***Análisis de la primera práctica docente***

La propuesta decía "En esta etapa los aspirantes se ven a sí mismos". Se pretendía que se llevara a cabo un proceso de autoevaluación; que se propiciara el reconocimiento de aciertos y errores, pero buscando siempre el por qué de tales resultados; y como ya se mencionó, se reconocieran necesidades de formación.

Los aspirantes regresaban de la práctica cargados de todo tipo de emociones, ya que la experiencia generalmente resultaba impactante porque por primera vez sentían el compromiso de ser responsables de promover aprendizajes en un grupo de niños; sintiendo que esos niños confiaban en ellos y que todo lo analizado sobre el qué hacer de un maestro tenían que llevarlo a la práctica, en un esfuerzo de síntesis, de reflexión permanente, de confrontación con la realidad del aula.

Aquí también era necesario realizar un proceso de sistematización de la información, pero era un trabajo más fácil de realizar ya que se elaboraban conclusiones generales, pero cada aspirante tenía que sacar las propias con base en la experiencia vivida, las características del grupo con el que había trabajado, del centro educativo y en su propio desempeño.

Esta etapa se desarrollaba en 5 días.

### ***Planeación de la segunda práctica docente***

Con base en las conclusiones, resultado de la evaluación de la primera práctica docente, cada aspirante tenía que elaborar otro plan de trabajo para llevar a cabo otra etapa de prácticas en el centro educativo.

Los conductores tenían que realizar una labor de asesoría personal ya que cada aspirante tendría distintos propósitos, abordaría distintos contenidos, por lo tanto planearía diferentes actividades de aprendizaje.

Aquí me parece importante señalar que aunque los aspirantes no eran expertos en planeación didáctica, realmente hacían un gran esfuerzo por elaborar un buen plan de trabajo; producto del reconocimiento de sus aciertos y errores en la primera planeación y en la primera práctica, es decir, estaban

dispuestos a hacer un excelente trabajo, además de que un plan de trabajo amplio y ambicioso hacía que bajara su ansiedad.

Este Momento debía realizarse en 5 días

### ***Segunda práctica docente***

Generalmente esta segunda práctica se desarrollaba con más fluidez y, otra vez, si los maestros titulares de los grupos apoyaban a los aspirantes, éstos lograban aprender mucho más.

También en esta etapa era importante que se registraran todas sus impresiones, dudas y cuestionamientos, ya que al terminar esta etapa, sólo tendrían unos pocos días más para reflexionar sobre el quehacer del docente indígena y visualizar sus propias necesidades de formación.

Este Momento se llevaba a cabo en 5 días.

### ***Análisis de la segunda práctica docente y cierre del taller.***

En esta etapa se pretendía que los aspirantes reconocieran plenamente sus logros y avances; los conceptos y herramientas aprendidas y las que faltaban por comprender; que identificaran sus carencias y limitaciones, pero sobre todo sus potencialidades y los elementos que les permitirían iniciar su trayectoria como maestros y formarse permanentemente como tales. Además de evaluar su desempeño en el desarrollo del taller y elaborar un plan para continuar su formación.

Con esta etapa, que duraba 9 días terminaba el taller de inducción.

### ***Taller de desarrollo lingüístico.***

Al interior y durante todo el tiempo que durara el taller de inducción, se tenía que instrumentar un taller de desarrollo lingüístico en donde los aspirantes trabajaran su competencia comunicativa, en lengua indígena y en español; a través de aprender y practicar la escritura; de lecturas y el análisis de las mismas; de la producción de textos; del análisis de la estructura gramatical de cada una de las lenguas y del análisis de los libros de texto gratuitos de español y de lengua indígena.

Este taller pocas veces se instrumentaba. Todos los coordinadores y conductores del taller de inducción eran bilingües y la mayoría manejaba con suficiencia las dos lenguas, es decir, las podían hablar, escribir y leer con fluidez, sin embargo no sabían como planear y conducir el taller. La DGEI no ofrecía lineamientos ni orientaciones de cómo organizar el taller, sólo se elaboró un fichero (en 1999), del cual soy autora, en donde se proponía la realización de diversas actividades encaminadas al desarrollo de la lengua oral y escrita. El fichero era utilizado por los conductores en distintos momentos, pero no se abría el espacio para el taller de desarrollo de las lenguas.



Otro de los problemas que se presentaba para que los aspirantes desarrollaran su lengua indígena, era el multilingüismo que predominaba en casi todos los estados, ya que con excepción de Yucatán y Quintana Roo en donde sólo está asentado el pueblo maya, Jalisco en donde sólo se encuentran huicholes y Sinaloa donde sólo encontramos mayos; en la mayoría de los estados se encuentran varios pueblos indígenas, por lo que en los talleres de inducción se utilizaba el español como medio de comunicación, de enseñanza y aprendizaje. Así, los conductores hablaban una de las lenguas que se hablaba en el estado, pero casi nunca se contaba con conductores hablantes de todas las lenguas.

Considero que desde la DGEI debimos poner más énfasis en que el taller sobre las lenguas se realizara, ya que sabíamos que uno de los problemas centrales de la educación indígena es el poco dominio que tienen los maestros sobre la lectura y escritura de la lengua indígena y que su español es deficiente. También llego a la conclusión de que en el equipo coordinador de la DGEI estábamos muy preocupadas (y puede que haya sido y sea un pretexto) porque los aspirantes adoptaran actitudes que los llevaran a preocuparse por el desarrollo de su competencia comunicativa en ambas lenguas; es decir, que a partir de entender lo que significaba una educación intercultural bilingüe, de lo que observaran, reflexionaran y practicaran frente a un grupo de alumnos, a lo largo del taller de inducción, llegaran a la conclusión de que una de sus necesidades prioritarias era el de seguir aprendiendo ambas lenguas y encontrar alternativas para su enseñanza.

Por último, es fundamental señalar que dentro de la DGEI existía y aún existe un área que está exclusivamente dedicada a las cuestiones lingüísticas y que nunca, durante los tres años que permanecí en el proyecto de inducción, se le pidió apoyo o asesoría y tampoco las personas de dicha área se preocuparon por preguntar qué elementos o herramientas se les estaba ofreciendo a los futuros maestros y cómo lo hacíamos; tampoco los responsables de los niveles (inicial, preescolar y primaria) preguntaron qué estábamos haciendo con respecto a las lenguas; lo cual es un asunto fundamental cuando estamos hablando que uno de los ejes centrales de la educación indígena es que sea bilingüe.

### ***Evaluación de los aspirantes***

El documento normativo base: los "Lineamientos", contenía un apartado amplio sobre evaluación en donde se exponía una concepción de evaluación que estaba acorde con el sustento teórico de la propuesta académica: reflexión sobre, en y para la práctica docente. El apartado hablaba de que los conductores tendrían que realizar una evaluación diagnóstica, llevar a cabo evaluacio-

nes formativas y una evaluación final; se proponía que se evaluara cada Momento y que esa evaluación se tradujera en un número del 1 al 10.

Yo nunca vi que los conductores realizaran evaluaciones diagnósticas, tampoco que se realizaran evaluaciones formativas; cuando yo asistía para hacer las asesorías, los conductores "creían" que conocían a sus alumnos; yo observé que a través del contacto por más de ocho horas diarias, lograban conocer a los aspirantes como personas y se daban cuenta de su trabajo cotidiano y por eso podían otorgarles calificaciones, sin embargo no se cumplía con la propuesta de evaluación que desde la DGEI se hacía, en donde planteábamos la necesidad de que los aspirantes se dieran cuenta de sus logros y avances, de sus aprendizajes y que ejercitarán la autoevaluación y su capacidad de crítica y autocrítica como una forma más de reflexionar sobre su proceso formativo. Lo que en realidad pasaba es que los conductores de manera autoritaria otorgaban calificaciones y éstas, generalmente eran altas, tal vez por el temor de que sacaran bajas calificaciones en el examen final que elaborábamos y aplicábamos el equipo coordinador de la DGEI, que consistía en preguntas con opciones de respuesta y preguntas de respuesta abierta, sobre cuestiones pedagógicas.

Para acreditar el taller se requería una calificación de 7.5 que resultaba de promediar la calificación otorgada por los conductores y la calificación obtenida en el examen final.

Cuando se acaban de aplicar los exámenes finales, se elaboraban las listas definitivas de los aspirantes que serían contratados como maestros.

Finalizado el proceso, el equipo coordinador iniciaba el trabajo de evaluación para empezar a generar la normatividad para el proceso de inducción para el siguiente:

### **3.3. Conclusiones**

Terminada la descripción de la propuesta académica y metodológica del proceso de inducción a la docencia para el medio indígena, junto a algunas de mis observaciones sobre cada una de las etapas del mismo; pienso que es necesario elaborar algunas conclusiones y, sobre todo, exponer el porque considero que el proyecto no siguió creciendo y desarrollándose hasta consolidarse.

Desde mi punto de vista la concepción del proyecto era excelente. La propuesta metodológica correspondía a los planteamientos teóricos de formar un profesional de la docencia reflexivo; que asumiera su quehacer como un objeto de estudio y conocimiento sobre el cual se puede reflexionar y teorizar; un maestro que se formará día a día a partir de observar críticamente su desempeño y de autoevaluarse; de reconocer sus aciertos y deficiencias, de plantearse propósitos educativos, de adecuar contenidos y metodologías, de lograr

realizar un trabajo colegiado y de integrar una comunidad educativa; de asumir con responsabilidad el compromiso de ser maestro indígena.

Al proponer los diferentes Momentos, dentro del taller de formación, pretendimos lograr que los aspirantes tuvieran una formación teórica y práctica; que se volvieran investigadores de su propio trabajo.

He mencionado que a la propuesta le faltaban elementos que hicieran que se consolidara y funcionara de una manera más adecuada para cumplir sus propósitos; por ejemplo, la falta de capacitación de los conductores, el apoyo con materiales teóricos y la definición de contenidos; sin embargo son aspectos que sabíamos, como equipo coordinador en la DGEI, teníamos que atender y que el proyecto cada año tenía que afinarse para ser más claro y accesible para los coordinadores y conductores estatales.

También sabíamos que el equipo en la DGEI era pequeño, no podíamos, entre seis personas, definir la normatividad, elaborar materiales y brindar la asesoría necesaria a los 23 estados.

En el 2000 hubo cambios dentro de la Dirección de Formación de Docentes Indígenas, área a la que pertenecía el proyecto; estos cambios fueron de los responsables del área y del proyecto mismo. Las personas que se hicieron cargo del proyecto, desde mediados del 2000, no compartían los planteamientos del mismo. Lo primero que decidieron fue instrumentar el taller a destiempo; me explico: para poder llevar a cabo la propuesta era necesario que hubiera clases en las escuelas, porque si no, los aspirantes no podían realizar las observaciones y las prácticas educativas; las nuevas autoridades quisieron formar dos generaciones de maestros en un año y así, ordenaron que el taller se iniciará cuando había vacaciones, por lo tanto la metodología planteada no pudo seguirse. Ante esto, yo me cambie de área de trabajo, puesto que fue inútil cualquier argumentación que hiciéramos las del equipo, para defender la propuesta. Este fue el principio del fin de este proyecto. Pienso que consideraron más fácil tener a los aspirantes estudiando sobre textos, durante 120 días, que realizar todos los trabajos que todavía faltaban por hacer para que el proyecto fuera una propuesta completa, que incluyera sus propios mecanismos de evaluación y realimentación, que creciera académicamente con el apoyo de los estados y que respondiera a las necesidades de formación inicial de los maestros indígenas.

Este proyecto es uno de los que se concibió desde las necesidades de formación docente de la educación indígena; y logró algún desarrollo e impacto en los estados porque observaban que por primera vez se estaban formando maestros con cercanía a la práctica docente y no sólo desde la teoría, además, incluía a los directores de los centros educativos y a los maestros en servicio,

por lo que se forjaba un sentimiento de corresponsabilidad que ningún otro proyecto de formación impulsaba.

Para terminar, me gustaría comentar que la propuesta hacía que los aspirantes desde la primera observación de la práctica docente, se involucrarán, se entusiasmaran con su proceso de formación; concluían que ser maestro indígena era un gran trabajo y tendrían que hacerlo con compromiso.

Mi participación dentro de este proyecto ha sido una de las experiencias más satisfactorias, humana y profesional, ya que contribuí a la construcción de la propuesta desde la elaboración de la normatividad, el diseño de la metodología, los materiales de apoyo, la capacitación, la asesoría y la evaluación; interactuando con los jóvenes aspirantes a maestros y a veces con su familia, con las delegaciones sindicales, con maestros, autoridades responsables de los servicios educativos en los estados y con autoridades comunitarias.

## **5. Conclusiones generales y propuestas**

Durante los doce años que laboré en la DGEI participé, además de los dos proyectos que se describen en este informe, en uno de actualización docente: desde su diseño, elaborando la normatividad de operación y capacitando directamente a supervisores y maestros; en proyectos de profesionalización docente, acompañando la construcción del plan de estudios de la licenciatura en educación indígena de la Normal de Cherán en Michoacán. Contribuí a la construcción de la propuesta del Programa Asesor Técnico Pedagógico", que es de apoyo a la docencia.

Intervine en la elaboración de manuales de operación para la escuela primaria indígena. Participé en la apertura de los servicios de educación indígena en el estado de Guanajuato, que hasta 1992 no se ofrecían a la población indígena del estado.

Elaboré diversos materiales, dirigidos a maestros, supervisores y asesores.

Colaboré en la producción de libros de texto en lenguas indígenas, que en 1994 inició una nueva etapa, y que en el desarrollo del proyecto fuimos estructurando los lineamientos y normas para la elaboración de los libros, se especificaron los contenidos que debían abordarse en 1°, 2°, 3° y 4° grado, se diseñaron talleres de capacitación para los maestros que los construirían; además de elaborar las guías de los maestros para su utilización.

Así, el haber trabajado en distintos proyectos y el haber estado en contacto con autoridades estatales, supervisores, técnicos de apoyo, maestros, niños y padres de familia, en escuelas y albergues, en muchas comunidades de distintos estados, me permitió conocer la situación de la educación indígena.

Desde mi punto de vista para poder ofrecer una educación de calidad a los niños indígenas tienen que atenderse cuatro problemas fundamentales: el del financiamiento, la formación de los docentes, la instrumentación de la educación intercultural bilingüe y que la DGEI asuma su responsabilidad como organismo rector de la educación indígena.

En cuanto al financiamiento, este tiene que incrementarse en tal medida que alcance para:

- construir, remodelar y equipar escuelas y albergues, para convertirlos en espacios dignos, que ofrezcan un ambiente amigable, que faciliten la enseñanza y el aprendizaje;
- ampliar la cobertura y crear las condiciones para lograr que todos los niños indígenas puedan terminar la primaria y cursar el nivel secundaria, abriendo más centros educativos, convirtiendo las escuelas de organización incomple-

ta en escuelas de organización completa y abriendo los albergues que sean necesarios;

- apoyar la formación, actualización y nivelación académica de los docentes, ofreciéndoles las condiciones para que continúen con su formación y puedan acceder a instituciones de educación superior;
- elaborar instrumentos de apoyo a la docencia y materiales diversos para facilitar el aprendizaje de los niños; impulsar la participación de los maestros en el diseño y operación de los proyectos;
- contratar especialistas, sobre todo para atender la problemática que aún presenta la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena y el español como primeras o segundas lenguas; y
- para la realización de investigaciones.

En relación a la formación de los maestros. Son ellos los que se enfrentan día a día con problemas a resolver para facilitar el aprendizaje y para atender las demandas educativas de la comunidad, son los que crean nuevas formas de enseñanza y se valen de lo que tienen a mano para lograr sus objetivos; por ello es fundamental su participación en la construcción de proyectos y por lo tanto, no solamente habrá que analizar y recuperar su experiencia, sino apoyar su formación poniendo a su disposición propuestas teóricas y metodológicas que les permitan construir una educación intercultural bilingüe; que los muevan a innovar e investigar; a evaluar permanentemente su práctica y los resultados que obtienen.

Para la formación, actualización, nivelación y superación profesional de los maestros, deberán impulsarse múltiples estrategias:

- partir del centro escolar promoviendo el trabajo colegiado en los consejos técnicos por escuela, supervisión y por jefatura de zona de supervisión;
- ofrecerles asesoría permanente sobre como atender la problemática a la que se enfrenten;
- crear condiciones administrativas y académicas para que todos cuenten con el nivel de licenciatura, mínimamente;
- promover y crear las condiciones para que los que ya cuentan con una licenciatura continúen su formación cursando estudios de profesionalización o maestrías y doctorados; e
- instrumentar un proyecto amplio y sólido para el desarrollo de sus competencias comunicativas en lengua indígena y en español y sobre metodologías para su enseñanza como primera o segunda lengua, ya que el hablar, escribir y leer su lengua indígena y el español, son base para su propios crecimiento como profesionales de la educación y para que tengan posibilidades de llevar a cabo una educación bilingüe.

Respecto a la instrumentación de una educación intercultural bilingüe, es necesario trabajar sobre una propuesta curricular y sobre metodologías que puedan hacer realidad el enfoque intercultural bilingüe. De tal forma que se imparta una educación que propicie en los niños la construcción y definición de su propia identidad, teniendo un dominio de la lengua indígena y del español que les permita desarrollarse dentro de su contexto cultural y en otros contextos.

El ofrecer una educación intercultural bilingüe es el propósito central de la DGEI junto con los maestros indígenas y debe ser prioritario que se centren los esfuerzos y se cuente con el financiamiento suficiente a fin de lograrlo.

Como expuse en el primer apartado de este documento, la DGEI no ha elaborado las herramientas y los materiales necesarios para que los maestros puedan llevar a cabo una educación intercultural bilingüe, me refiero a metodologías que los maestros puedan seguir o sobre las cuales puedan experimentar.

La edición de libros en lenguas indígenas consume buena parte del presupuesto con el que cuenta la educación indígena, sin embargo su utilidad para la enseñanza de la lengua indígena y para concretar el enfoque intercultural, no ha sido evaluada y mientras no se haga, no podremos afirmar que cumplen a plenitud su función de ser un apoyo a la educación indígena; además de que no se cuenta con una metodología para la enseñanza del español como segunda lengua.

En cuanto a la problemática al interior de la DGEI. Desde febrero de 2003 vive un conflicto generado por los funcionarios que en ese año eran los responsables de dirigir la institución, dicho conflicto, cuya fuente fue el autoritarismo y la falta de acuerdo sobre los proyectos que se debían impulsar, provocó que la mitad de los trabajadores decidieran no seguir colaborando con los funcionarios en turno (los cuales permanecieron durante ocho años al frente de la institución), quedando los proyectos sin el suficiente apoyo y coordinación, lo que propició que se incrementara la distancia con los maestros, aumentara la desconfianza, que ya existía, de los estados hacia la DGEI y que actualmente dicho organismo no ejerza ningún liderazgo sobre los responsables de operar esta modalidad educativa.

Esta situación, aunada a la falta de capacidad o voluntad para cumplir con sus responsabilidades y atribuciones, dan como resultado que la DGEI no sea un organismo que esté trabajando a favor de una educación de calidad dirigida a los niños indígenas.

En octubre de 2006 cambiaron las autoridades dentro de la DGEI y en mayo de 2007 volvieron a cambiar. No existe, por tanto, certeza sobre los rumbos que tomará la institución, sin embargo las personas que acepten el cargo

de autoridades y los trabajadores de la institución tienen que asumir, de una vez por todas, la realidad que vive la institución y la situación en la que se encuentra la educación indígena; como un primer paso para contribuir a transformarla.

En abril de 1940, en el Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro Michoacán, los indígenas de toda América, proponen la reorientación de la política educativa teniendo como base el respeto a la dignidad y la cultura indígena. Me parece importante rescatar aquí, parte de las recomendaciones hechas, ya que es evidente que existe claridad sobre la educación que necesitan y quieren.

Los indígenas demandaron: enseñanza en las lenguas nativas y en la lengua mayoritaria o nacional de cada país; adecuación de los horarios escolares conforme a las necesidades de cada comunidad; organización de los programas del trabajo escolar aprovechando los elementos esenciales de la vida indígena; elaboración de textos en lenguas nativas y producción de literatura para los adultos; atención educativa a migrantes; preparación de investigadores; garantizar educación para la salud, la economía y la agricultura, procurando la introducción de métodos agrícolas modernos y eficientes; proyectos escolares para el cuidado de aves de corral, ganado, conejos, colmenas, etc; instalación de bibliotecas y publicaciones diversas en lenguas indígenas; talleres para el aprendizaje y uso de herramientas para el mejoramiento de la vivienda; educación en las artes; entre otras.

Además destacan las siguientes afirmaciones:

"Como representante primario del gobierno en la comunidad indígena, el maestro tiene forzosamente gran responsabilidad al poner en práctica los programas básicos de mejoramiento.

El gobierno correspondiente debe ofrecer oportunidades para la preparación y para el perfeccionamiento continuo de maestros para las comunidades indígenas. [...] Preparación cívica para garantizar a los indígenas el ejercicio de sus derechos políticos y el respeto a sus formas particulares de autogobierno comunal, dentro de la unidad nacional. [...] La instrucción se impartirá de tal manera que proporcione oportunidades continuas para el aprendizaje por medio de la acción y la participación, de acuerdo con el pensamiento pedagógico moderno.

La instrucción en las escuelas será tan completamente eficiente como la impartida en la población blanca, aunque esté adaptada a las necesidades del núcleo indígena."

Y finalmente exigen:

"Los países de América deberán proporcionar a sus masas indígenas una educación que les permita, más tarde, participar en forma directa en la vida y desenvolvimiento de sus respectivos países [...] Las escuelas deberán levantarse en el corazón mismo de las comunidades indígenas y sus formas de gobierno tendrán como propósito primordial la elevación

de las condiciones sociales y económicas de sus habitantes, con el objeto de no apartarlos de su suelo"<sup>34</sup>

A casi 70 años de celebrado el citado Congreso, no hay evidencia de que lo demandado por los indígenas se haya atendido, por ello hoy siguen exigiendo una educación que responda a sus necesidades y ayude a la solución de sus problemas.

No se puede negar que se han observado algunos avances desde entonces, logrados por un fuerte cuestionamiento a las políticas integracionistas, por parte de algunos solidarios luchadores sociales, antropólogos, educadores e intelectuales, pero sobre todo por las presiones y luchas, incluso armadas, como bien sabemos, de los propios pueblos indígenas. Dichos avances podemos encontrarlos en el marco normativo legal que sustenta la educación indígena y en los documentos normativos que la DGEI ha elaborado, sin embargo existe una gran distancia entre lo escrito y la práctica educativa que se realiza en cada escuela indígena.

---

<sup>34</sup> Primer Congreso Indigenista Interamericano. Acta final. Apartados XXXVI, XXXVII y XXXVIII. Mich. México: 1940. [www.ini.gob.mx/publicaciones](http://www.ini.gob.mx/publicaciones).

## 6. Documentos y fuentes consultadas

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas*. [www.cdi.gob.mx](http://www.cdi.gob.mx) Consultada en enero de 2007.

Consejo Nacional de Población (CONAPO). *Indices de marginación*. [www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx) Consultada en enero de 2007.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial. Martes 14 de agosto de 2001. <http://www.diputados.gob.mx> Consultada en diciembre de 2006

DGEI. *Estadísticas continuas de inicio de curso 2005 – 2006*. DGPP.

DGEI. *“Lineamientos Generales para la educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas”* México: 2000.

DGEI. *Lineamientos y orientaciones generales para el proceso de formación inicial de docentes indígenas*. 2000. México: 2000.

Diario Oficial de la Federación. *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1o, se reforma el artículo 2o, se deroga el párrafo primero del artículo 4o; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Martes 14 de agosto de 2001. <http://www.diputados.gob.mx> Consultada en diciembre de 2006

García Martínez, María del Carmen. *Reporte final de la Investigación*. Mecanograma. Mayo 1992.

Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Última reforma: 04 de enero de 2005) <http://www.sep.gob.mx>. Consultada en noviembre de 2006

Lev general de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003. <http://www.sep.gob.mx/wb2/> consultada en noviembre de 2006

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003. <http://www.sep.gob.mx/wb2/> consultada en diciembre de 2006

*Primer Congreso Indigenista Interamericano. Acta final*. Apartados XXXVI, XXXVII y XXXVIII. Mich. México: 1940. [www.ini.gob.mx/publicaciones](http://www.ini.gob.mx/publicaciones)

*Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004* elaborado por el Banco Mundial. [www.bancomundial.org](http://www.bancomundial.org).

Reglamento interior de la SEP. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el Viernes 21 de enero de 2005 <http://www.sep.gob.mx>. Consultada en noviembre de 2006

Stavenhagen, Rodolfo. Relator especial de la ONU para los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe. *Informe sobre la situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas en la misión que realizó a México en junio de 2003*. [www.onu.org](http://www.onu.org)

## **Anexo 1**

### **Líneas de investigación del proyecto para el desarrollo curricular de la cultura maya.**

#### Primera línea: Procesos de socialización del niño maya.

- Características psico – afectivas, estilos de comunicación
- Actitud hacia la escuela
- Relaciones familiares

Si en todo proceso educativo dirigido a niños es necesario establecer claramente los mecanismos con los que logran su socialización y las formas que utiliza su contexto familiar y comunitario para transmitirles su cultura, así como identificar cómo viven las etapas de su desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicomotriz; esto se vuelve de suma importancia en el ámbito de la educación indígena, ya que presenta rasgos culturales específicos, muchas veces antagónicos y contradictorios a un sistema educativo que contempla parcialmente la diversidad cultural y todas sus implicaciones.

En el proceso de socialización de cualquier niño, la familia y la comunidad en general, realizan un proceso educativo gradual, que involucra las tres áreas de desarrollo de la personalidad: sensoriomotriz, cognoscitiva y afectiva.

En el contexto de la cultura maya: ¿Cómo se da el desarrollo gradual de las capacidades del niño? ¿Cómo se satisfacen las necesidades básicas del niño? ¿Cómo influyen en el desarrollo y crianza del niño, los procesos socioeconómicos que sustentan la vida del grupo? ¿Cómo se dan los procesos de socialización del niño?

El estudio del desarrollo del niño, intenta conocer las actitudes, habilidades, hábitos, intereses, pautas, normas, valores, reglas sociales que el niño aprende como resultado de su interacción diaria, señalando los procesos y cambios desde el inicio de su vida y a través de su crecimiento.

En las comunidades mayas: ¿Cuáles son las actitudes, destrezas, habilidades, hábitos, pautas, normas, valores y reglas sociales que el niño aprende y desarrolla como resultado de su interacción diaria en la familia y en la comunidad? ¿Cómo se da la adquisición y desarrollo de éstos? ¿Cómo participan los niños en los eventos importantes de la familia y de la comunidad? (fiestas, velorios, etc.).

Los estudios especializados en los procesos de socialización del niño, señalan la importancia del juego en el crecimiento, maduración y formación de la personalidad. ¿Cómo, cuándo, con qué y con quién juegan los niños mayas? Un aspecto importante en todo proceso de socialización es el lenguaje, como acumulación de experiencias, como medio de objetivación y de significado del

mundo. Los procesos lingüísticos se suceden en el desempeño de las actividades cotidianas.

Esto lleva a destacar la importancia que tiene el lenguaje en la transmisión de los conocimientos, de una forma de vida en particular y de una cosmovisión; por lo tanto el análisis de la socialización del niño maya requiere de la comprensión del papel que tiene el lenguaje.

Este proyecto marca toda una línea de investigación sobre el área lingüística por lo que se considera que en esta línea debe abordarse el aspecto del lenguaje como un elemento más en el proceso de socialización y no como el elemento central.

#### Segunda línea de investigación: Aspectos socio – psicolingüísticos.

- › Monolingüismo y bilingüismo
- › Actitud hacia las lenguas (prestigio y uso)
- › El español y la lengua maya en la escuela

... lengua no es solo vehículo de comunicación a través del cual el individuo puede expresarse más fácilmente, sino que es también el soporte sobre el cual puede generar y organizar el conocimiento. En el proceso de adquisición del lenguaje, el niño no sólo aprende una forma particular de hablar, sino también una manera particular de pensar y significar el mundo que lo rodea a través de las categorías propias de la lengua." (Fundamentos de la educación indígena, DGEI, 1990, pag. 42)

"Todo acto de comprensión e interpretación que el proceso educativo requiere, está determinado por la capacidad de uso del lenguaje.

Una lengua es el inventario simbólico en el que se hallan condensadas las experiencias de un pueblo, su historia, y las relaciones que sostiene con el mundo que le rodea, la increíble diversidad lingüística es una muestra de la rica variedad en la que puede expresarse el pensamiento y la capacidad de creación e imaginación de un grupo.

Mediante la transmisión de una lengua, el niño adquiere una forma específica de comunicarse con los demás y con la realidad. Hereda los valores, usos y visión del mundo del grupo al que pertenece. De ahí que toda su capacidad para conocer e interpretar la realidad está determinada por los límites que le marca su propia lengua." (Bases de la educación indígena., DGEI, 1987, pag.43)

Al retomar la unión entre conformación psíquica de la personalidad y la acción de la sociedad, el vínculo es la lengua; se propone ver a la lengua como un elemento cultural íntimamente ligado al pensamiento y a cuestiones sociales; por lo que la investigación no se inclinará a la elaboración de alfabetos o gramáticas, sino a establecer la situación social de la lengua maya y del español.

La Unidad de Desarrollo Lingüístico de la DGEI señaló los aspectos a investigar dentro de esta área, al llevarlos al proyecto, se propone investigar:

- Las actitudes hacia las lengua que tengan la comunidad, los docentes y los alumnos; el valor e importancia que se da a una y otra lengua (español y maya), tanto en forma escrita como oral.
- Las razones para aprenderlas y usarlas en distintos ambientes.
- Las metodologías o procedimientos utilizados para enseñarlas y las metodologías que se proponen.
- El grado de preparación y dominio de las lenguas en los docentes.
- El material didáctico e impreso disponible.

Es importante señalar que es necesario hacer investigación detallada para establecer los grados de dominio de la lengua maya y del español en los niños, durante el tiempo que cursan el preescolar y la primaria, para establecer los niveles de bilingüismo que logra la escuela. Esta investigación no profundizará sobre estos aspectos, ya que son objetos de una investigación aparte y conlleva un seguimiento de varios años.

#### Tercera línea de investigación: Aspectos educativos formales.

- Papel del maestro en la comunidad: actitudes, valores, patrones de comportamiento. Su función de maestro y su relación con los alumnos y contenidos.
- Papel de los educandos en la escuela: tipo y niveles de participación en su aprendizaje, actitudes hacia los contenidos y hacia el maestro.

La escuela es una institución que básicamente tiene dos funciones; apoyar y promover el proceso de socialización del individuo en su sentido más amplio (contextuado) y promover el desarrollo de capacidades individuales.

De esas dos funciones básicas se derivan todas las demás funciones y las acciones concretas que realizan los involucrados en este proceso.

En el contexto de los mayas: ¿Por qué mandan o mandarían a los niños y jóvenes a la escuela? o ¿Por qué no lo harían? ¿Qué espera de la escuela el grupo maya? ¿Qué valor le dan al maestro y qué papel juega en la comunidad? ¿Qué funciones le adjudica la comunidad al maestro? ¿Cómo es visto el maestro por los niños? ¿Qué métodos utilizan, los maestros, para enseñar y que resultados obtienen? ¿Qué necesita el maestro para realizar una labor docente óptima y adecuada? ¿En qué actividades escolares les gusta participar a los niños y a los padres? ¿Qué contenidos son los que más interesan a los niños? ¿Qué áreas de crecimiento y de conocimiento son las que más desarrolla la escuela, actualmente? ¿Qué relación establece la familia con la escuela? ¿Qué relación establecen las diversas instituciones comunitarias con la escuela? ¿Qué actitud tienen los maestros, los alumnos y la comunidad en general, ante

los contenidos nacionales? ¿Cuáles son las propuestas de los maestros para mejorar su trabajo?

Es necesario establecer los elementos de continuidad y discontinuidad entre la escuela y la comunidad, y concretamente entre los contenidos y métodos escolares y la cultura maya, ya que la Propuesta de Desarrollo Curricular que se elabore no puede ser un elemento ajeno, ni autoritariamente impuesto a la comunidad o grupo, sino debe ser parte integral.

Cuarta línea de investigación: Características ecológicas del medio.

- Relación hombre – naturaleza.
- Uso y preservación de recursos naturales.
- Problemas de contaminación ambiental.

Las relaciones que establecen los hombres con su medio ambiente natural son determinantes para sus actividades productivas y la creación de la cultura. A través de la historia, esta relación ha hecho posible que los hombres adquieran un cúmulo de conocimientos, producto del trabajo, la experimentación y la observación de la naturaleza.

Los pueblos indígenas conocen los procesos de la naturaleza, identifican y organizan información necesaria en la utilización de plantas y animales; calendarizan sus actividades de acuerdo a las condiciones atmosféricas, crean y aplican una tecnología propia a sus características ambientales. Sin embargo, el deterioro ecológico es evidente y estos conocimientos parece que se pierden por diversos factores. Por lo tanto, la investigación sobre la apropiación y uso tradicional de los recursos naturales y el uso de tecnología moderna, es indispensable.

En la relación que guardan las comunidades indígenas con la naturaleza es fundamental destacar que su ambiente natural no es solamente el espacio en donde llevan a cabo sus actividades económicas, es mucho más; es su patrimonio cultural, su espacio sagrado, cargado de significaciones y contenidos afectivos, mágicos y rituales. El manejo y apropiación de los recursos naturales están imbuidos de esta concepción sin que ella represente un obstáculo, es una forma de comprender el mundo.

Por otro lado, en las últimas décadas, las necesidades de recursos naturales para satisfacer el consumo del mercado nacional e internacional han traído como consecuencia variaciones en la relación con la naturaleza, benéfica a corto plazo por los ingresos que representa la venta o utilización de los recursos; pero, provoca a largo plazo un deterioro ambiental.

De entre los problemas ambientales que enfrentan las comunidades indígenas podemos mencionar: extinción de la flora y la fauna local, tala irracio-

nal de bosques y selvas, contaminación del agua, agotamiento de mantos acuíferos y erosión de los suelos.

De acuerdo con lo anotado hasta el momento podemos plantear los siguientes puntos a investigar en este proyecto:

- La tecnología tradicional en la apropiación y aprovechamiento de los recursos naturales.
- Los conocimientos de la flora, fauna y los ciclos agrícolas.
- Los problemas ambientales que se presentan en la región, sus causas, efectos y posibles soluciones.
- Las nuevas relaciones que establecen con la naturaleza.

Quinta línea de investigación: Características generales de las comunidades mayas.

- Normas y valores de las comunidades
- Producción y consumo
- Historia, mitos, leyendas y tradiciones
- Organización social

Las condiciones socio-económicas de las comunidades indígenas en general pueden resumirse en los siguientes enunciados:

- Están en condiciones de dependencia económica con respecto a los grandes centros de producción y movimiento de capitales.
- Sus principales actividades productivas son agropecuarias y artesanales.
- La tecnología que utilizan como medios de producción puede considerarse precaria y tradicional.
- Se dan movimientos migratorios constantes y numerosos ya que, al no mantener el nivel de vida deseado, por la mala situación económica, venden su fuerza de trabajo en las grandes ciudades y en los centros agrícolas y ganaderos; incluso es importante el movimiento migratorio hacia los Estados Unidos de Norteamérica, la mayoría como indocumentados.
- El núcleo productivo es la familia, basada en la cooperación y en la ayuda mutua.
- Existen diversas formas de propiedad de la tierra e irregularidades en torno a ésta.
- La distribución de los bienes y servicios, a lo largo del país, es irregular, diferenciado y limitado. Siendo las zonas indígenas las que tienen más carencias.
- El intercambio de bienes y servicios se da de varias formas: por trabajo, por dineros, por privilegios, por productos; pero en general a un alto costo.
- El consumo de bienes y servicios no se da por elección, sino por necesidad o por la existencia de los mismos.

- Su alimentación está basada en el maíz, el frijol y las frutas y legumbres que se dan en la región.

En relación a la investigación algunas preguntas son: ¿Cuáles son las principales actividades productivas de los mayas? ¿Cuáles productos son sólo de autoconsumo y cuáles para venta? ¿Con qué técnicas y con qué tecnología se realizan los procesos productivos? ¿Cuáles son las formas de propiedad de la tierra? ¿En qué situación están con respecto a los servicios que debe brindarles el Estado? ¿Qué productos demandan y consumen de las grandes ciudades? ¿Se dan movimientos migratorios? Y si se dan ¿Hacia dónde? ¿Qué esperan de la escuela con respecto a su posición económica, social y cultural?

Además se tendrá que investigar como el niño maya participa de las actividades productivas.

De manera general, se sabe que los niños indígenas desde muy corta edad tienen que realizar actividades cooperativas en la familia y ayudar en los quehaceres domésticos, quedando siempre clara la división del trabajo con base en sexos y edades.

Podemos empezar por preguntar: ¿A qué edad se le exige al niño el cumplimiento de tareas de ayuda en la casa? ¿Cuáles quehaceres realizan los niños y cuáles las niñas? ¿A qué edad se le pide al niño incorporarse a las tareas productivas familiares y comunitarias?

Es importante señalar que la línea de investigación vincula los aspectos concretos con los culturales como parte de un todo que caracteriza a una comunidad, por lo que no deberán separarse en el análisis.

También dentro de esta línea de investigación se propone averiguar historia, mitos, leyendas y tradiciones; cabe aclarar que no es posible recoger la toda la historia maya dentro de la investigación de campo, pero si se tendrán que centrar los aspectos valorativos con respecto a su propia historia.

¿Cómo vive y siente la cultura maya su historia? ¿Cómo, cuándo y quién transmite esa historia? ¿Qué valor de dan los niños, los adultos, los ancianos, los maestros, a la historia de su familia, de su comunidad, de su grupo y de su país?

Los mitos y las leyendas están presentes en toda sociedad. ¿Cómo están presentes en la cultura maya? ¿Qué importancia tienen en la vida cotidiana? ¿Cuáles son los mitos, los ritos, las leyendas y las tradiciones más importantes del grupo maya? ¿Comparten todas las comunidades los mismos ritos, leyendas y tradiciones? ¿Se han incorporado y/o afectan a la escuela?

Junto a este análisis, se identificará cómo está organizado socialmente el grupo maya. Algunas preguntas son: ¿Qué lugar ocupan los niños dentro

de la estructura social? ¿Cuál es el papel que ocupa la mujer? ¿Cuál es el papel y el lugar que ocupan los ancianos?

Esta línea de investigación nos marca explorar el mundo simbólico maya, esto es, tocar aspectos específicamente culturales, que nos llevan a contemplar su cosmovisión. Parte de esto es el aspecto religioso, como un tema a investigar. Habrá que tener claro el peso e influencia que tienen las creencias, valores y tradiciones religiosas en la sociedad maya.

## **Anexo 2**

### **Crítica a los instrumentos de investigación y al proceso de aplicación. Elaborada para el reporte final por María del Carmen García Martínez.**

Los maestros y los coordinadores observaron que los instrumentos fueron muy largos, teniendo muchas preguntas abiertas, sin embargo a los coordinadores les parecía fundamental ampliar las respuestas preguntando siempre "Por qué" y no reducir la respuesta a un "sí o no".

Considero que con más tiempo y con base en la experiencia, se pueden estructurar preguntas cerradas que brinden o capten la información deseada, ya que la gran cantidad de preguntas de respuesta abierta y lo grande de la muestra, hicieron el proceso largo y laborioso.

Todos los instrumentos tenían su instructivo, sin embargo, por los resultados obtenidos, las instrucciones no fueron seguidas en general o éstas no estaban claras.

Para que los maestros aplicadores tuvieran elementos para hacer correctamente la aplicación de los instrumentos, se impartió un curso de dos días y medio en cada estado, coordinado por los equipos responsables de la investigación; sin embargo, los resultados no son los esperados en cuanto a calidad y cantidad, por lo que se plantean tres hipótesis para explicar esta situación: 1.- los instrumentos no fueron bien diseñados, 2.- el curso no cumplió con sus objetivos y 3.- la supervisión en la aplicación de los instrumentos fue deficiente o insuficiente. Considero que las tres hipótesis fueron causas que influyeron en distinta medida. Así, debe de hacerse un análisis minucioso de los instrumentos y de las pruebas piloto realizadas; de la calidad de la capacitación y la asesoría brindada. Este proceso de análisis debería de haberse realizado con los equipos coordinadores en los estados y con algunos de los maestros que participaron como aplicadores. Si este no se realiza, no se puede pasar de conjeturas.

### **Anexo 3**

#### **Repote sobre la aplicación de los instrumentos de investigación, presentado por el equipo coordinador del estado de Quintana Roo.**

- 1.- En el curso impartido a los maestros no se logró la comprensión de la aplicación de los instrumentos.
- 2.- Los instrumentos que fueron muy claros fueron: el cuestionario de docente, niños, adultos y de comunidad.
- 3.- En la observación familiar no se logro en su totalidad los objetivos propuestos, por la dificultad misma de su aplicación.
- 4.- En los registros en el "Diario de Campo" nos dimos cuenta que los maestros no logran captar en ellos la información que se requería, nos percatamos de esto al revisar los instrumentos de investigación en donde en al información que traían los diarios de campo ya estaba captada, por lo que se entregaron 9 de 38.
- 5.- La asesoría y supervisión de la aplicación de los instrumentos no se dio en las comunidades, por falta de apoyo económico por parte de la DGEI.
- 6.- La supervisión y asesoría se dieron de la siguiente manera: en las zonas de José Ma. Morelos y de Felipe Carrillo Puerto, los maestros acudían a la jefatura de zona con los coordinadores para plantear sus dudas. En la zona norte el coordinador aprovechando su programa de trabajo y acudía a las comunidades para asesorar.
- 7.- Cuando surgían dudas por parte de los maestros se les sugería leer nuevamente el instructivo de cada instrumento y que cuidaran de no falsear información.
- 8.- Los principales problemas surgidos en la aplicación de los instrumentos, manifestado por los maestros en la supervisión, fue que algunos padres de familia se negaban a contestar las preguntas del cuestionario para padres.
- 9.- El tiempo considerado para la entrega de la documentación fue de un mes y quince días. En el tiempo acordado se entregaron 10 trabajos. Algunos lo hicieron llegar a la coordinación.
- 10.- Únicamente 2 maestros entregaron el trabajo incompleto, por lo tanto de 40 maestros que participaron en la investigación, 38 fueron satisfactorios.
- 11.- Los dos maestros que entregaron el trabajo incompleto, argumentaron que no hubo cooperación por parte de la comunidad.
- 12.- Los coordinadores del proyecto no podemos dedicarnos tiempo completo al proyecto ya que se tiene que cumplir con otras actividades.
- 13.- Faltó asesoría y supervisión por parte de la coordinación de oficinas centrales (DGEI), aunque hubo comunicación telefónica no se lograba la información necesaria. El trabajo se atrasó 7 meses.

**Repote sobre la aplicación de los instrumentos de investigación, presentado por el equipo coordinador del estado de Yucatán.**

Durante el proceso de aplicación de instrumentos se proporcionó asesoría a los aplicadores que así lo requirieron, con un porcentaje de demanda mínima. Esta asesoría no se efectuó en la comunidad, sino que los aplicadores acudían a su respectivo coordinador.

La aplicación de los instrumentos a nivel estatal fue con base en bloques de comunidades que tuvieron como cabeceras: Valladolid, con 10 comunidades; Ticul, con 12 y Sotuta con 7.

Para el curso de capacitación se convocaron a 30 docentes, de los cuales 4 no respondieron, cada coordinador resolvió esta situación comprometiéndose a realizar el trabajo, mediante asesoría a otros maestros dentro de su región.

Al recopilar los documentos de obtención de información, se detectó lo siguiente:

Un aplicador de la región de Sotuta no realizó el trabajo requerido.

En la región de Valladolid solo se entregó un diario de campo, en Ticul, 10 y en Sotuta, 6.

En algunos casos como en la entrevista para los niños se duda que las respuestas las haya proporcionado el niño.

Algunas preguntas de los distintos instrumentos no fueron respondidas.

Las respuestas redactadas, generalmente, son interpretaciones del aplicador.

En la recepción de los trabajos realizados, fueron entregados en la fecha señalada a excepción de 2.

Durante la aplicación de los instrumentos de investigación no fue posible proporcionar la asesoría requerida, directamente en las comunidades, por la falta de recursos principalmente para el traslado. Sin embargo la asesoría se dio aprovechando las visitas que los maestros hacen a las jefaturas de zona de supervisión, es decir, no se tenía un espacio y un tiempo para la asesoría, como debería de haber sido.

Los trabajos entregados fueron revisados por los coordinadores y cuando se detectó que el trabajo estaba inconcluso se regresó a los aplicadores para que lo concluyeran.

**Anexo 4**

**Resultados del estado de Campeche sobre el cuestionario para docentes.**

El instrumento fue contestado por 24 maestros; 50% hombres y 50% mujeres.

Su promedio de edad es de 29 años y 7 meses, teniendo el menor 21 años y el mayor 36.

Escolaridad de los maestros encuestados: el 45% tiene Normal Básica, el 33% cuenta con Bachillerato, el 4% con Licenciatura, el 8% con 2 años de Normal Superior, el 4% con tercer semestre de Licenciatura y otro 4% con secundaria. El 50% de los maestros son de preescolar, el 25% labora en primarias de organización completa y el otro 25% en primarias de organización incompleta.

5.- Procedencia de los alumnos:

El 91% señaló que los alumnos son de la comunidad, el 4% que son de comunidades cercanas y el 4% no contestó.

6.- ¿La mayoría de los alumnos que terminan la primaria continúan estudiando?

El 58% contestó que no, el 33% que si y un 8% no contestó.

7.- Según los maestros las razones por las cuales los padres mandan a sus hijos a la escuela son:

El 70% respondió: para aprender a leer y escribir, el 16% para que tengan educación, el 29% para que sean profesionistas, el 8% porque saben que tienen que mandarlos, el 8% porque tienen aspiraciones con sus hijos, el 4% porque ellos no tuvieron oportunidad y el 8% no contestó.

8.- Según los maestros las razones por las cuales los padres no mandan a sus hijos a la escuela son:

El 37% respondió: porque los niños tienen que ir a trabajar en el campo, el 20% por el poco interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, el 16% por falta de recursos económicos, el 4% por enfermedades, el 4% porque piensan que sus hijos al superarse migrarán y los abandonarán, el 8% no respondió.

9.- Según los maestros las causas por las que el niño de Preescolar no asiste regularmente a la escuela son:

El 45% contestó: por falta de recursos económicos, el 45% por enfermedades, el 12% porque el niño tiene que realizar otras actividades, el 29% desacuerdo de los padres en que sus hijos asistan a la escuela porque enseñan "puros cantos y juegos", el 8% lejanía de la escuela, el 4% es necesaria la ayuda del niño en el campo, el 4% por cambios de temperatura y un 12% no contestó.

10.- Según los maestros las causas por las que el niño de primero, segundo y tercer grado de primaria no asiste regularmente a la escuela son:

El 58% respondió por falta de recursos económicos, el 33% por ser necesaria la ayuda del niño en el campo, el 33% debido a enfermedades, el 12% porque el niño tiene que realizar otras actividades, el 12% desacuerdo de los padres a que sus hijos asistan a la escuela, el 4% porque los padres no quieren que sus hijos hablen la lengua maya, el 4% porque el niño migra con sus padres, el 8% no contestó.

11.- Según los maestros las causas por las que el niño de cuarto, quinto y sexto grados no asiste regularmente a la escuela son:

El 37% contestó que por ser necesaria la ayuda del niño en el campo, otro 37% porque el niño tiene que realizar otras actividades, el 20% por falta de recursos económicos, el 16% debido a enfermedades, el 8% porque los padres no quieren que sus hijos hablen la lengua maya, el 4% falta de interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos y el 16% no contestó.

12.- Según los maestros las causas de desaprovechamiento escolar de los niños de preescolar son:

El 45% respondió: por el poco interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, el 41% por ser necesaria la ayuda del niño en las labores del campo, el 33% porque el niño está mal alimentado, el 25% por falta de recursos económicos, el 12% porque los padres no pueden ayudar a sus hijos en el aprendizaje, el 8% debido a enfermedades, el 4% los programas de estudio no corresponden a la realidad del niño.

13.- Según los maestros las causas de desaprovechamiento escolar de los niños de primero, segundo y tercer grado son:

El 58% respondió: por el poco interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, el 58% porque los niños están mal alimentados, el 45% porque los padres no pueden ayudar a sus hijos en su aprendizaje, el 12% porque los programas de estudio no corresponden a la realidad del niño, el 4% porque la organización escolar no corresponde a las necesidades del niño y el 20% no contestó.

14.- Según los maestros las causas de desaprovechamiento escolar de los niños de cuarto, quinto y sexto grados son:

El 58% respondió: porque los padres no pueden ayudar a sus hijos en su aprendizaje, el 58% por el poco interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, el 50% porque el niño está mal alimentado, el 16% porque los programas no corresponden a la realidad del niño. El 4% porque el niño no entiende la lengua de enseñanza, el 4% porque no se cuenta con una biblioteca y el 8% no contestó.

15.- Según los maestros las causas de deserción escolar son:

El 70% respondió: por falta de recursos económicos, el 37% por el poco interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, el 41% por ser necesaria la ayuda del niño en las labores del campo, el 16% porque los programas no corresponden a la realidad del niño, el 8% el niño migra con sus padres y 8% lo que se enseña en la escuela no le interesa al niño.

16.- De acuerdo a su experiencia ¿El calendario escolar vigente es adecuado para la región?

El 95% respondió que si y el 4% no contestó.

17.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Porque es adecuado al clima de la región y las fiestas tradicionales y populares se realizan en el periodo de vacaciones.

18.- ¿El horario vigente es adecuado para la región?

El 95% respondió que si y el 4% no contestó.

19.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Es adecuado porque los niños generalmente van en las mañanas, llegan con la mente despejada y aprovechan mejor, así les queda tiempo en la tarde para realizar otras actividades.

20.- Considera que su formación docente es:

El 50% respondió que es adecuada, el 29% que es insuficiente, el 12% que es suficiente y el 8% no contestó.

21.- ¿Qué propone para mejorar la formación del docente de educación indígena?

El 45% propone cursos de actualización, el 29% superación profesional, el 4% recibir una buena asesoría, el 4% estudiar la licenciatura, el 4% crear escuelas de nivel superior, el 8% dijo que no entendió la pregunta y el 4% no contestó.

22.- ¿Qué contenidos de los programas de estudio del grado o grados que atiende, son inadecuados para la región? Indíquelos por área.

No se registraron frecuencias.

Español: No se le da importancia al aspecto literario, se necesitan materiales bilingües.

Matemáticas: Medidas extranjeras como las inglesas, el signo de centavo. Se deben utilizar materiales de la región como maíz, frijol, pepitas de frutas, etc.

Ciencias sociales: Que se de prioridad a la cultura maya, para conocerla y evaluarla. No se presta atención a las guerras y sucesos de otros países.

Ciencias naturales: Utilizar el material de la región y que estén al alcance de los niños, que se hable más sobre la flora y la fauna de la región y de ecosistemas. Que se marquen actividades que despierten el interés del niño.

El 25% de los maestros no contestó.

23.- ¿Qué contenidos de los programas de estudio del grado o grados que atiende son adecuados para la región? Indíquelos por área.

No se registraron frecuencias.

Español: Iniciación a la literatura, expresión oral y escrita, nociones de lingüística y ortografía.

Matemáticas: Operaciones, geometría, lógica, conjuntos, fracciones.

Ciencias sociales: Historia de los antiguos y cómo se han venido formando las culturas; familia, comunidad, ciudad, país, su historia; de las instituciones políticas y económicas.

Ciencias naturales: Medio ambiente, el sexo y la adolescencia, materia y energía, higiene y prevención de enfermedades, el espacio exterior, los astros, los seres vivos, el cuerpo humano, la temperatura y el clima, concepto de población.

24.- ¿Qué contenidos propone o considera necesarios incorporar en los programas de estudio? Indíquelos por área.

Español: Contemplar aspectos mayas en la lectura, darle al niño actividades fuera del horario escolar; que el niño aprenda paralelamente el maya y el español. Formular un cuaderno de actividades para practicarlos.

Matemáticas: Aumentar los ejercicios y los dibujos para que el niño entienda más rápido los procesos de las matemáticas y agregar ejemplos conocidos en la región; enseñar la numeración y las medidas tradicionales; agregar el sistema de numeración maya.

Ciencias sociales: Enseñar la cronografía de los gobernantes la región, las tradiciones y costumbres; aspectos cívicos y culturales de nuestra región y país.

Ciencias naturales: Incorporar los tipos de suelo; flora y fauna de la región; plantas medicinales de las enfermedades más frecuentes.

Además: educación artística, física, para la salud, nutrición, crecimiento y desarrollo humano; desarrollo tecnológico; artes plásticas.

El 60% de los maestros no contestó.

25.- ¿Considera usted que es importante enseñar la historia de la cultura maya?

El 95% contestó que si y el 4% no contestó.

26.- ¿Por qué?

El 69% respondió: para conocer y preservar nuestras raíces culturales, costumbres, tradiciones, lengua y origen; el 4% para rescatar valores culturales de nuestros antepasados, un 26% no contestó.

27.- ¿Visita periódicamente la casa de los niños?

El 95% contestó que si y un 4% no contestó

28.- ¿Por qué?

El 82% respondió: que para evitar el ausentismo y darles a conocer el comportamiento de sus hijos, el 8% para orientar a los padres sobre como tratar a sus hijos y un 8% no contestó.

29.- ¿El personal docente de la escuela realiza actividades extraescolares?

El 83% respondió que si, un 4% que no y el 12% no contestó.

30.- ¿Cuáles?

El 60% realiza visitas domiciliarias, el 25% en campañas de vacunación, el 8% en trabajos comunales, el 4% en campañas de deschatarrización y un 33% no contestó.

31.- ¿Cuáles son sus propuestas para mejorar la calidad de la educación indígena?

El 29% propone que los maestros se capaciten constantemente, el 25% que los programas estén adaptados a la realidad del grupo étnico, el 16% que los maestros se superen profesionalmente, el 8% que exista suficiente material didáctico y adecuado, el 4% que los padres se preocupen por la educación de sus hijos y el 25% no contestó.

32.- ¿Cuándo aprendió a hablar maya?

El 83% lo aprendió de niño, el 8% joven y el 8% no contestó.

33.- ¿Dónde lo aprendió?

El 87% lo aprendió en su casa, el 8% en la comunidad y el 4% no contestó.

34.- ¿En qué situaciones y espacios habla maya?

El 79% respondió que con la familia, el 4% con los amigos, el 54% en reuniones de la localidad, el 16% en cualquier lugar donde se requiera y un 8% no contestó.

35.- Si habla maya con la familia ¿Con cuáles miembros?

El 91% respondió que con sus padres, el 62% con sus hermanos, el 33% con sus hermanos y 33% con los hijos.

36.- ¿Habla maya con sus alumnos?

El 66% respondió que si, el 29% que no y el 4% no contestó.

37.- ¿Por qué?

Los que respondieron que si: el 75% porque al explicarles en español no comprenden y es necesario hacerlo en la lengua maya, el 12% explican las clases en forma bilingüe, el 18% porque entienden pero no hablan la lengua maya.

Los que respondieron que no, el 100% exponen que no hablan maya con sus alumnos porque estos no la saben.

38.- ¿En qué situaciones?

El 90% respondió que cuando no entienden algo durante el desarrollo de la clase y para aclarar dudas, el 25% en cualquier momento y lugar y el 20% no contestó.

39.- ¿En general sus alumnos se dirigen a usted en maya?

La información se registro incompleta y no se pudo cuantificar.

40.- ¿Sabe leer y escribir en maya?

El 66% contestó que si, el 29% que no y el 4% no contestó.

41.- ¿Dónde aprendió a leer y escribir maya?

El 25% respondió que en la escuela, el 16% en cursos, el 8% en su casa, 8% solos y el 41% no contestó.

42.- ¿Cuándo?

El 41% respondió que de joven, el 4% de adultos, el 8% de niños y el 33% no contestó.

43.- ¿Quién le enseñó?

El 12% respondió que otros maestros, el 12% diferentes personas, el 8% asesores y supervisores, 8% solos, el 4% en libros y cursos y el 4% no contestó.

44.- ¿Conoce la estructura gramatical del maya?

El 50% respondió que si y 50% que no.

45.- ¿Conoce las reglas ortográficas del maya?

El 70% respondió que si y el 30% que no.

46.- ¿Considera importante que el maya se lea y se escriba?

El 91% contestó que si, el 4% que no y un 4% no contestó.

47.- ¿Por qué?

Los que contestaron que si, explican: el 32% para conservar nuestra cultura, el 13% porque es tan completa como el español ya que cuenta con gramática y ortografía, el 9% dice que se hace más fácil el aprendizaje, el 9% para poder comunicarnos con la gente que lo habla, el 4% para que se conozca la importancia de nuestro idioma, el 4% porque es nuestra lengua materna, el 4% no sabe por qué y el 23% no contestó.

El 23% que no contestó no dio ninguna explicación.

48.- ¿Para qué?

El 53% respondió: para conocer y conservar nuestra cultura, el 9% para tener una mejor comunicación, el 9% para enseñar a los niños y el 4% para aportar algo a la radio y las revistas, el 9% para poder leerlo y escribirlo, el 9% por ser nuestra lengua y el 9% no contestó.

49.- ¿Utiliza la lengua maya escrita?

El 33% dijo que sí, el 62% que no y un 4% no contestó.

50.- ¿Por qué?

Los que contestaron que si, explican: el 50% para enseñar a jóvenes que sólo lo hablan y no lo escriben, el 25% es la base de la educación de las comunidades indígenas mayas, el 25% lee y redacta escritos en maya. Los que contestaron que no: el 20% respondió que por falta de programas en maya, el 13% porque no se habla maya en la comunidad, el 20% porque trabajaban en preescolar, el 6% porque no lo sabe y el 29% no contestó.

51.- ¿Cree usted que es importante enseñar a hablar la lengua maya en la escuela?

El 70% dijo que si, el 20% que no y el 8% no contestó.

52.- ¿Por qué?

Los que dijeron que si: el 35% respondió que para conservar su lengua y costumbres, el 23% para que los niños aprendan a hablarla, el 23% porque la utilización del maya hace más fácil el aprendizaje, el 6% para que se puedan comunicar con personas monolingües en maya y un 10% no contestó.

Los que contestaron que no: el 60% porque ya saben hablar la maya y quieren aprender español, el 40% porque los padres se oponen, el 20% porque muchos habitantes no la quieren aprender y el 20% porque no es la lengua materna de los niños.

53.- ¿Cree que es importante enseñar a leer y escribir la lengua maya en la escuela?

El 58% contestó que si y el 40% contestó que no.

54.- ¿Por qué?

Los que contestaron que si: el 22% porque de esta manera al niño se le hace más fácil aprender, el 14% para que los niños la conozcan, el 7% porque la escuela es el lugar adecuado, el 7% para no olvidar su origen, el 7% por ser de la región maya es un derecho saber leer y escribir la maya, el 7% para que los niños en el futuro puedan transmitir conocimientos en maya y el 36% no contestó.

Los que contestaron que no: el 50% porque son de preescolar y el 20% porque el programa no lo marca, el 10% porque muchos dicen que no les sirve para nada, el 10% es muy difícil conocer sus reglas gramaticales y el 4% porque los padres se oponen.

55.- ¿Cree usted que se puede enseñar cualquier contenido por medio del maya?

El 66% respondió que si, el 25% que no y el 8% no contestó.

56.- ¿Por qué?

Los que contestaron que sí: el 25% porque tiene una estructura completa, el 12% porque es la lengua materna, el 6% porque es igual enseñar en maya que en español y el 6% porque los niños aprenden más fácil.

Los que contestaron que no: el 16% porque es insuficiente la lecto – escritura en maya, el 16% porque hay expresiones en español que en maya no se dan, el 16% porque hay contenidos que no se pueden adaptar. Del total de maestros, el 54% no contestó.

57.- ¿Enseña a sus alumnos a hablar la lengua maya?

El 45% respondió que si, el 37% que no y el 16% no contestó.

58.- ¿Por qué?

Los que contestaron que si: el 27% porque no lo hablan pero es importante que lo aprendan, el 27% más que enseñar es reforzar, el 18% para conservarla y no se avergüencen de hablarla.

Los que contestaron que no: el 36% porque ya la saben, el 9% porque el trabajo que se hace es castellanización y el 9% porque primero tendría que aprender bien la gramática maya.

Del total de maestros el 33% no contestó.

59.- ¿Enseña a sus alumnos a leer y escribir la lengua maya?

El 8% contestó que si, el 79% que no el 8% un poco y el 4% no contestó.

Es importante aclarar que el 50% de los maestros atienden el nivel preescolar y en éste no se enseña a leer ni a escribir.

60.- ¿Por qué?

Los que contestaron que si: dos maestros, explicaron que para revalorar su cultura que se está perdiendo.

Los que contestaron que no: el 57% porque no la saben leer y escribir, el 14% por falta de programas de estudio y el 14% porque los padres se oponen.

61.- ¿Tiene usted o conoce textos publicados en maya?

El 58% contestó que si, el 33% que no y el 8% no contestó.

62.- ¿Cuáles?

Los que contestaron que si: el 12% libros de gramática maya, el 29% libros de cuentos, el 4% la Biblia, el 4% diccionario maya y otro 4% el libro de Cruz Pacheco.

63.- ¿Qué materiales utiliza par enseñar a leer y escribir la lengua maya?

El 25% utiliza materiales de la región, el 25% dibujos, folletos y libros, el 25% ninguno, el 16% guía y libro de gramática maya y el 8% no contestó.

64.- ¿Qué materiales utiliza para enseñar a leer y escribir el español?

El 100% utiliza libros, el 90% materiales de la región, el 33% material escolar, el 8% programas nacionales, el 8% documentos que estén al alcance, el 8% nada.

65.- ¿Dónde aprendió a hablar español?

El 50% en su casa y el otro 50% en la escuela

66.- ¿A qué edad aprendió?

No se registraron frecuencias. Desde niños.

67.- ¿Quién le enseñó?

El 45% aprendió de sus padres, el 45% con los maestros, el 4% con hermanos y otro 4% con toda la familia.

68.- ¿En qué lugares y / o situaciones utiliza el español?

El 100% lo utiliza en la escuela, el 91% con amigos y con la familia, el 79% en reuniones de la localidad y el 58% con los padres de familia.

69.- ¿Dónde aprendió a leer y escribir el español?

El 95% en la escuela y un 4% en su casa.

70.- ¿A qué edad aprendió?

Promedio de edad: 7.2 años; el menor de 5 años y el mayor de 12.

71.- ¿Enseña el español a sus alumnos?

El 95% dijo que si y el 4% que no.

72.- ¿Por qué?

Los que contestaron que si: el 34% porque es la lengua oficial, el 8% para comunicarse con personas que hablan español, el 9% porque es la que más se habla, el 9% para que la aprendan, el 9% para ampliar su vocabulario, el 4% para que se defiendan y no tengan dificultad en desenvolverse, el 4% porque así aprenden mejor de los libros, el 9% para que sepan maya y español. El único maestro que contestó que no, argumentó que los alumnos hablan maya.

Nota: Es importante recordad que la mitad de los maestros entrevistados atienden el nivel de preescolar y que en este nivel tiene que trabajarse en la lengua materna del niño.

73.- ¿Cuál lengua considera más útil e importante?

El 58% contestó que las dos, el 37% que el español y el 4% que la maya.

74.- ¿Por qué?

La información se registro confusa.<sup>35</sup>

75.- ¿Se han implantado programas de educación ambiental en la comunidad donde trabaja?

El 45% contestó que si, el 41% que no y el 12% no están enterados.

76.- En caso de respuesta afirmativa ¿En qué han consistido esos programas?

La información que se registro es confusa\*.

77.- ¿Quién se ha encargado de promoverlos?

La información que se registro es confusa\*.

78.- ¿A quién han ido dirigidos esos programas?

El 37% contestó que a toda la población, el 4% a niños, el 8% a jóvenes y el 50% no contestó.

79.- ¿La escuela ha participado con la comunidad en programas ecológicos?

La información que se registro es confusa\*.

80.- ¿Por qué?

La información que se registro es confusa\*.

81.- ¿Cree usted que el trabajo escolar ayude en la prevención de los problemas ambientales de la comunidad?

<sup>35</sup> Quiere decir que se registraron frases incoherentes, incompletas o que no tenían que ver con lo que se preguntaba, por lo que era imposible codificarla.

El 87% contestó que sí, el 8% que no y el 4% dijo que no entendió la pregunta.

82.- ¿Por qué?

Los que contestaron que sí: 50% para cuidar el medio ambiente, el 33% para concienciar y evitar problemas, el 8% para que el maestro oriente sobre ecología, el 8% para que los niños aprendan a vivir en un lugar salubre y el 4% para dar información a los alumnos.

83.- Si usted desea ampliar la información que se le pide o dar su opinión sobre algún tema no tratado en el cuestionario, le solicitamos que lo haga.

Un maestro contestó: Investigar a los autores de libros escritos en maya para rescatar sus obras y difundirlas.

### **Resultados del estado de Quintana Roo sobre el cuestionario para docentes.**

Fueron encuestados 40 maestros; 53% eran mujeres y el 47% hombres.

La edad promedio fue de 32 años, registrándose el mayor de 46 años y el menor de 26.

Escolaridad de los maestros encuestados: el 50% cuenta con bachillerato, el 37% con Normal Básica, el 5% con Licenciatura, el 5% con Secundaria y un 2% con Normal Superior.

5.- Procedencia de los alumnos:

El 90% contestó que sus alumnos son de la localidad, el 10% que son de comunidades cercanas.

6.- ¿La mayoría de los alumnos que terminan la primaria continúan estudiando?

El 85% contestó que no, el 10% que sí y un 5% no contestó.

7.- Según los maestros las razones por las cuales los padres mandan a sus hijos a la escuela son:

El 35% contestó para que aprendan a leer y a escribir, el 40% para que puedan defenderse en el futuro, el 5% para que aprendan a leer y escribir en español, el 2% porque es una obligación y el 22% no contestó.

8.- Según los maestros las razones por las cuales los padres no mandan a sus hijos a la escuela son:

El 53% contestó porque ocupan al niño para trabajos del campo, el 35% por falta de recursos económicos, el 5% por enfermedades, el 2% falta de interés de los padres en la educación de sus hijos y el 5% no contestó.

9.- Según los maestros las causas por las que el niño de Preescolar no asiste regularmente a la escuela son:

El 50% contestó: por insuficiencia de recursos económicos, el 25% debido a enfermedades, el 10% los padres no quieren que su hijo aprenda maya, el 17%

por la lejanía de la escuela, el 10% porque el niño realiza otras actividades y un 7% se requiere la ayuda del hijo en el campo.

10.- Según los maestros las causas por las que el niño de primero, segundo y tercer grado de primaria no asiste regularmente a la escuela son:

El 55% contestó que por su insuficiencia de recursos económicos, el 40% porque ocupan a l niño en las labores del campo, el 37% el niño realiza otras actividades, el 25% debido a enfermedades, el 15% porque el niño migra con sus padres, el 10% desacuerdo de los padres en que los hijos asistan a la escuela, el 7% los padres no quieren que sus hijos hablen maya.

11.- Según los maestros las causas por las que el niño de cuarto, quinto y sexto grados no asiste regularmente a la escuela son:

El 63% contestó: porque ocupan al niño en las labores del campo, el 45% porque el niño tiene que realizar otras actividades, el 40% por insuficiencia de recursos económicos, el 37% debido a enfermedades, el 10% desacuerdo de los padres en que sus hijos asistan a la escuela, el 10% el niño migra con sus padres, el 5% no quieren que sus hijos hablen la lengua maya, el 2% por la lejanía de la escuela, el 2% porque la escuela no ofrece servicios adecuados.

12.- Según los maestros las causas de desaprovechamiento escolar de los niños de preescolar son:

El 50% contestó: porque el niño está mal alimentado, el 42% los programas de estudio no corresponden a la realidad del niño, el 35% por el poco interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, el 25% porque los padres no pueden ayudar a sus hijos en el aprendizaje, el 15% porque la organización escolar no corresponde a las necesidades del niño y el 2% no entiende la lengua en que se enseña.

13.- Según los maestros las causas de desaprovechamiento escolar de los niños de primero, segundo y tercer grado son:

El 77% contestó: porque el niño está mas alimentado, el 47% por el poco interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, el 37% porque los padres no pueden ayudar a sus hijos en su aprendizaje, el 37% porque los programas de estudio no corresponden a la realidad del niño, el 5% porque al niño no le interesa lo que enseñan en la escuela, el 2% porque los niños no entienden la lengua en la que se enseña.

14.- Según los maestros las causas de desaprovechamiento escolar de los niños de cuarto, quinto y sexto grados son:

El 50% contestó: por mala alimentación, el 40% por el poco interés de los padres en la educación de sus hijos, el 37% porque los programas de estudio no corresponden la realidad del niño, el 27% los padres no pueden ayudar al niño

en su aprendizaje, el 20% porque el niño no entiende la lengua de enseñanza y el 10% porque al niño no le interesa lo que enseñan.

15.- Según los maestros las causas de deserción escolar son:

El 50% contestó: porque ocupan al niño en las labores del campo, el 47% por insuficiencia de recursos económicos, el 42% por el poco interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, el 25% porque tiene que realizar otras actividades, el 25% debido a enfermedades, el 20% porque los programas de estudio no corresponden a la realidad del niño, el 17% porque los padres no quieren que sus hijos hablen la lengua maya, el 12% porque el niño migra con sus padres, el 2% porque el niño no entiende la lengua de enseñanza y el 2% al niño no le interesa lo que se enseña.

16.- De acuerdo a su experiencia ¿El calendario escolar vigente es adecuado para la región?

El 87% contestó que sí, el 2% que no y un 10% no contestó.

17.- ¿Por qué?

Los que contestaron que sí, el 32% por el clima, el 22% da oportunidad a los niños de ayudar a sus padres, el 17% por costumbre, el 10% debe haber un regional que permita la ayuda en el campo, el 4% se da el tiempo necesario para aprender y el 12% no explicó.

18.- ¿El horario vigente es adecuado para la región?

El 92% contestó que sí y el 7% no contestó.

19.- ¿Por qué?

Los que contestaron que sí: el 35% por la mañana la mente está más despejada, el 22% porque hay costumbres, el 20% es tiempo suficiente, más horas no se aprovechan, el 12% se adapta al medio, el 2% por la asistencia y el 2% por la tarde se hace la tarea.

20.- Considera que su formación docente es:

El 57% respondió: suficiente, el 30% adecuada, el 10% insuficiente y 2% óptima.

21.- ¿Qué propone para mejorar la formación del docente de educación indígena?

El 53% propone que los maestros sigan estudiando, el 22% que se den cursos de actualización y capacitación, el 7% que se creen normales indígenas, el 7% que los programas de formación docente mejoren y el 5% que proporcionen becas de estudio.

22.- ¿Qué contenidos de los programas de estudio del grado o grados que atiende, son inadecuados para la región? Indíquelos por área.

Falta la información de las zonas de Kantunilkin y Morelos.

Español: relato de viajes imaginarios, visita a una carpintería y a un ferroviario.

Matemáticas: el signo de centavos. Ciencias sociales: saturación de culturas occidentales en quinto y en sexto grados (parte de la información es confusa\*\*). Ciencias naturales: experimentos que no pueden ser realizados porque no pueden encontrarse los materiales en la región (la demás información es confusa\*\*)

23.- ¿Qué contenidos de los programas de estudio del grado o grados que atiende son adecuados para la región? Indíquelos por área.

Falta la información de las zonas de Kantunilkin y Morelos.

Español: Son adecuados nada más hay que adaptarlos. Formación del niño para interpretar a su estilo todas las áreas. Ciencias sociales: únicamente requieren adaptación. Aprender los problemas de otros países para compararlos con el nuestro. Ciencias naturales: Únicamente requieren adaptación.

24.- ¿Qué contenidos propone o considera necesarios incorporar en los programas de estudio? Indíquelos por área.

Español: Que se empleen palabras y diálogos sencillos, lectura y escritura en lengua maya, temas apegados a la realidad del niño en el campo, lecturas y ejercicios en maya. Matemáticas: Utilizar productos de la región para hacer operaciones, números mayas. Ciencias sociales: Origen y raíces de la cultura maya, historia regional, municipal y estatal, héroes mayas e historia del país. Ciencias naturales: Geografía y productos regionales, trabajo campesino de la región, sin máquina.

25.- ¿Considera usted que es importante enseñar la historia de la cultura maya?

El 95% contestó que si y el 5% que no.

26.- ¿Por qué?

Los que contestaron que si: el 71% para que el niño conozca sus antecedentes históricos, el 23% porque se debe rescatar y preservar, el 5% porque es vida y obra de nuestros antepasados y el 5% no contestó.

27.- ¿Visita periódicamente la casa de los niños?

El 95% contestó que si y un 5% que no.

28.- ¿Por qué?

Los que contestaron que si: el 31% porque es necesario orientar a los padres de familia y conocer la situación de los alumnos, el 26% para evitar la deserción y resolver la reprobación, el 22% se crea confianza en los padres de familia, el 2% porque se conoce mejor a los alumnos, el 2% para enterar a los padres sobre la situación de sus hijos y un 2% no contestó.

29.- ¿El personal docente de la escuela realiza actividades extraescolares?

El 80% contestó que si, el 12% que no y el 7% no contestó.

30.- ¿Cuáles?

El 31% realiza reuniones de orientación, el 25% hace visitas domiciliarias, el 12% campañas de limpieza, el 12% organizar trabajos, el 12% apoyar a niños con problemas de aprendizaje, el 21% deportes, el 19% horas sociales, el 9% en hortalizas y el 9% excursiones.

31.- ¿Cuáles son sus propuestas para mejorar la calidad de la educación indígena?

El 27% propone regionalizar los programas de estudio, el 25% actualizar los conocimientos con cursos periódicos, el 12% que se den estímulos a los maestros, el 10% que se proporcione material didáctico e instrumentos de evaluación, el 5% que los maestros se preparen, el 2% que se enseñe a leer y escribir en maya, el 2% que se impriman libros bilingües regionalizados, el 2% que los libros y apoyos lleguen a tiempo, el 2% que los libros tengan contenidos de la cultura maya, el 5 que los padres, maestros y alumnos participen en la elaboración de contenidos.

32.- ¿Cuándo aprendió a hablar maya?

El 95% desde pequeños y el 2% a los 8 años.

33.- ¿Dónde lo aprendió?

El 100% contestó que en su casa.

34.- ¿En qué situaciones y espacios habla maya?

El 100% respondió que con los padres de familia, el 97% en reuniones de la localidad, el 80% con los amigos, el 62% con la familia, el 52% con los hermanos, el 55% en la escuela y el 2% en donde se requiera.

35.- Sí habla maya con la familia ¿Con cuáles miembros?

El 97% respondió que con los padres, el 57% con los abuelos, el 52% con los hermanos, el 17% con los hijos y un 10% con los esposos.

36.- ¿Habla maya con sus alumnos?

El 100% contestó que si.

37.- ¿Por qué?

El 65% respondió que así se hace entender, el 17% porque sus alumnos no hablan español, el 10% porque se crea confianza y participan los niños, el 2% porque es el idioma principal, el 2% para que no se olvide y el 2% no contestó.

38.- ¿En qué situaciones?

El 87% contestó que en proceso de enseñanza – aprendizaje como medio de comunicación, el 22% en la calle platicando.

39.- En general sus alumnos:

El 82% contestó que sus alumnos hablan y entienden maya, el 52% que entienden, pero no hablan el español, el 22% que hablan y entienden el español y el 12% que sólo hablan y entienden maya.

40.- ¿Sabe leer y escribir en maya?

El 37% contestó que si y el 62% que no.

41.- ¿Dónde aprendió a leer y escribir maya?

El 46% en cursos de capacitación, el 33% en libros impresos y el 20% no explico.

42.- ¿Cuándo?

El 33% de adultos, el 33% de joven, el 13% de niños y un 20% no contestó.

43.- ¿Quién le enseñó?

La información se registro incompleta.

44.- ¿Conoce la estructura gramatical del maya?

La información se registro incompleta.

45.- ¿Conoce las reglas ortográficas del maya?

El 25% contestó que si, el 62% que no y el 12% no contestó.

46.- ¿Considera importante que el maya se lea y se escriba?

El 95% respondió que si y un 5% no contestó

47.- ¿Por qué?

La información se registro incompleta.

48.- ¿Utiliza la lengua maya escrita?

Falta la información de la zona de Morelos, por lo que las siguientes respuestas son de 26 maestros.

El 53% respondió que si y 26% no contestó.

49.- ¿Por qué?

Falta la información de la zona de Morelos, por lo que las siguientes respuestas son de 26 maestros.

Los que contestaron que no: el 62% porque no lo saben escribir, el 31% porque desconoce las reglas. Los que contestaron que si: el 83% porque es importante y lo quieren enseñar, el 33% lo promueve y permite que los niños utilicen los libros.

50.- ¿Cree usted que es importante enseñar a hablar la lengua maya en la escuela?

Falta la información de la zona de Morelos, por lo que las siguientes respuestas son de 26 maestros

El 73% contestó que si, el 23% que no y el 3% no contestó.

51.- ¿Por qué?

La información es confusa\*\* o incompleta.

52.- ¿Cree que es importante enseñar a leer y escribir la lengua maya en la escuela?

Falta la información de la zona de Morelos, por lo que las siguientes respuestas son de 26 maestros

El 92% respondió que si y un 7% que no.

53.- ¿Por qué?

La información es confusa\* o incompleta.

54.- ¿Cree usted que se puede enseñar cualquier contenido por medio del maya?

El 70% respondió que sí, el 20% que no y un 10% no contestó.

55.- ¿Por qué?

La información es confusa\* o incompleta.

56.- ¿Enseña a sus alumnos a hablar la lengua maya?

El 50% respondió que sí, el 35% que no y el 15% no contestó.

57.- ¿Por qué?

La información es confusa\* o incompleta.

58.- ¿Enseña a sus alumnos a leer y escribir la lengua maya?

La información es confusa\* o incompleta.

59.- ¿Por qué?

La información es confusa\* o incompleta.

60.- ¿Tiene usted o conoce textos publicados en maya?

El 65% respondió que sí, el 30% que no y un 5% no contestó.

61.- ¿Cuáles?

El 37% contestó que el Wech, el 15% "Mi libro maya", el 5% "Guerra de Castas", el 2% "Biografía de un héroe", el 2% "La Constitución", el 5% Diccionario maya y el 2% Gramática maya.

62.- ¿Qué materiales utiliza par enseñar a leer y escribir la lengua maya?

El 73% material regional, el 2% alfabeto maya, el 2% Gramática maya y el 2% manuales de fortalecimiento.

63.- ¿Qué materiales utiliza para enseñar a leer y escribir el español?

La información es confusa\* o incompleta.

64.- ¿Dónde aprendió a hablar español?

El 72% en la escuela y el 27% en la casa.

65.- ¿A qué edad aprendió?

El 35% entre 7 y 9 años, el 22% entre 10 y 15 años, el 20% entre 4 y 6 años y el 10% desde que empezaron a hablar.

66.- ¿Quién le enseñó?

El 65% respondió que los maestros en la escuela y el 35% que sus padres.

67.- ¿En qué lugares y / o situaciones utiliza el español?

El 57% en la escuela, el 57% con los amigos, el 50% en el mercado, el 45% con la familia, el 27% en reuniones de la comunidad, el 25% con los padres de familia, el 7% en la calle y el 2% en reuniones sociales.

68.- ¿Dónde aprendió a leer y escribir el español?

El 100% aprendió en la escuela.

69.- ¿A qué edad aprendió?

El 92% entre los 6 y 10 años, el 7% entre 10 y 12.

70.- ¿Enseña a hablar español a sus alumnos?

El 100% respondió que si.

71.- ¿Por qué?

La información es confusa\* o incompleta

72.- ¿Cuál lengua considera más útil e importante?

La información es confusa\* o incompleta

73.- ¿Por qué?

La información es confusa\* o incompleta

74.- ¿Se han implantado programas de educación ambiental en la comunidad donde trabaja?

La información es confusa\* o incompleta

75.- En caso de respuesta afirmativa ¿En qué han consistido esos programas?

La información es confusa\* o incompleta

76.- ¿Quién se ha encargado de promoverlos?

La información es confusa\* o incompleta

77.- ¿A quién han ido dirigidos esos programas?

La información es confusa\* o incompleta

78.- ¿La escuela ha participado con la comunidad en programas ecológicos?

La información es confusa\* o incompleta

79.- ¿Por qué?

La información es confusa\* o incompleta

80.- ¿Cree usted que el trabajo escolar ayude en la prevención de los problemas ambientales de la comunidad?

La información es confusa\* o incompleta

81.- ¿Por qué?

La información es confusa\* o incompleta

82.- Si usted desea ampliar la información que se le pide o dar su opinión sobre algún tema no tratado en el cuestionario, le solicitamos que lo haga.

Un maestro escribió: que se enseñe la lectura y la escritura en maya.

### **Resultados del estado de Yucatán sobre el cuestionario para docentes.**

Número de docentes encuestados: 35

Edad promedio: 34 años y 7 meses. El menor con 20 años y el mayor con 47.

Sexo: el 77% fueron hombres y 23% mujeres.

Escolaridad: el 57% cuenta con Normal Básica, el 17% con bachillerato, el 12% con Normal superior, el 12% con Licenciatura de la UPN y 2% con secundaria.

Tipo de escuela en la que laboran los maestros encuestados: 60% trabajen en escuelas de organización completa, el 31% en escuelas unitarias y 9% en escuelas de organización incompleta.

5.- Procedencia de los alumnos:

El 100% contestó que sus alumnos son de la localidad en donde está ubicada la escuela.

6.- ¿La mayoría de los alumnos que terminan la primaria continúan estudiando?

El 83% respondió que no y el 17% que sí.

7.- Según los maestros las razones por las cuales los padres mandan a sus hijos a la escuela son:

El 57% respondió: para que aprendan a leer y escribir, el 11% para que reciban una buena educación, otro 11% para que se preparen y superen, el 9% para que aprendan, el 6% para que mejoren sus conocimientos y el 6% no contestó.

8.- Según los maestros las razones por las cuales los padres no mandan a sus hijos a la escuela son:

El 46% contestó que los niños tienen que ayudar a sus padres en las labores del campo, el 17% por ignorancia de los padres, el 14% por insuficiencia de recursos económicos y el 2% porque sus hijos ya están grandes.

Nota: Algunas de las respuestas de las siguientes preguntas aparecen sin porcentajes, ya que en el reporte que presento el equipo coordinador del estado, no aparecen las frecuencias de cada una de las respuestas que emitieron los maestros.

9.- Según los maestros las causas por las que el niño de Preescolar no asiste regularmente a la escuela son:

Insuficiencia de recursos económicos, por ser necesaria la ayuda del niño en las labores del campo, por enfermedades, por la lejanía de la escuela, las mamás no tienen tiempo de llevar a sus hijos a la escuela, porque la escuela no ofrece servicios adecuados, desnutrición del niño, por las lluvias en el periodo correspondiente, falta de material escolar.

10.- Según los maestros las causas por las que el niño de primero, segundo y tercer grado de primaria no asiste regularmente a la escuela son:

Insuficiencia de recursos económicos de la familia, se requiere la ayuda del niño en otras actividades, los padres no quieren que sus hijos hablen la lengua indígena, debido a enfermedades, el niño migra con sus padres, porque la escuela no ofrece servicios adecuados (carecen de mobiliario y a veces de inmueble).

11.- Según los maestros las causas por las que el niño de cuarto, quinto y sexto grados no asiste regularmente a la escuela son:

Insuficiencia de recursos económicos de la familia, se requiere la ayuda del niño en el campo y en otras actividades, el niño migra con sus padres, la escuela no ofrece servicios adecuados, lejanía de la escuela, enfermedades.

12.- Según los maestros las causas de desaprovechamiento escolar de los niños de preescolar son:

Poco interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, los padres no pueden ayudar a sus hijos en su aprendizaje, el niño está mal alimentado, los programas no corresponden a la realidad del niño, los maestros no están bien preparados, la organización de la escuela no corresponde a las necesidades del niño, el niño no entiende la lengua de enseñanza.

13.- Según los maestros las causas de desaprovechamiento escolar de los niños de primero, segundo y tercer grado son:

Poco interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, falta de libros de texto gratuitos o entrega de éstos extemporánea, los programas de estudio no corresponden a la realidad del niño, el niño está mal alimentado, el niño no entiende la lengua en la que se le enseña.

14.- Según los maestros las causas de desaprovechamiento escolar de los niños de cuarto, quinto y sexto grados son:

Insuficiencia de recursos económicos, los padres no pueden ayudar a sus hijos en su aprendizaje, desnutrición del niño, los programas no corresponden a la realidad del niño, el niño no entiende la lengua de enseñanza.

15.- Según los maestros las causas de deserción escolar son:

Poco interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos, insuficiencia de recursos económicos, se requiere la ayuda del niño en el campo y en otras actividades en su casa, el niño no entiende la lengua de enseñanza, la organización escolar no corresponde a las necesidades del niño, el niño cuida a sus hermanitos, por ser ya mayor de edad, el niño migra con sus padres, debido a enfermedades.

16.- De acuerdo a su experiencia ¿El calendario escolar vigente es adecuado para la región?

El 91% respondió que si y 9% que no.

17.- ¿Por qué?

Los que contestaron que si argumentan que están adaptados a ese horario, es adecuado. Los padres aprovechan las vacaciones para que les ayuden. por costumbre.

Los que contestaron que no; no dieron explicación.

18.- ¿El horario vigente es adecuado para la región?

El 98% respondió que si y un 2% que no.

19.- ¿Por qué?

Los que respondieron que si explicaron que en las mañanas se aprovechan mejor las clases y en las tardes los niños realizan otras actividades, además por las tardes hace sol y lluvia.

20.- Considera que su formación docente es:

El 54% contestó que es adecuada, el 26% que es insuficiente, el 12% suficiente, el 2% óptima, el 2% regular y un 2% no contestó.

21.- ¿Qué propone para mejorar la formación del docente de educación indígena?

No se registraron frecuencias.

Recibir cursos de actualización y superación; capacitación en el manejo de los programas, facilidades para que los maestros continúen preparándose, mejorar las condiciones económicas del docente.

22.- ¿Qué contenidos de los programas de estudio del grado o grados que atiende, son inadecuados para la región? Indíquelos por área.

Las respuestas que dieron resultan incoherentes con respecto a la pregunta y el 46% no contestó.

23.- ¿Qué contenidos de los programas de estudio del grado o grados que atiende son adecuados para la región? Indíquelos por área.

Algunos maestros respondieron que no son adecuados, otros dicen no haber entendido la pregunta y el 40% no contestó.

24.- ¿Qué contenidos propone o considera necesarios incorporar en los programas de estudio? Indíquelos por área.

Lecto – escritura en lengua maya. Matemáticas: operaciones con los números mayas. Ciencias naturales: Conocimientos sobre las propiedades curativas de las plantas del lugar. Ciencias sociales: Fiestas y tradiciones de la región. Democracia y solidaridad, historia de la comunidad. Geografía de la comunidad.

El 43% no contestó.

25.- ¿Considera usted que es importante enseñar la historia de la cultura maya?

El 98% respondió que si y el 2% que no.

26.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Los que respondieron que si y dijeron que para conocer el origen de la cultura de nuestros pueblos, que a partir de su historia en niño valore su cultura-  
servar la cultura.

27.- ¿Visita periódicamente la casa de los niños?

El 100% contestó que si.

28.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Para orientar a los padres sobre la importancia de la enseñanza, para buscar un acercamiento entre la escuela y la comunidad, para conocer el motivo de la inasistencia de los alumnos, para informara los padres sobre la conducta de sus hijos.

29.- ¿El personal docente de la escuela realiza actividades extraescolares?

El 86% respondió que si, el 12% que no y 2% no contestó.

30.- ¿Cuáles?

No se registraron frecuencias.

Asambleas, visitas domiciliarias, faenas, campañas de vacunación, campañas de salud, saneamiento ambiental, actividades cívicas, sociales y culturales, censo escolar.

31.- ¿Cuáles son sus propuestas para mejorar la calidad de la educación indígena?

La información se presenta confusa\*.

32.- ¿Cuándo aprendió a hablar maya?

El 100% respondió que desde pequeño.

33.- ¿Dónde lo aprendió?

El 100% contestó que en su casa y en la comunidad.

34.- ¿En qué situaciones y espacios habla maya?

No se registraron frecuencias.

En la escuela, con la familia, con los amigos, con los padres de familia y en reuniones de la comunidad.

35.- Sí habla maya con la familia ¿Con cuáles miembros?

La información es confusa\*.

36.- ¿Habla maya con sus alumnos?

El 98% contestó que si y el 2% que no.

37.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Es importante hablar maya con los alumno, entienden mejor las actividades que tienen que realizar en los textos, prestan más atención a la clase, de esa forma se puede lograr el objetivo, porque los niños de 1° y 2° grados no entienden, ni hablan el español, la mayoría es monolingüe, para una comunicación sentida, óptima y sincera.

38.- ¿En qué situaciones?

No se registraron frecuencias.

En las situaciones en que se observa que los alumnos no entienden las explicaciones de las lecciones en español y los contenidos de estudio; en los juegos y visitas a sus hogares, en el desarrollo de las clases, en cualquier momento o lugar. El 12% de los maestros no contestó.

39.- ¿En general sus alumnos se dirigen a usted en maya?

Los datos presentados son confusos.

40.- ¿Sabe leer y escribir en maya?

El 74% contestó que sí, el 23% que no y el 2% no contestó.

41.- ¿Dónde aprendió a leer y escribir maya?

La información que se presenta está incompleta.

42.- ¿Cuándo?

La información que se presenta está incompleta.

43.- ¿Quién le enseñó?

No se registraron frecuencias.

Conductores de cursos, etnolingüistas que impartieron cursos de maya, maestro de antropología, los niños en el internado de Balantúm.

44.- ¿Conoce la estructura gramatical del maya?

El 49% respondió que sí, el 49% que no y un 2% no contestó.

45.- ¿Conoce las reglas ortográficas del maya?

El 52% contestó que sí, el 46% que no y el 2% no contestó.

46.- ¿Considera importante que el maya se lea y se escriba?

El 92% respondió que sí, el 6% que no y el 2% no contestó.

47.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Los que respondieron que sí, expusieron: porque es parte de nuestra cultura maya, negarla es negar nuestro origen, así se conserva nuestra cultura, el idioma del pueblo, no se debe de menospreciar, es de valor cultural, debemos sentirnos orgullosos del él y que trascienda a las generaciones jóvenes, en forma escrita serviría para mandar recados, la gente y los maestros se preparan mejor, ser bilingües nos da más oportunidades de comunicarnos, nos permite enseñar en forma sistemática a los alumnos, evita el etnocidio.

48.- ¿Para qué?

No se registraron frecuencias.

Para escribir lo que sentimos y la realidad social de nuestro medio y enseñársela a los alumnos para que conozcan y no olviden su cultura, escribir las costumbres, para que haya un intercambio cultural con otros pueblos, que se escriban cuentos, leyendas, anécdotas, que haya mayor comunicación entre maestros y alumnos; serviría para mejorar la educación y la enseñanza en el medio indígena, transmitir a las futuras generaciones.

49.- ¿Utiliza la lengua maya escrita?

El 75% contestó que sí y el 25% que no.

50.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Los que respondieron que sí, explicaron: porque los alumnos entienden mejor y visualizan lo que se enseña, así lo requiere el subsistema indígena; hay algunos programas en lengua maya. Los programas se deben vincular con los contenidos étnicos, ayudaría a conocer nuestro idioma. Porque el trabajo con grupos monolingües de 1° y 2° grado la lectura y la escritura es en maya; lengua que manejan en casa.

Los que respondieron que no, expusieron: no la usan por la falta de práctica y temor a que los niños no aprendan a leer: Sólo se trabaja con el programa nacional, no existe material disponible para emplear la lengua maya.

51.- ¿Cree usted que es importante enseñar a hablar la lengua maya en la escuela?

El 91% respondió que sí, el 9% que no.

52.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Los que respondieron que sí, exponen: el alumno comprende mejor lo que se transmite, además de infundirle confianza, reconocen el valor de la cultura, que no se avergüencen de sus idioma y su cultura. Es muy importante en nuestro medio, se debe conservar y difundir nuestra cultura, la mayoría de los niños son monolingües, evitar el uso de modismos y prestamos.

Los que contestaron que no dicen que porque ya lo saben.

53.- ¿Cree que es importante enseñar a leer y escribir la lengua maya en la escuela?

El 100% que sí.

54.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Para que se facilite el aprendizaje, para que los alumnos conozcan las reglas ortográficas de su lengua. La escuela indígena ayuda al niño a expresarse fácilmente. Para lograr la formación intelectual de los alumnos. El 5% no contestó.

55.- ¿Cree usted que se puede enseñar cualquier contenido por medio del maya?

El 78% respondió que sí, el 20% que no y un 2% no contestó.

56.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Los que respondieron que sí, exponen: porque además de ser la lengua materna de los alumnos es una lengua muy amplia, se pueden realizar las actividades de los objetivos; sólo se requiere un conocimiento más amplio sobre el alfabeto y la gramática, es cuestión de adecuarla; en nuestro medio indígena es mucho más funcional.

Los que respondieron que no, exponen: porque la maya que se usa ahora no es pura en su totalidad, porque el programa está hecho en forma general, urbano y rural, es nacional.

57.- ¿Enseña a sus alumnos a hablar la lengua maya?

El 58% respondió que si, el 40% que no y el 2% no contestó.

58.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Los que respondieron que si, Exponen: porque a pesar de hablar la maya desconocen muchos vocablos y la educación debe ser bilingüe.

Los que contestaron que no: los niños lo saben hablar perfectamente.

59.- ¿Enseña a sus alumnos a leer y escribir la lengua maya?

El 78% respondió que si, el 15% que no, el 2% que poco y un 5% no contestó.

60.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Los que respondieron que si, dicen: es importante que el niño escriba lo que siente en su propia lengua, que aprenda a leerlo y lo conozcan gráficamente. Se ha visto que cuando se trata este tema los alumnos se muestran interesados, lo conocen y aprenden con mayor facilidad; expresan más claramente sus ideas.

Los que respondieron que no, Exponen: porque se necesita material adecuado, no se cuenta con material y tenemos que cubrir el programa nacional.

61.- ¿Tiene usted o conoce textos publicados en maya?

El 83% respondió que si, el 17% que no.

62.- ¿Cuáles?

No se registraron frecuencias.

Cartilla maya, Tsikbalo'ob Maya, Gramática maya del 3° al 6° grado de primaria, Numerología, Alfabeto maya, Mi libro maya (1er grado). Textos de INEA, Cuentos, revistas; Colibrí, U Uba'alche'ilo'ob, Biblia, Guerra de castas de Manuel Antonio Ay).

63.- ¿Qué materiales utiliza par enseñar a leer y escribir la lengua maya?

No se registraron frecuencias.

Palabras en cartulinas, Mi libro maya, Cartilla maya, Gramática maya, láminas, El manual de fortalecimiento, Manual de contenidos étnicos, libros en lenguas indígenas de 1° a 5° grado; materiales de la región, tarjetas, programa nacional.

64.- ¿Qué materiales utiliza para enseñar a leer y escribir el español?

No se registraron frecuencias.

Palabras en cartulina, libros de texto gratuitos, los que proporciona la SEP, los de la región, pizarrón, láminas, método de Mauricio Swadersh.

65.- ¿Dónde aprendió a hablar español?

El 40% respondió que en su casa, el 54% en la escuela y el 6% en la casa y en la escuela.

66.- ¿A qué edad aprendió?

En la escuela, a partir de 6 a 8 años. En la casa desde pequeños.

67.- ¿Quién le enseñó?

En la escuela los profesores. En la casa, los padres.

68.- ¿En qué lugares y / o situaciones utiliza el español?

No se registraron frecuencias.

Escuela, mercado, con la familia, amigos, en reuniones con los padres de familia y de la localidad, con la sociedad en general.

69.- ¿Dónde aprendió a leer y escribir el español?

El 100% aprendió en la escuela.

70.- ¿A qué edad aprendió?

Entre los 6 y 8 años.

71.- ¿Enseña a hablar español a sus alumnos?

El 100% respondió que sí.

72.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Es la lengua nacional y oficial y es básico en la enseñanza de las demás áreas programáticas. Se necesita para conocer otra cultura. Los textos están en español y es más fácil enseñar en esta lengua. Cuando sean grandes aprenderán a defender sus derechos; que defiendan su cultura, aprendan a expresarse en español cuando la situación lo amerite. Ampliar sus conocimientos. Facilita la comprensión de los materiales.

73.- ¿Cuál lengua considera más útil e importante?

El 68% que las dos, el 23% que el español y el 9% no contestó.

74.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Las dos sirven para conocer las dos culturas, ambas están arraigadas en la región y se puede usar cualquier idioma para comunicarse. La maya hay que defenderla como lengua nuestra; se utiliza en el campo y en la ciudad, para relacionarse con otras personas, por el desarrollo social y cultural de la comunidad.

El español porque la mayoría de la población lo habla y como idioma nacional se emplea en los medios de comunicación; es la que predomina. El programa oficial exige que se enseñe español.

75.- ¿Se han implantado programas de educación ambiental en la comunidad donde trabaja?

El 37% respondió que no, el 34% que si, el 26% no está enterado y el 2% no contestó.

76.- En caso de respuesta afirmativa ¿En qué han consistido esos programas?

No se registraron frecuencias.

Construcción de fosas sépticas, limpieza de calles, deschatarrización, siembra de árboles (reforestación).

77.- ¿Quién se ha encargado de promoverlos?

No se registraron frecuencias.

INI, IMSS, SEP, Misiones culturales, autoridades comunales, escuela primaria.

78.- ¿A quién han ido dirigidos esos programas?

No se registraron frecuencias.

A toda la población. A niños.

79.- ¿La escuela ha participado con la comunidad en programas ecológicos?

El 46% respondió que si, el 31% que no y el 23% no respondió.

80.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Los que contestaron que si, dicen: por necesidad, por disposición de la autoridad, para reforestar, para evitar incendios forestales

Los que respondieron que no, exponen: son comunidades pequeñas, no se organizan actividades de este tipo.

81.- ¿Cree usted que el trabajo escolar ayude en la prevención de los problemas ambientales de la comunidad?

El 88% contestó que si y el 12% que no.

82.- ¿Por qué?

No se registraron frecuencias.

Por medio de la escuela se puede enseñar, los libros contienen estos temas, crea conciencia en el niño sobre la protección del medio ambiente, se aprende a combatir enfermedades.

83.- Si usted desea ampliar la información que se le pide o dar su opinión sobre algún tema no tratado en el cuestionario, le solicitamos que lo haga.

Incluir en los programas temas sobre alcoholismo, enfermedades venéreas e incurables.

Desarrollar cursos sobre la estructura gramatical y sobre la escritura y la lectura de la lengua maya, así como sobre el alfabeto y ortografía.

El 91% de los maestros o escribieron nada.

### **Resultados del "Formato de recopilación de la información de la comunidad" en el estado de Quintana Roo.**

Número de comunidades investigadas: 40.

- 1.- Número aproximado de habitantes.  
250 en promedio, 900 la más grande y 50 la más pequeña.
- 2.- Habitantes mayores de 14 años.  
120 en promedio, 320 en la comunidad más grande y 21 en la comunidad más pequeña.
- 3.- De 4 a 14 años.  
86 en promedio, 344 en la comunidad más grande y 17 en la comunidad más pequeña.
- 4.- Menores de 4 años.  
40 en promedio, 233 en la comunidad más grande y 7 en la comunidad más pequeña.
- 5.- Número de familia de la localidad.  
46 en promedio, 150 en la comunidad más grande y 9 en la comunidad más pequeña.
- 6.- Tipo de zona geográfica en que está ubicada la localidad.  
28 selva, 8 cerros, 3 cerros y selva y 1 monte alto pedregoso.
- 7.- Fuentes naturales de agua.  
6 tienen cenote y se aprovechan, 9 tienen cenote y no se aprovechan, 1 tiene lago y se aprovecha y 2 tienen lago y no se aprovechan.
- 8.- Fuentes artificiales de agua.  
14 pozos se aprovechan, 4 pozos y no se aprovechan
- 9.- Clima.  
23 comunidades calurosas, 13 comunidades templadas, 3 templadas - calurosas y 1 calurosa – fría.
- 10.- Recursos naturales.  
21 comunidades con recursos forestales aprovechables (en dos no se aprovechan), 22 comunidades con recursos petroleros aprovechables (en tres no se aprovechan), 6 comunidades con cielos fértiles aprovechables, 40 comunidades con animales domésticos aprovechables y 1 comunidad con recurso pesquero aprovechable.
- 11.- Flora silvestre que existe.  
18 comunidades aprovechan maderas preciosas, 2 comunidades existen pero no se aprovechan las maderas preciosas, 3 comunidades no existen las maderas preciosas, 38 comunidades aprovechan árboles frutales, 12 comunidades tienen pastizales aprovechables, 13 comunidades no tienen pastizales y 8 comunidades no tienen matorrales, 9 comunidades tienen matorrales y no se aprovechan y 1 comunidad tiene matorrales y no se aprovechan.
- 12.- ¿Los recursos naturales constituyen la principal fuente de subsistencia?

9 comunidades si. 6 comunidades no. Falta la información de José Ma. Morelos.

Falta la información de la Zona de José Ma. Morelos.

13.- ¿Qué productos obtienen de la explotación de los recursos naturales?

32, para alimentación, 34 para vivienda, 4 para artesanía.

14.- ¿Estos productos se comercializan?

26 comunidades, no. 14 si.

15.- Principales problemas ambientales.

11 comunidades: deforestación, 21, agotamiento de la fauna, 20, defecación al aire libre, 4, contaminación del agua, 7, agotamientos de suelos, 5, basura.

Falta la información de la Zona de José Ma. Morelos.

16.- ¿Cuáles considera que son las causas de esos problemas ambientales?

El 95% opinó que: explotación inmoderada de los bosques y suelos, caza excesiva, falta de letrinas, falta de orientación para la salud.

17.- Situación de los suelos.

En 27 comunidades: poco fértiles, en 9, fértiles y en 2 poco fértiles y pedregosos.

18.- ¿Cuál es la situación productiva de los suelos?

En 30 comunidades, poco fértiles pero trabajadas; en 3, fértiles y trabajadas; en 7, poco fértiles y no trabajadas.

19.- Actividades productivas de la localidad.

a) agrícola: 16 muy importante, 6 importante. b) apícola: 2 muy importante, 7 importante, 6 poco importante. c) Comercial: 11 poco importante, 1 importante. d) Forestal: 4 muy importante, 7 importante, 1 poco importante. e) maderera: 8 importante, 4 poco importante, 2 muy importante. f) Pecuaria: 11 poco importante, 2 importante.

20.- Cultivos o productos de la comunidad.

40 maíz y frijol, 27 frutales, 22 porcinos, 7 hortalizas, 3 apícola, 3 bovino, 8 tubérculos, 2 caprino, 2 ovino, 2 leguminosas, 2 artesanías.

21.- Cultivos y productos que se consumen en la comunidad y no se producen localmente.

33 comunidades consumen arroz, 6 hortalizas, 1 leguminosas, 4 bovinos, 6 artesanías y textiles, 2 porcinos.

22.- Cultivos y productos que se producen en la localidad sólo para su venta.

5 porcinos, 2 caprinos, 1 artesanías, 2 ovinos, 1 frutales.

23.- Períodos de siembra en la localidad.

35 comunidades entre mayo y julio. 3 entre abril y mayo, 1 entre mayo y agosto y 1 entre junio y agosto.

24.- Períodos de cosecha.

33 entre septiembre y diciembre. 7 entre diciembre y febrero.

25.- tipo de tenencia de la tierra.

Toas las comunidades: ejidal.

26.- Existen unidades de riego.

La información que se registro es confusa\*.

27.- Si existen unidades de riego ¿Cuántas son?

La información que se registro es confusa\*.

28.- ¿Qué se cultiva en las unidades de riego?

No se registraron frecuencias.

Tomate, chile, sandía, cítricos, hortalizas.

29.- Insumos que se utilizan en la producción agrícola.

9 comunidades utilizan abono químico, 5 utilizan abono orgánico, 9 utilizan insecticidas, 12 herbicidas, 2 fungicidas.

30.- Herramientas que se utilizan en la producción agrícola.

En 35 comunidades se utiliza: coa, palo sembrador, hacha, mache.

31.- Servicios con los que cuenta la comunidad.

La información que se registro es confusa\*.

32.- Medios de información.

36 comunidades tienen radio, 31 televisión, 8 periódico, 2 revistas.

33.- Principales problemas de salud de la comunidad.

8 calentura, 20 desnutrición, 20 gastrointestinales, 19 catarro y tos, 13 vómitos, 1 paludismo.

34.- Causas de esos problemas de salud.

18, falta de higiene en la casa, 5 falta de higiene personal, 4 falta de atención médica, 4 mala situación económica, 13 mala alimentación, 1 defecación al aire libre, 1 piso de tierra, 1 falta de agua potable, 1 basura, 1 no existe mercado.

35.- Servicios médicos.

31 consultan a los curanderos y parteras, 3 frecuentemente se utiliza a curanderos y parteras, 2 existe pero rara vez se consulta a curanderos, 10 regularmente se consulta al médico oficial, 2 frecuentemente se consulta al médico oficial, 1 regularmente se consulta al médico particular, 2 se consulta a promotoras voluntarias.

36.- Oficinas públicas que existen en la comunidad.

20 cuentan con comisaría ejidal. 23 con subdelegación municipal. 1 con registro civil.

37.- Tipos de camino que llega a la comunidad.

22 tienen camino blanco, 18 camino petrolizado, 2 brecha.

38.- Tipos de transporte que utiliza la localidad.

8 transporte ejidal, 17 camionetas de alquiler, 10 autos particulares, 7 autos de servicio colectivo, 10 autobuses de servicio público, 3 caballo, burro o mula, 2 bicicleta.

39.- Tipo de asentamiento.

La información que se registro es confusa\*.

40.- Número de promedio de cuartos por casa incluyendo la cocina.

25 con 2 cuartos, 15 1 cuarto.

41.- Servicios que existen en la mayoría de las viviendas.

32 energía eléctrica, 14 agua potable, 18 agua entubada, 1 sanitario, 1 gas butano.

42.- Material que se utiliza en la construcción de la mayoría de las viviendas en cada parte.

Techo: 25 de huna, 2 de lámina, 1 cemento. Paredes: 10 bajareques, 3 piedra, 11 madera, 1 bejuco. Pisos: 20 tierra, 8 cemento. Ventanas: 20 madera.

Falta la información de José Ma. Morelos.

43.- Existen bardas entre patios y solares.

30 si, 10 no.

44.- Existe el trabajo comunitario.

En las 40 comunidades si existe el trabajo comunitario.

45.- ¿Quiénes organizan el trabajo comunitario?

34 autoridades municipales, 25 autoridades ejidales, 7 autoridades religiosas, 1 comité de mejoras, 1 asociación de padres de familia, 2 maestros.

46.- ¿Cuál es la importancia del trabajo comunitario?

25 mejorar la comunidad, 7 convivencia y unificación de la comunidad, 4 mayor facilidad, 2 evitar pagos.

47.- ¿Participan los niños en el trabajo comunitario?

La información se registro incompleta.

48.- ¿Cómo es su participación?

No se registraron frecuencias.

49.- ¿Participan los maestros en el trabajo comunitario?

En 35 comunidades si, en 5 no.

50.- ¿En qué consiste su participación?

No se registraron frecuencias.

Organizando y coordinando, haciendo solicitudes, limpieza de calles y plaza, convocar a la gente.

51.- Centros culturales y recreativos de la comunidad.

22 comunidades cuentan con área deportiva, 3 con biblioteca, 3 con canchas.

52.- ¿Se realizan eventos recreativos y culturales en la localidad?

En 38 comunidades si, en 2 no.

53.- ¿Cuáles y con qué periodicidad?

La información se registro incompleta.

54.- ¿Qué deportes se practican en la localidad?

15 beisbol, 13 basquetbol, 23 bolibol, 4 futbol.

55.- ¿Existen problemas de alcoholismo?

En 20 comunidades no, 20 si.

56.- ¿Existen problemas de drogadicción?

En 36 comunidades no. En 4 si.

57.- Instituciones religiosas que existen en la comunidad.

25 católica solamente, 3 protestante solamente, 11 católica y protestante, 1 tradicional.

58.- Existen conflictos sociales por diferencias religiosas.

En 38 comunidades no, en 2 si.

59.- Fiestas religiosas y cívicas más importantes.

La información se registro incompleta.

60.- ¿Quiénes las organizan?

La información se registro incompleta.

61.- ¿La escuela participa en las festividades de la comunidad?

La información se registro incompleta.

62.- ¿Cuáles son las leyendas de la localidad?

X tabay, historias de la comunidad, Muy chivo, Aroxo'ob.

63.- La población de la comunidad es:

17 bilingüe, 9 monolingüe en maya.

Falta la información de la zona de José Ma. Morelos.

INDICADORES EDUCATIVOS  
Eficiencia Terminal  
2000-2006

Entidad Federativa	00-01		01-02		02-03		03-04		04-05		05-06	
	NAC	IND	NAC	IND	NAC	IND	NAC	IND	NAC 1/	IND	NAC	IND
Aguascalientes	94,0		89,9		93,0		93,3		94,1		94,1	
Baja California	95,7	57,0	93,5	62,7	92,7	71,4	93,7	69,5	93,1	67,9	93,1	68,7
Baja California Sur	98,9		93,9		95,9		96,0		95,2		95,2	
Campeche	82,8	70,2	84,7	89,1	85,4	91,9	86,0	85,5	88,9	92,0	88,9	86,0
Coahuila	92,1		95,2		97,2		95,4		94,9		94,9	
Colima	84,7		86,0		86,8		88,5		87,6		87,6	
Chiapas	70,2	69,4	74,7	72,1	76,1	79,1	77,8	77,3	82,5	86,6	82,5	84,6
Chihuahua	84,5	37,6	86,1	39,3	85,4	47,3	85,7	50,6	85,3	58,4	85,3	58,6
Distrito Federal	94,3		94,6		93,6		93,8		93,9		93,9	
Durango	83,7	64,1	77,8	58,3	86,5	65,6	87,9	72,0	90,0	71,1	90,0	81,7
Guanajuato	88,5	nd	88,7	nd	88,6	nd	87,5	nd	84,3	67,8	84,3	19,7
Guerrero	74,2	57,2	81,0	66,1	80,0	69,0	78,0	67,6	81,7	76,7	81,7	78,3
Hidalgo	92,5	90,4	95,5	90,6	92,4	88,4	95,1	91,3	95,7	92,1	95,7	96,2
Jalisco	86,9	68,5	88,1	66,7	88,1	77,2	88,4	77,4	89,3	79,3	89,3	78,4
México	92,2	83,1	91,6	79,9	91,8	85,1	92,7	84,6	93,8	90,5	93,8	95,6
Michoacán	80,8	74,5	83,6	79,4	82,8	78,9	82,7	82,4	82,5	80,6	82,5	87,8
Morelos	89,6	89,2	92,0	87,1	94,2	93,5	92,7	93,1	93,1	83,3	93,1	113,6
Nayarit	87,9	68,9	88,0	69,3	90,0	87,2	88,5	87,4	94,2	90,0	94,2	87,5
Nuevo León	93,5		94,2		97,2		95,3		95,4		95,4	
Oaxaca	77,3	73,0	82,0	73,0	81,5	74,7	3,8	79,8	85,9	81,8	85,9	83,3
Puebla	86,1	85,1	88,0	84,6	87,2	86,6	89,0	84,7	91,0	91,2	91,0	90,1
Querétaro	95,4	74,6	92,7	78,7	99,2	83,9	96,2	82,8	96,2	82,4	96,2	85,7
Quintana Roo	93,2	90,2	95,9	104,3	95,9	94,0	95,9	89,4	97,9	93,3	97,9	90,3
San Luis Potosí	88,7	97,4	91,0	97,7	89,7	99,1	92,0	97,2	90,2	95,0	90,2	96,5
Sinaloa	83,3	98,4	82,2	89,6	86,1	99,7	82,4	85,3	86,4	88,0	86,4	95,1
Sonora	93,1	88,4	89,1	87,8	90,0	86,6	90,7	82,6	92,4	83,2	92,4	89,9
Tabasco	88,4	100,0	88,0	96,1	89,2	98,6	89,0	95,4	90,2	100,0	90,2	99,3
Tamaulipas	90,5		93,6		91,2		95,6		88,8		88,8	
Tlaxcala	97,5	100,0	96,0	94,1	98,0	100,0	98,6	100,0	98,2	100,0	98,2	106,4
Veracruz	79,3	78,9	80,7	79,2	82,3	80,4	83,3	80,4	86,4	86,4	86,4	88,9
Yucatán	81,1	82,4	85,4	88,8	86,7	84,6	87,3	87,6	89,2	91,3	89,2	91,5
Zacatecas	84,8		89,6		89,1		91,0		90,6		90,6	
Nacional	86,3	72,1	87,7	78,0	88,2	78,4	88,7	81,4	89,7	84,6	91,8	85,1

Fuente: DGPP, Fin de Curso 2005-2006.

1/ Los datos de reprobación, deserción y eficiencia terminal son estimados para este ciclo escolar.

2/ Los datos son estimados.

Dirección General de Educación Indígena  
Subdirección de Planeación y Sistemas de Información

INDICADORES EDUCATIVOS  
Reprobación  
2000-2006

Entidad Federativa	00-01		01-02		02-03		03-04		04-05		05-06	
	NAC	IND	NAC	IND	NAC	IND	NAC	IND	NAC 1/	IND	NAC	IND
Aguascalientes	4,0		3,9		3,6		3,2		3,1		3,0	
Baja California	4,5	6,6	4,3	5,1	4,0	4,4	3,6	4,7	3,5	4,0	3,3	2,4
Baja California Sur	4,0		4,0		3,5		3,1		3,0		2,8	
Campeche	9,1	14,6	8,5	12,9	7,9	11,2	7,9	8,8	7,6	10,0	7,2	9,2
Coahuila	2,4		2,7		2,2		2,2		2,1		2,0	
Colima	5,0		4,7		4,7		4,4		4,2		4,0	
Chiapas	11,1	14,9	10,8	14,8	10,0	14,4	9,2	13,2	8,9	11,1	8,4	9,9
Chihuahua	5,9	15,6	5,9	15,9	5,6	14,2	5,2	13,3	5,1	12,5	4,8	10,1
Distrito Federal	2,2		2,1		1,8		1,8		1,7		1,7	
Durango	5,1	13,1	5,0	13,8	4,8	13,9	4,3	13,7	4,2	12,7	4,0	11,9
Guanajuato	6,1	0,0	6,0	0,0	5,7	11,7	7,2	10,2	7,0	5,7	6,6	5,3
Guerrero	10,6	18,8	10,0	17,7	9,3	16,1	8,6	14,3	8,3	13,4	7,9	12,7
Hidalgo	6,7	8,9	5,7	8,7	5,3	8,4	4,9	7,5	4,7	7,1	4,5	6,7
Jalisco	4,6	9,4	4,3	8,4	4,0	6,9	3,8	7,8	3,7	6,0	3,5	6,5
México	4,1	6,2	3,8	6,1	3,5	5,2	3,3	4,1	3,2	3,8	3,1	3,5
Michoacán	7,3	11,4	7,0	9,9	6,6	9,4	7,4	8,6	7,2	8,1	6,8	7,7
Morelos	3,4	5,2	3,4	6,7	3,2	7,4	3,1	7,1	3,0	4,0	2,9	4,8
Nayarit	3,9	7,1	3,6	6,9	3,6	6,2	3,5	7,7	3,4	5,6	3,3	5,3
Nuevo León	2,7		2,6		2,4		2,3		2,2		2,1	
Oaxaca	11,3	13,9	10,9	12,7	10,5	12,4	10,0	11,8	9,7	11,2	9,1	11,2
Puebla	6,8	7,8	6,5	7,9	6,2	7,5	5,7	6,8	5,5	6,9	5,2	6,6
Querétaro	6,3	7,3	5,6	6,0	5,1	4,5	4,8	4,6	4,6	4,5	4,4	4,1
Quintana Roo	6,8	7,6	6,7	6,2	6,0	6,0	5,5	6,3	5,3	5,0	5,0	6,1
San Luis Potosí	6,4	5,6	6,1	5,5	5,8	5,6	5,4	5,2	5,3	4,8	5,0	4,2
Sinaloa	6,0	5,2	6,8	6,9	5,9	5,2	5,2	4,7	5,1	3,7	4,8	4,7
Sonora	4,3	6,8	3,4	4,4	3,1	5,2	2,7	5,0	2,7	3,8	2,5	3,3
Tabasco	6,6	4,0	6,3	3,4	6,1	3,2	5,9	3,7	5,7	3,1	5,4	3,2
Tamaulipas	3,8		3,7		3,4		3,5		3,4		3,2	
Tlaxcala	3,2	4,5	2,8	4,3	2,7	3,9	2,8	3,8	2,7	3,4	2,6	3,9
Veracruz	8,5	10,8	8,0	10,5	7,8	10,5	7,4	9,8	7,2	9,5	6,8	9,1
Yucatán	9,2	10,6	8,9	10,9	8,4	10,3	7,9	9,0	7,6	9,2	7,2	7,6
Zacatecas	4,2		4,1		3,7		3,4		3,3		3,1	
<b>Nacional</b>	<b>6,0</b>	<b>12,6</b>	<b>5,7</b>	<b>12,1</b>	<b>5,4</b>	<b>10,6</b>	<b>5,2</b>	<b>9,8</b>	<b>4,7</b>	<b>9,2</b>	<b>4,7</b>	<b>9,2</b>

Fuente: DGPP, Fin de Curso 2005-2006

1/ Los datos de reprobación, deserción y eficiencia terminal son estimados para este ciclo escolar

2/ Los datos son estimados

INDICADORES EDUCATIVOS  
Deserción  
2000-2006

Entidad Federativa	00-01		01-02		02-03		03-04		04-05		05-06	
	NAC	IND	NAC	IND	NAC	IND	NAC	IND	NAC 1/	IND	NAC	IND
Aguascalientes	1,5		1,0		0,9		1,0		1,0		1,0	
Baja California	1,3	9,0	1,1	7,0	1,4	5,8	1,3	4,9	1,2	5,8	1,0	2,5
Baja California Sur	0,7		0,5		0,6		0,3		0,4		0,2	
Campeche	2,3	0,0	1,9	3,4	2,2	3,5	1,7	3,8	1,6	2,3	1,0	2,8
Coahuila	1,0		2,0		0,7		0,6		0,5		0,3	
Colima	2,7		1,8		2,2		3,0		2,5		2,8	
Chiapas	2,6	3,7	2,7	2,0	3,8	3,6	3,5	4,5	3,4	4,4	3,0	3,3
Chihuahua	3,0	9,9	2,6	8,2	2,9	8,6	2,2	7,8	2,1	8,7	1,3	7,2
Distrito Federal	1,0		0,7		0,2		1,0		0,8		1,4	
Durango	2,2	8,2	1,3	3,8	1,5	4,7	1,9	3,3	1,8	3,5	2,1	4,4
Guanajuato	1,8	0,0	2,0	0,0	1,6	7,3	3,2	7,3	3,1	7,2	4,6	1,7
Guerrero	3,8	6,0	3,2	5,6	3,0	3,4	2,8	4,4	2,7	3,7	2,4	4,0
Hidalgo	1,1	2,4	0,5	1,7	0,8	1,1	0,7	1,6	0,6	1,6	0,4	1,3
Jalisco	2,0	4,4	1,8	4,3	2,0	5,7	1,7	3,5	1,6	2,5	1,2	3,8
México	1,3	2,9	1,1	2,5	1,2	1,5	1,2	1,4	1,2	1,6	1,2	1,4
Michoacán	3,5	4,2	2,0	3,5	3,0	2,9	4,2	3,1	4,1	3,8	5,2	2,2
Morelos	1,2	3,4	0,8	1,0	1,0	0,0	1,1	1,6	1,1	1,0	1,2	-14,7
Nayarit	2,2	1,8	1,2	1,7	1,4	1,6	1,0	3,6	0,9	4,0	0,4	1,8
Nuevo León	0,9		0,8		0,4		0,7		0,6		0,8	
Oaxaca	2,6	4,0	2,7	3,4	1,8	3,8	2,3	1,2	2,1	2,6	2,4	0,8
Puebla	2,1	2,5	1,4	2,0	2,0	1,2	1,6	2,6	1,5	2,2	1,0	1,8
Querétaro	0,8	3,5	0,6	3,8	0,8	3,7	0,5	3,4	0,4	2,3	0,0	2,9
Quintana Roo	1,1	2,0	1,2	0,2	0,7	1,1	0,3	3,1	0,3	1,8	-0,1	1,2
San Luis Potosí	1,8	1,6	1,3	0,2	1,6	1,6	1,3	0,4	1,1	1,2	0,6	0,6
Sinaloa	3,3	0,0	2,4	3,2	2,4	0,0	2,2	3,7	2,1	4,0	1,8	3,0
Sonora	2,3	3,8	1,8	1,3	1,7	1,9	1,4	3,5	1,4	2,7	1,1	2,2
Tabasco	1,8	0,4	1,2	0,3	1,2	0,0	1,2	-0,3	1,1	0,8	1,0	0,7
Tamaulipas	2,1		0,8		1,4		1,5		1,5		1,6	
Tlaxcala	0,4	0,0	0,2	1,1	0,5	0,0	0,7	0,0	0,7	0,0	0,9	-0,2
Veracruz	2,1	3,6	1,5	2,5	2,0	2,6	1,9	3,0	1,9	2,4	1,8	2,0
Yucatán	2,0	1,5	1,7	1,8	2,2	2,1	1,9	3,6	1,8	1,4	1,4	2,5
Zacatecas	2,1		1,7		1,3		1,4		1,3		1,3	
Nacional	1,9	3,1	1,6	3,0	1,7	3,1	1,6	3,0	1,7	3,0	1,7	2,4

Fuente: DGPP, Fin de Curso 2005-2006.

1/ Los datos de reprobación, deserción y eficiencia terminal son estimados para este ciclo escolar.

2/ Los datos son estimados.

INDICADORES EDUCATIVOS

Aprobación  
2000-2006

Entidad Federativa	00-01		01-02		02-03		03-04		04-05		05-06	
	NAC	IND	NAC	IND	NAC	IND	NAC	IND	NAC <sup>1/</sup>	IND	NAC	IND
Aguascalientes	96,0		96,1		96,4		96,8		96,9		97,0	
Baja California	95,5	93,4	95,7	94,9	96,0	95,6	96,4	95,3	96,5	96,0	96,7	97,6
Baja California Sur	96,0		96,0		96,5		96,9		97,0		97,2	
Campeche	90,9	85,4	91,5	87,1	92,1	88,8	92,1	91,2	92,4	90,0	92,8	90,8
Coahuila	97,6		97,3		97,8		97,8		97,9		98,0	
Colima	95,0		95,3		95,3		95,6		95,8		96,0	
Chiapas	88,9	85,1	89,2	85,2	90,0	85,6	90,8	86,8	91,1	88,9	91,6	90,1
Chihuahua	94,1	84,4	94,1	84,1	94,4	85,8	94,8	86,7	94,9	87,5	95,2	89,9
Distrito Federal	97,8		97,9		98,2		98,2		98,3		98,3	
Durango	94,9	86,9	95,0	86,2	95,2	86,1	95,7	86,3	95,8	87,3	96,0	88,1
Guanajuato	93,9	nd	94,0	nd	94,3	88,3	92,8	89,8	93,0	94,3	93,4	94,7
Guerrero	89,4	81,2	90,0	82,3	90,7	83,9	91,4	85,7	91,7	86,6	92,1	87,3
Hidalgo	93,3	91,1	94,3	91,3	94,7	91,6	95,1	92,5	95,3	92,9	95,5	93,3
Jalisco	95,4	90,6	95,7	91,6	96,0	93,1	96,2	92,2	96,3	94,0	96,5	93,5
México	95,9	93,8	96,2	93,9	96,5	94,8	96,7	95,9	96,8	96,2	96,9	96,5
Michoacán	92,7	88,6	93,0	90,1	93,4	90,6	92,6	91,4	92,8	91,9	93,2	92,3
Morelos	96,6	94,8	96,6	93,3	96,8	92,6	96,9	92,9	97,0	96,0	97,1	95,2
Nayarit	96,1	92,9	96,4	93,1	96,4	93,8	96,5	92,3	96,6	94,4	96,7	94,7
Nuevo León	97,3		97,4		97,6		97,7		97,8		97,9	
Oaxaca	88,7	86,1	89,1	87,3	89,5	87,6	90,0	88,2	90,3	88,8	90,9	88,8
Puebla	93,2	92,2	93,5	92,1	93,8	92,5	94,3	93,2	94,5	93,1	94,8	93,4
Querétaro	93,7	92,7	94,4	94,0	94,9	95,5	95,2	95,4	95,4	95,5	95,6	95,9
Quintana Roo	93,2	92,4	93,3	93,8	94,0	94,0	94,5	93,7	94,7	95,0	95,0	93,9
San Luis Potosí	93,6	94,4	93,9	94,5	94,2	94,4	94,6	94,8	94,7	95,2	95,0	95,8
Sinaloa	94,0	94,8	93,2	93,1	94,1	94,8	94,8	95,3	94,9	96,3	95,2	95,3
Sonora	95,7	93,2	96,6	95,6	96,9	94,8	97,3	95,0	97,3	96,2	97,5	96,7
Tabasco	93,4	96,0	93,7	96,6	93,9	96,8	94,1	96,3	94,3	96,9	94,6	96,8
Tamaulipas	96,2		96,3		96,6		96,5		96,6		96,8	
Tlaxcala	96,8	95,5	97,2	95,7	97,3	96,1	97,2	96,2	97,3	96,6	97,4	96,1
Veracruz	91,5	89,2	92,0	89,5	92,2	89,5	92,6	90,2	92,8	90,5	93,2	90,9
Yucatán	90,8	89,4	91,1	89,1	91,6	89,7	92,1	91,0	92,4	90,8	92,8	92,4
Zacatecas	95,8		95,9		96,3		96,6		96,7		96,9	
Nacional	94,0	87,4	94,3	87,9	94,6	89,4	94,8	90,2	96,3	90,8	95,3	90,8

Fuente: DGPP, Fin de Curso 2005-2006.

1/ Los datos de reprobación, deserción y eficiencia terminal son estimados para este ciclo escolar.

2/ Los datos son estimados.

**MATRÍCULA DE EDUCACIÓN INICIAL Y BÁSICA INDÍGENA**  
 Inicio de ciclo escolar 2006-2007

Nivel Educativo	Total		
	Centros	Alumnos	Directores y Docentes
Educación Inicial <sup>1/</sup>	2.235	55.709	2.463
Educación Preescolar	9.267	379.874	16.701
Educación Primaria	<b>9.795</b>	<b>836.866</b>	<b>37.280</b>
<b>Multigrado</b>	<b>7.600</b>	<b>383.524</b>	<b>16.895</b>
Unitaria	2.665	60.500	2.665
Bidocentes	2.267	100.537	4.539
Tridocentes	1.564	107.177	4.726
Tetradocentes	663	63.863	2.701
Pentadocentes	441	51.447	2.264
<b>Completas</b>	<b>2.126</b>	<b>447.268</b>	<b>20.008</b>
<b>Total</b>	<b>21.297</b>	<b>1.272.449</b>	<b>56.444</b>

<sup>1/</sup> No incluye a 57,165 padres de familia atendidos en educación inicial

**MATRÍCULA DE EDUCACIÓN INICIAL Y BÁSICA INDÍGENA**  
Inicio de ciclo escolar 2006-2007

Entidad Federativa	JEFATURA	ZONA	Centros				Alumnos				Directores y Docentes			
			Inicial	Preescolar	Primaria	Total	Inicial 1/	Preescolar	Primaria	Total	Inicial	Preescolar	Primaria	Total
Baja California	1	6	6	34	53	93	75	2.333	8.766	11.174	6	111	376	493
Campeche	4	15	16	119	52	187	3.718	4.113	2.688	10.519	128	220	134	482
Chiapas	17	134	216	1.886	2.759	4.861	5.095	73.711	232.260	311.066	216	2.933	8.711	11.860
Chihuahua	10	30	49	164	339	552	1.052	3.135	17.110	21.297	52	180	898	1.130
Durango	4	18	69	87	198	354	1.165	1.496	7.670	10.331	74	102	377	553
Guanajuato		-	-	4	4	8	-	304	1.104	1.408		10	33	43
Guerrero	14	63	122	733	843	1.698	2.469	35.891	95.173	133.533	127	1.476	4.395	5.998
Hidalgo	9	62	97	496	608	1.201	2.497	16.799	43.352	62.648	104	790	2.487	3.381
Jalisco	1	7	10	55	100	165	292	1.287	5.592	7.171	10	68	283	361
México	6	32	84	276	162	522	1.869	12.394	18.375	32.638	86	485	830	1.401
Michoacán	5	16	144	175	192	511	3.832	10.823	25.349	40.004	192	581	1.338	2.111
Morelos	0	0	19	10	5	34	745	735	925	2.405	33	29	45	107
Nayarit	4	21	87	107	155	349	1.756	3.247	8.991	13.994	87	155	433	675
Oaxaca	24	181	454	1.724	1.674	3.852	11.265	69.746	159.550	240.561	456	3.155	7.348	10.959
Puebla	9	104	57	939	743	1.739	1.507	48.891	70.142	120.540	58	1.636	2.605	4.299
Querétaro	2	10	23	85	76	184	506	3.037	6.665	10.208	23	109	278	410
Quintana Roo	3	13	120	102	78	300	3.340	3.966	3.895	11.201	132	211	216	559
San Luis Potosí	8	33	271	422	336	1.029	5.336	15.596	21.711	42.643	281	775	1.181	2.237
Sinaloa	1	3	72	33	33	138	2.853	1.153	2.316	6.322	99	49	136	284
Sonora	5	20	93	224	108	425	1.831	7.369	5.397	14.697	99	377	322	798
Tabasco	2	17	119	134	100	353	2.972	7.165	7.862	17.999	125	336	387	848
Tlaxcala	0	0	21	19	12	52	658	1.552	2.604	4.814	34	61	106	201
Veracruz	12	68	48	1.161	996	2.205	937	37.267	76.658	114.862	52	2.095	3.773	5.920
Yucatán	6	25	97	278	169	544	2.659	17.864	12.711	33.234	100	757	588	1.445
<b>Nacional</b>	<b>147</b>	<b>878</b>	<b>2.294</b>	<b>9.267</b>	<b>9.795</b>	<b>21.358</b>	<b>58.529</b>	<b>379.874</b>	<b>836.866</b>	<b>1.246.641</b>	<b>2.574</b>	<b>16.701</b>	<b>37.280</b>	<b>56.555</b>

1/ No incluye a 58,679 padres de familia atendidos en educación inicial indígena.