



**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN.**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

**LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA**

LUIS ARMANDO TAMAY MAY

**Directora de tesis:
Mtra. Rosa María Padilla Díaz**

MÉRIDA, YUCATÁN. MÉXICO.

2016.



**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN.**

**LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA**

LUIS ARMANDO TAMAY MAY

TESIS

PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO DE:

**MAESTRO EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

**Directora de tesis:
Mtra. Rosa María Padilla Díaz**

MÉRIDA, YUCATÁN. MÉXICO.

2016.



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



CONSTANCIA DE CONCLUSIÓN DE TESIS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

Mérida, Yuc., 1 de junio de 2016.


LUIS ARMANDO TAMAY MAY.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A**, y en virtud de que su tesis titulada:

**LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
EN EL SISTEMA DE EDUCACION INDIGENA.**

Presentada para optar al grado de **Maestro en Educación, Campo: Desarrollo Curricular**, ha sido liberada por su Tutora, **Mtra. Rosa María Padilla Díaz** y aprobada por los lectores, **Mtro. Andrés Alberto Aguilar Gijón, Mtro. Juan Ramón Manzanilla Dorantes y Mtro. Armín Jesús Rosado y Balam**, se extiende la presente **Constancia**, con la cual procede la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE


MARÍA ELENA CÁMARA DÍAZ
DIRECTORA DE LA UNIDAD 31-A MÉRIDA
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 31-A
MÉRIDA

DEDICATORIAS

A mi familia, por su inestimable apoyo, su cooperación, solidaridad y comprensión que me consintieron cursar con grandes sacrificios este posgrado hace algunos años y recientemente concluir este capítulo de mi formación profesional.

A las maestras y los maestros de Educación Indígena, amigos y compañeros de trabajo con quienes he tenido grata fortuna de compartir más que trabajo, experiencias de vida y que con sus enseñanzas en el andar de esta noble labor han contribuido a forjar mi profesión y la persona que soy.

A las niñas y los niños mayas de Yucatán, motor de nuestra carrera profesional, a quienes les debemos nuestros mejores esfuerzos para superarnos continuamente para poder ofrecerles una educación de calidad, con equidad y pertinencia cultural y lingüística en el pleno respeto a sus derechos fundamentales.

AGRADECIMIENTOS

A mis asesores de la Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional, subsede Valladolid, que con sus enseñanzas, sus orientaciones y aportaciones han contribuido en mi superación profesional en el campo de la educación.

Al colegiado de Asesores del Proyecto de Titulación Emergente de la UPN Subsede Valladolid, por su compañerismo y sus orientaciones que me ayudaron a mejorar mi trabajo de tesis.

Mi gratitud especial a la Maestra Rosa María Padilla Díaz, Asesora Académica de la UPN Subsede Valladolid, por su valioso tiempo, su paciencia y sus sabias orientaciones en el acompañamiento para la construcción y conclusión de este trabajo.

Siglas utilizadas en la tesis.

AGE. Apoyo Para la Gestión Escolar

ANPIBAC. Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C.

APINAC. Asociación Nacional de Profesionales Nahuas A.C.

CAPFCE. Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas

CEDE. Centro de Desarrollo Educativo.

CIESAS. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

CIIS. Centro de Integración Social.

CISINAH. Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

CNC. Confederación Nacional Campesina,

CNPI. Consejo Nacional de Pueblos Indígenas.

CNSPD. Coordinación Nacional del Servicio Profesional docente

COEEST. Coordinación del Órgano Estatal Ejecutor.

CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo.

DAAI. Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas.

DEI. Dirección de Educación Indígena.

DGEI. Dirección General de Educación Indígena.

DGEEMI. Dirección General de Educación Extraescolar para el Medio Indígena

DGCMPM. Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio

DOF. Diario Oficial de la Federación.

EIB. Educación Intercultural Bilingüe.

E3. Programa Compensatorio de Arraigo comunitario.

IISEO. Instituto de Investigación e Integración Social de Oaxaca.

ICEMAREY. Instituto para la Construcción, Equipamiento, Mantenimiento, y Rehabilitación de Escuelas del Estado de Yucatán

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

INI. Instituto nacional Indigenista.

LEI. Licenciatura en Educación Indígena.

LEPEPMI'90. Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio indígena.

LEPIB. Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

LEPPMI'90. Licenciatura en educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena Plan 90.

LIE: Licenciatura en Intervención Educativa.

LSPD. Ley del Servicio profesional Docente.

PEAGE. Programa Estatal de Apoyo a la gestión Escolar

PID. Plan Institucional de Desarrollo.

SEGEY. Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán.

SEP. Secretaría de Educación Pública.

SNRSPD. Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente

SNTE. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

SRA. Secretaría de la Reforma Agraria

UNO. Universidad de Oriente.

UPN. Universidad Pedagógica Nacional

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN YUCATÁN.	
1.1 El Sistema de Educación Indígena en Yucatán	9
1.1.1 Planteamiento del tema de estudio	10
1.1.2 Justificación	11
1.1.3 Propósitos de la investigación	13
1.1.4 Delimitación	12
1.1.5 Metodología de la investigación	14
1.2 Estructura del Sistema de Educación Indígena en Yucatán	18
1.2.1 Recursos humanos	18
1.2.2 Matrícula Escolar	20
1.2.3 Infraestructura	20
1.2.4 Programas de apoyo	21
CAPÍTULO 2. EL DOCENTE DE EDUCACIÓN INDÍGENA.	
2.1 La educación escolar de los pueblos indígenas de México.	25
2.2 El Sistema de Educación Indígena en Yucatán.	33
2.3 La formación profesional del docente de educación indígena en Yucatán.	38
2.4 El docente de Educación Indígena y la Educación Intercultural Bilingüe	52
CAPÍTULO 3. PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN YUCATÁN.	
3.1 Los perfiles de ingreso actual al sistema de educación indígena	62
3.2 Instituciones que aportan a la formación profesional del docente de Educación Indígena	68
3.3 La Educación Indígena ante la Reforma Educativa	86

REFLEXIONES FINALES

89

BIBLIOGRAFÍA

95

ANEXOS

102

INTRODUCCION

El Estado de Yucatán, está constituida mayoritariamente por una población indígena de origen maya, poseedor de vastos conocimientos, creencias, tradiciones y costumbres ancestrales, heredadas de una generación a otra, actualmente influenciada en gran medida por la cultura occidental que ha configurado en ella ciertas transformaciones explicables a partir de los procesos históricos en que se han desarrollado los pueblos mayas desde la llegada de los españoles. Transformaciones que se han constituido en sí mismos como estrategia de supervivencia de una cultura milenaria que se niega a morir.

La Dirección de Educación Indígena, coordinada con la Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY), es la institución responsable de llevar la Educación Inicial y Básica a la población maya en edad escolar. La enseñanza en las escuelas del Sistema de Educación Indígena toma diverso matices, en cuanto a la diversidad que existe entre la población en las diferentes comunidades donde se presta este servicio educativo, así como también la diversidad que hay en la formación profesional de los docentes que tiene a su cargo esta noble labor.

La expresión cultural y lingüística entre las comunidades indígenas en nuestro estado es diversa en sí misma, en algunas comunidades las prácticas culturales y el habla maya están muy arraigadas, mismas que definen y dan sentido a la identidad maya de las personas y las comunidades. Es posible observar comunidades donde algunas prácticas se están perdiendo, lo mismo sucede con el uso de la lengua maya, en algunos lugares se habla predominantemente la lengua maya, en otros predomina mas el español, pero en general se puede ver cierto nivel de bilingüismo entre la comunidad.

Esta diversidad se refleja también al interior del aula en las escuelas de Educación Indígena, tanto en las características de los alumnos como en las formas de enseñanza de los docentes. La experiencia, los conocimientos, la creatividad e iniciativa de los maestros son elementos muy importantes para una buena práctica educativa, sin embargo en muchas ocasiones prevalecen prácticas tradicionales de enseñanza que no van de acuerdo a las necesidades educativas de los alumnos, y que derivan en aprendizajes poco significativos para los alumnos, ocasionando la pérdida gradual de su identidad como niño maya, así como el desuso paulatino de su lengua materna y la aparición de conflictos lingüísticos que los alumnos padecen durante su trayecto escolar en la escuela primaria.

En los últimos años la atención educativa dirigida al pueblo maya va tomando nuevos rumbos, en hecho sin precedentes la autoridad educativa estatal asume su obligación de atender las necesidades educativas de los niños indígenas, y con acciones coordinadas con la Dirección General de educación Indígena, y la Dirección Estatal de Educación Indígena se promueve la construcción y puesta en prueba de los programas de estudio para la asignatura maya para el primer ciclo de la educación primaria, y finalmente su implementación en el estado en 190 escuelas focalizadas para la enseñanza en lengua indígena a partir del ciclo escolar 2009-2010.

Estas acciones se acompañan de proceso de formación de docentes para el conocimiento y desarrollo de los programas de estudio en las aulas con la finalidad de coadyuvar en la construcción de una sociedad más justa que permita que niños mayas accedan a verdaderos aprendizajes para la vida, a una mejor condición de vida y les brinde las herramientas necesarias para afrontar los retos del mañana en esta compleja sociedad cambiante.

El quehacer del docente indígena se torna fundamental, cada maestro construye su concepción particular de la educación, la educación indígena, y la Educación Intercultural Bilingüe a partir de sus experiencias personales, de lo que ha estudiado

en la escuela y de lo que vive día a día en el desarrollo de su quehacer docente. Es por ello que resulta substancial analizar qué ha sucedido con los procesos de formación que han configurado al docente de educación indígena actual para entender sus cualidades y sus posibilidades profesionales de cara a las necesidades educativas de las y los niños mayas y a los requerimientos de la Reforma Educativa del momento.

Para efectos de este trabajo, se parte en el primer capítulo con la revisión de las condiciones en que se da la educación escolar en las comunidades indígenas del estado de Yucatán, se plantea la problemática de estudio y se define la estrategia metodológica que da sentido y orientación a la indagación.

En el segundo capítulo se aborda el análisis histórico de la Educación destinada a los indígenas en el país y los procesos que han conformado el Sistema de Educación indígena en nuestro estado. En este apartado se establece una reflexión sobre los procesos de formación profesional que han caracterizado a los docentes del medio indígena de Yucatán en los diferentes momentos desde su fundación como sistema educativo.

El tercer capítulo comprende una reflexión sobre las perspectivas de la educación indígena a partir del análisis de los programas de formación que ofrecen las escuelas formadoras de maestros del estado para atender la demanda educativa de las comunidades indígenas y cómo abonan a la construcción de un perfil profesional ideal del docente de educación indígena.

En la última parte de este trabajo se presentan las reflexiones finales que a modo de conclusión cierran el análisis, y reflexión sobre lo que sucede con los procesos de formación de los maestros indígenas, como se expresan en la práctica cotidiana en la atención de los niños y niñas mayas del estado y los retos que le presentan los cambios estructurales del sistema educativo nacional y local.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN YUCATÁN

Los pueblos indígenas de nuestro país se constituyen en una diversidad cultural, con sistemas de valores y concepciones del mundo profundamente distintos y ajenos a los que predominan entre la mayoría de la sociedad mexicana, portadores de diversos sistemas culturales, formas de ver y entender el mundo y saberes transmitidos a través de generaciones. El reconocimiento del valor del multilingüismo y la diversidad cultural demanda que la sociedad mexicana se reconozca así misma desde su propia pluralidad y se libere de los estereotipos ideológicos y los prejuicios que estigmatizan, discriminan o simplemente niegan las realidades indígenas.

Dos elementos clave generalmente utilizados para la definición de la población indígena, corresponden a los espacios en los que se producen y reproducen cotidianamente las culturas indígenas, el espacio simbólico de la lengua y el espacio vivencial del hogar; también se considera el aspecto de la autoadcripción a un grupo (comunidad, pueblo) indígena; no obstante cada uno de estos criterios tiene sus complicaciones prácticas y teóricas.

El criterio lingüístico se suele usar con mayor frecuencia para cuantificar la población indígena de México, sin embargo, cabe recordar, que la castellanización forzada durante décadas a través del sistema educativo y la administración pública, ha propiciado que una buena parte de la población indígena entienda perfectamente una o varias lenguas indígenas pero sin hablarlas, por lo que aparece como monolingüe del castellano, propiciando su asimilación en las estadísticas de la población no indígena.

Por otra parte, tradicionalmente se sabe que las familias y los hogares son las instituciones socioeconómicas fundamentales de la sociedad, en donde se reproduce el sistema social en su conjunto. No obstante, en los hogares indígenas no todos

son homogéneos en cuanto a cultura y lengua, por lo que finalmente definen como indígenas "...solo a los miembros de los hogares donde las personas con características indígenas tienen un lazo de parentesco determinante en la decisión del estilo de vida y la transmisión intergeneracional de la socialización, es decir el jefe, el cónyuge y los padres de éstos". (Serrano, 2002:22)

De acuerdo a un informe del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la población indígena mexicana se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1. Población indígena en México (2010)

Población total de México	112'336,538
Población indígena	
Población de 5 años y más hablante de lengua indígena	6'695,228
Población de 5 años y más hablante de lengua indígena que no habla español	980,894
Pertenencia étnica	
15 millones de personas se consideran indígenas de las cuales:	
9.1 millones no hablan lengua indígena	
6.6 millones son hablantes e la lengua indígena, sin embargo de éstos, 400 mil no se Consideran indígenas.	

INEGI Informe Censo 2010.

Como se observa en la tabla anterior para el año 2010 se registro una población total de 6'695,222 hablantes de alguna lengua indígena de 5 años y mas, de las cuales 0.14 % es monolingüe en alguna lengua indígena. En cuanto a la identidad étnica, se observa que no todas las personas que se consideran indígenas hablan alguna lengua indígena, así mismo existe un buen número de personas que aunque hablan alguna lengua indígena no se consideran como tal.

Un estudio intercensal realizado por el INEGI en 2015, refleja un incremento en la población mexicana, así como también entre la población indígena:

Tabla 2. Población indígena en México (2015)

Población total de México	119'530,753
Población de 3 años y mas que habla una lengua indígena	7'382,785

INEGI Encuesta Intercensal 2015.

En Yucatán para el año 2010 la población total de nuestro estado era de 1'955,577 habitantes, de los cuales, 537,516 personas mayores de 5 años hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 30% de la población de la entidad, de esta misma, el 14 % no habla español.

De acuerdo a los Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2002, hay dos datos que señalan agudamente las condiciones desfavorables en las que se desenvuelve la vida de las comunidades mayas de esta región. El primero se refiere a la escolaridad, donde se observa una clara desventaja de la población indígena.

Tabla 3. Escolaridad de la población indígena de la península de Yucatán

Entidad	Sin instrucción		Primaria Incompleta		Primaria Completa		Posprimaria	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Campeche	22,647	19.6	32,361	28.0	19,448	16.9	40,959	35.5
Quintana Roo	27,703	13.7	49,759	24.5	40,191	19.8	85,125	42.0
Yucatán	105,685	17.0	213,691	34.4	109,764	17.7	192,315	30.9
Estados Unidos Mexicanos	6,424,470	10.2	11,298.692	18.0	12,024,728	19.1	32,535,609	51.8

Krotz, 2004. "Información reciente sobre la población indígena de la Península de Yucatán..."

Como se puede observar, aunque la cobertura de los servicios educativos para la población indígena está garantizada, la calidad de la educación que se imparte en ellas no ha coadyuvado significativamente en la reducción de las brechas de la desigualdad. Los datos porcentuales sobre escolaridad de Yucatán no alcanzan la media nacional.

Los alumnos que egresan de las escuelas primarias de Educación Indígena presentan muchas deficiencias, a nivel del habla, en la lectura y en la escritura, lo que limita en gran medida sus posibilidades de concluir la educación secundaria. Aunado a ello la educación secundaria no está concebida para la atención a los

jóvenes indígenas, por lo que lograr terminarla y continuar hasta el bachillerato constituye una hazaña para los pocos que los logran.

Una desigualdad semejante se puede observar con respecto a los ingresos expresados en términos de salarios mínimos:

Tabla 4. Ingresos (en salarios mínimos) de la población indígena de la península de Yucatán

Entidad	Total	Sin ingresos		Menos de 1 SM		1 a 2 SM		Más de 2 SM	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Campeche	62,239	14,868	23.9	19,759	31.7	16,220	26.1	11,392	18.3
Quintana Roo	120,986	20,237	16.7	13,201	10.9	35,490	29.3	52,058	43.0
Yucatán	340,788	50,323	14.8	109,682	32.2	125,075	36.7	55,708	16.3
Estados Unidos Mexicanos	33,730,210	2,817,566	8.4	4,154,778	12.3	10,228,834	30.3	14,693,361	43.6

Krotz, 2004. "Información reciente sobre la población indígena de la Península de Yucatán..."

Los bajos niveles de escolaridad de la población indígena, limita en gran medida su acceso a las oportunidades laborales. Ante la falta de empleo en su comunidad, la mayoría de los jóvenes emigran hacia las zonas urbanas para ocuparse generalmente en trabajos pesados como obreros o empleados menores en algunas empresas, son pocos los que logran terminar una carrera profesional con el apoyo de alguna beca, generalmente del CONAFE, que les permite desempeñarse en otros ámbitos de trabajo mejor remunerados.

Es importante destacar en el caso del estado de Yucatán, la presencia significativa de hablantes de una lengua indígena en los asentamientos urbanos, principalmente la lengua maya, y en menor medida otras lenguas como el Chol, Tzeltal y Mixe. Del más de medio millón de hablantes de una lengua indígena (mayores de cinco años) en el Estado de Yucatán, aproximadamente 170 mil, o sea, el 30%, vive en las cinco principales ciudades de la entidad (92,465 en Mérida, 31,329 en Valladolid, 28,917 en Tizimín, 12,862 en Umán y 3,659 en Progreso).

El perfil indígena de Yucatán adquiere especial relevancia en dos sentidos, es el estado que en la península concentra la mayor cantidad de población maya y al igual que Oaxaca, es un estado en el que puede decirse de que “la minoría étnica es la población mestiza y la mayoría, la indígena, y donde, en consecuencia, los problemas indígenas son los problemas de la mayoría” (Dan, 1997) y la cultura maya contemporánea, con las transformaciones y cambios con la que se quiera considerar, es la cultura de la mayoría.

La ratificación del *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribunales en Países Independientes* produce efectos jurídicos inmediatos para el orden interno en casi todo el sistema constitucional latinoamericano. En nuestro país da lugar a una serie de reformas constitucionales en vías del reconocimiento, la atención a la diversidad cultural y lingüística prevaleciente en el contexto nacional con la reforma al párrafo primero del artículo cuarto constitucional en 1992.

Con la reforma al artículo 2° en el 2001 se reconoce la composición pluricultural de la nación “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”, y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas de preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos, cultura e identidad y asimismo, enuncia la obligación del Estado de establecer políticas e instituciones sociales para el desarrollo integral de dichos pueblos y comunidades con su activa participación.

Los compromisos internacionales asumidos por nuestro país se traduce inicialmente con la edición de materiales educativos desde la Dirección General de Educación Indígena para reorientar la acción educativa de los centros escolares de las comunidades indígenas, y para fortalecer el reconocimiento, la revaloración y desarrollo de la cultura y lengua de los pueblos indígenas. Algunos de estos materiales son:

- “Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la Educación Inicial, Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe”.

- “La Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente”.
- Libros de texto: “Maaya t'aan” para el primero y segundo ciclo.
- “Lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas”.
- “Parámetros Curriculares de la Asignatura Lengua Indígena 2006.”
- Y recientemente la “Asignatura Maya, Libro para el maestro”

Estos materiales constituyen un recurso pedagógico muy importante para los docentes, ya que contienen las orientaciones y sugerencias metodológicas pertinentes para promover el estudio sistemático de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas. Mas sin embargo a nivel institucional no se le ha dado la importancia debida en cuanto a su estudio, desarrollo y seguimiento para su implementación, salvo el programa de asignatura maya que recientemente se implementó para los primeros grados.

1.1 El sistema de Educación indígena en Yucatán

La Educación Indígena como sistema educativo en nuestro estado ha tenido avances significativos en los últimos años en cuanto a cobertura, recursos humanos, en infraestructura, así como en la formación profesional de su planta docente de base, pues desde hace aproximadamente tres lustros que la secretaria de educación requiere como perfil mínimo para ingresar a este sistema educativo estudios de licenciatura en educación o carreras afines inicialmente, aunque en los últimos años la brecha en cuanto a los perfiles se ha venido estrechando cada vez más hacia logro de un perfil idóneo de docente de educación indígena.

Aunado a ello la Dirección General de Educación Indígena, en coordinación con las instancias estatales de Educación Indígena y otras instituciones de formación y actualización docente, han implementado continuamente “diversas acciones que

diversifican de manera sustancial la formación dirigida a los docentes para consolidar los saberes necesarios y atender las particularidades y especificadas de cada modalidad”. (SEP-DEI PID 2009)

Pese a las diversas acciones de formación profesional dirigidas a los docentes indígenas, éstos no se han aprovechado en su esencia, ésta no se ha visto reflejada en una verdadera educación de calidad con equidad y pertinencia a las condiciones socioculturales de las comunidades de nuestro pueblo maya. Es común observar en las aulas prácticas tradicionales muy arraigadas como es la enseñanza directa de la lectura y la escritura, la castellanización, la implementación de planeaciones didácticas, guías prácticas, y exámenes compradas o descargadas de internet.

Los resultados, niños que deletrean, que descifran la escritura, niños que no comprenden lo que leen, niños que se van enajenando poco a poco de su cultura y lengua, niños y jóvenes renuentes a hablar o escribir en su idioma materno maya, niños y jóvenes que se avergüenzan por su condición de indígenas, que abandonan la escuela para trabajar porque no le encuentran sentido, y jóvenes que fracasan en los primeros años de educación secundaria, porque no desarrollan las competencias básicas que les permitan seguirse desarrollando en la escuela.

Estas circunstancias precisan reflexionar sobre la formación profesional del docente y su papel en la educación de los niños indígenas y desde esta perspectiva valorar su función como eje primordial para la construcción y establecimiento de una educación intercultural bilingüe y los perfiles mínimos a los cuales debe responder para garantizar una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística.

1.1.1 Planteamiento del tema de estudio

La problemática educativa se pueden analizar desde diversas aristas pero para fines de este estudio, se planteó la siguiente interrogante de investigación:

¿Cuál es la formación profesional que ha tenido el docente de Educación Indígena en servicio?

1.1.2 Justificación

La enseñanza escolar, para que sea significativa, debe tomar en cuenta la lengua materna y los conocimientos que tiene el niño de su contexto inmediato para su estudio y desarrollo, en la medida que lo conozca y lo comprenda se le facilitará acceder a la comprensión de otros contextos. Pretender una educación en una lengua que no domina conlleva a los alumnos a la pérdida gradual de su identidad cultural y lingüística, y en consecuencia a aprendizajes poco significativos, que limitan su desarrollo personal y escolar.

Una buena educación es aquella que les sirve a los alumnos para resolver las diferentes situaciones problemáticas que la vida le plantea cotidianamente, al mismo tiempo que le da las herramientas necesarias para adaptarse continuamente a los cambios sociales y la aspiración de una mejor calidad de vida para el futuro. En este sentido, la lengua indígena no sólo debe ser medio de instrucción, sino como objeto de estudio y como medio de comunicación efectiva en el contexto escolar comunitario, ya que esto favorece la autoestima y la confianza del niño para desenvolverse en cualquier contexto sin prejuicios, reforzando así su identidad cultural.

Las condiciones de vida actual de los pueblos indígenas y el establecimiento de nuevos instrumentos jurídicos, de nuevas formas de relación y redes sociales a nivel local, nacional e internacional, exigen al docente indígena nuevas formas de entender la realidad sociocultural para desarrollar una educación de calidad con enfoque intercultural y bilingüe pertinente a las características y necesidades de las comunidades indígenas.

El programa sectorial de educación 2013 – 2018 en su capítulo III. Objetivos, estrategias y líneas de acción, línea de acción 3.4., plantea Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias, para lo cual resulta prioritario: (3.4.5.) Asegurar que los maestros que trabajan en comunidades indígenas hablen la lengua originaria de la localidad, y (3.4.7.) Asegurar la pertinencia cultural y lingüística del currículo y los materiales educativos para atender la diversidad lingüística en las escuelas.

Por otro lado entre los lineamientos de la Ley General del Servicio Profesional Docente se establece el perfil, los parámetros y los indicadores de desempeño docente como referentes para una práctica profesional que propicie mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos. En este sentido el perfil docente para la Educación Indígena expresa las características, cualidades y aptitudes deseables que éste requiere tener para un desempeño profesional eficaz. Para lo cual se establece:

En la dimensión 1: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Para el docente de educación indígena se requiere para el ejercicio de la docencia, tener un conocimiento sólido sobre propósitos, enfoques y contenidos del plan y los programas de estudio, “así como del enfoque intercultural bilingüe, al igual que de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos”.

En la dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente. Para el docente de educación indígena requiere para el ejercicio de la docencia, “poseer habilidades que le permitan planificar y organizar sus clases con un enfoque intercultural bilingüe”.

Los parámetros que definen esta última dimensión instan al docente a:

- Organizar su intervención docente con un enfoque intercultural bilingüe para el aprendizaje de sus alumnos.

- Desarrollar estrategias didácticas con un enfoque intercultural bilingüe para que sus alumnos aprendan.
- Utilizar la lengua indígena para que sus alumnos aprendan y fortalezcan su identidad cultural.

Por lo anterior es importante reflexionar sobre lo que se ha hecho a nivel institucional y lo que se está haciendo en nuestro estado para promover procesos formativos para la apropiación por parte de los docentes y aspirantes a docentes de los referentes jurídicos, filosóficos, y pedagógicos que sustentan la necesidad de una educación intercultural y bilingüe.

Es importante revisar los compromisos asumidos a nivel institucional desde diferentes ámbitos para reencauzar la tarea educativa hacia el desarrollo de una educación con pertinencia cultural y lingüística no solo a nivel de discurso oficial, sino desde las entrañas mismas de los centros escolares, con docentes comprometidos con su labor educativa a favor de los niños indígenas de nuestro estado.

1.1.3 Propósitos de la investigación.

El propósito general que orienta el presente trabajo de investigación consiste en la descripción del recorrido histórico sobre la formación profesional que ha tenido el docente de Educación Indígena.

Propósitos específicos:

- Describir los niveles de formación que los profesores de Educación Indígena a través de la historia en que se ha forjado esta institución educativa.
- Describir el proceso histórico de la formación del docente de la Educación Indígena en Yucatán.

- Destacar el papel del docente de Educación Indígena en la educación de los niños mayas de Yucatán.

1.1.4 Delimitación de la investigación

El presente trabajo se circunscribe en la descripción de los procesos y niveles de formación profesional del docente, en distintos momentos históricos de la Educación Indígena, con la finalidad de ofrecer al profesor de este sistema educativo el conocimiento de la historia del profesorado que han contribuido al establecimiento de esta institución destinada a llevar la educación escolar a los niños de las comunidades indígenas de nuestro país y de nuestro estado, para reflexionar.

1.1.5 Metodología de investigación

La investigación es un proceso de indagación cuya finalidad es obtener información relevante, fidedigna e imparcial, que permita verificar, corregir o aplicar el conocimiento para encontrar el sentido de las cosas, es decir, conocer la realidad para comprender los fenómenos, procesos o cosas que nos rodean. La investigación permite estudiar a profundidad un problema determinado con el fin de obtener datos suficientes que permitan hacer ciertas proyecciones y presentar opiniones personales o juicios de valor sobre algún tema investigado.

La investigación documental se constituye en una estrategia donde se analiza y reflexiona sistemáticamente sobre realidades, tiene como objetivo esencial el análisis de diferentes fenómenos sociales, históricos, psicológicos, etc., para ello Indaga, interpreta, presenta datos e informaciones sobre algún tema determinado de interés.

Este trabajo se orienta bajo la perspectiva de la investigación descriptiva que consiste en la exposición de los resultados concretos sobre un tema, mismos que son producto de alguna experiencia, práctica o investigación específica; la cual tienen un interés exclusivo para el propio investigador y su principal propósito es exponer los resultados alcanzados, sus experiencias y los métodos utilizados en el desarrollo de la investigación, como posible tema de estudio.

En este tipo de investigaciones el acontecimiento, los resultados, el propio tema o suceso especial que expone el investigador, es el objetivo principal de la tesis y en ésta se presenta como producto de observaciones y ensayos particulares del propio investigador y, por su relevancia especial, lo somete a consideración de los demás, avalado por medio de una propuesta de tesis.

La metodología desarrollada en este trabajo consistió en un proceso ordenado y lógico, de pasos para la obtención, análisis y sistematización de la información:

1.- Elección del tema:

La formación docente con el enfoque intercultural y bilingüe de la educación se constituyó en un tema de interés sobre la esencia de la práctica pedagógica que se desarrolla en la educación de los niños indígenas. Las nociones en este campo de la educación nos permiten detectar áreas de oportunidad que deben ser estudiados para comprender las causas por las que no se está procurando una educación pertinente a los niños mayas de Yucatán.

2.- Acopio de bibliografía básica sobre el tema:

En esta fase se procuró reunir material publicado o inédito sobre el tema, principalmente libros, tesis, monografías, estudios, artículos, ensayos, etc., con el fin de conocer las aportaciones expuestas anteriormente por diferentes autores para apoyar las ideas y aportaciones que se vierten en este trabajo.

3.- Lectura del material:

Una primera lectura del material bibliográfico recabado, permitió establecer una

estructura de contenidos e ideas relevantes de cada material, mismas que posteriormente fueron de mucha utilidad para clarificar, complementar y reforzar las ideas propias en el proceso de construcción durante la redacción de los componentes del presente trabajo.

4.- Delimitación del tema:

Posterior a la lectura de los materiales bibliográficos y con base en las nociones personales sobre el tema, fue posible delimitar los aspectos de la investigación, en función de los objetivos planteados, para determinar su dimensión y su alcance y su aspecto formal que implican el desarrollo del tema de investigación.

5.- Elaboración del esquema de trabajo:

Con base en las ideas generalizadas sobre el tema se construyó el esquema del documento que se constituiría en el producto de la investigación. En esta fase se identificaron de forma gráfica y analítica los aspectos esenciales y los subordinados del problema, lo cual fue de gran ayuda para organizar mejor las ideas en construcción.

6.- Ampliación del material sobre el tema ya delimitado:

Durante el proceso de construcción surgió la necesidad de consultar nuevas fuentes de información y nueva bibliografía en diferentes medios, que permitió tener una visión más completa sobre diversos aspectos del tema de investigación.

7.- Lectura minuciosa de la bibliografía:

La lectura minuciosa de los diferentes materiales de consulta motivó el análisis, la reflexión e interpretación, las ideas más importantes que fueron registrados en fichas de trabajo para organizar mejor las ideas y la información relevante de cada material bibliográfico.

9.- Elaboración de fichas bibliográficas:

La organización del material consultado en fichas bibliográficas permitió localizar

rápidamente las referencias necesarias en el momento oportuno, para enriquecer alguna idea en construcción durante la redacción.

10.- Elaboración de fichas de contenido:

Las fichas de trabajo elaboradas rescataron las ideas más importantes de los materiales consultados con respecto al tema de estudio, éstas ideas se registraron fichas de cita textual, y mixtas en los que se rescataron de manera textual algunos postulados de los autores y en otros casos sirvieron de base para reforzar las ideas propias.

10.- Organización de las fichas de contenido y revisión del esquema:

En esta fase se exploró el material recopilado para detectar algunos apartados que requerían reforzarse con aportaciones bibliográficas, así como para detectar posibles excesos en ideas ya destacadas; así mismo provee la revisión de los datos recopilados ayudaron a darle solidez al esquema de trabajo, con el fin de darle mayor orden y uniformidad, antes de redactar el producto de trabajo.

11.- Redacción del trabajo:

La redacción del trabajo se constituyó como la última fase el proceso de investigación, con la que se pretende comunicar los hallazgos mediante un texto escrito que pueda ser consultado por cualquier persona que requiera información oportuna sobre este tema de investigación. La revisión constante del escrito, proporcionó información sobre los aspectos que requerían clarificarse y para centrar las ideas que dan cuerpo al trabajo. El escrito final tiene como finalidad comunicar con la mayor claridad y coherencia posibles los resultados, los descubrimientos, las comprobaciones o reflexiones establecidas a través de todo el proceso de la investigación documental realizado.

1.2 Estructura del Sistema de Educación Indígena en Yucatán

La Educación indígena en nuestro estado ha transitado por cambios vertiginosos en la que se refiere a su estructura organizacional y la cobertura de servicios que ofrece a la niñez maya. Hasta hace unos dos décadas constituía un departamento más de la Secretaría de Educación Pública del Estado, para 1995 se le da el estatus de Subdirección de Educación Indígena pero subordinada a la Dirección de Programas Estratégicos de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, y recientemente en el 2008 se eleva al rango de Dirección de educación indígena, con mayor margen de autonomía para administrar la educación indígena, y se coloca a la altura de las demás direcciones de los diferentes niveles educativos en el estado.

1.2.1 Recursos humanos

Actualmente la administración del Sistema de educación Indígena en nuestro estado, está a cargo del Director de educación Indígena, un área de cómputo, tres departamentos Trámite y Control, Servicios educativos y Lengua y Cultura Maya, y cinco coordinaciones, Primaria Indígena, Preescolar e Inicial integrados, Recursos Materiales, Mesa Técnica, y una Coordinación del Programa Ko'one'ex Kanik Maaya, salvo este Programa, las coordinaciones cuentan para su operatividad solo con el titular y algún apoyo administrativo, pero sin equipos técnico-pedagógicos que apoyen la labor educativa propia del nivel de educación indígena.

Para su funcionamiento el Sistema de Educación Indígena cuenta con seis Jefaturas de Zonas de Supervisión ubicadas en las regiones con cabecera en las localidades de Maxcanú, Ticul, Sotuta, Peto, Valladolid y Tizimín, mismas que coordinan las acciones en 25 supervisiones escolares distribuidas en todo el estado. Cada supervisión escolar y cada jefatura de zonas cuentan con un auxiliar administrativo.

Con la implementación del Modelo de Gestión Regional por parte de la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán hace aproximadamente cinco años, los Centros de Desarrollo Educativo de las diferentes Regiones han ido asumiendo las principales funciones de orden organizativo y pedagógico que antes hacían las jefaturas de zonas de supervisión. En la actualidad estos espacios se han limitado a coordinar algunas acciones propias del nivel, y a resolver por la vía de la autoridad algunas situaciones que se tornan problemáticas en algunos centros de trabajo de su jurisdicción.

Para cubrir la demanda educativa de la población mayahablante la dirección de educación indígena dispone de:

- 175 Directores de Escuelas Primarias bilingües
- 283 Directores de Centros de Educación Preescolar
- 105 Directoras con grupo de Centros de Educación Inicial

De éstas, 42 directores tienen clave directiva en el nivel de Educación Primaria, los demás son directores comisionados en el nivel correspondiente, que se desempeñan en escuelas de organización completa, unitarias, bidocente, tridocente o tetra docentes, por lo que en muchos casos el personal ejerce doble función, directiva y docente.

De esta manera, el personal docente que labora en los planteles escolares está conformado de la siguiente manera:

- 105 Docentes del nivel Inicial
- 876 Docentes del nivel Preescolar
- 542 Docentes de Educación Primaria Bilingüe

En total son 1,565 docentes y directivos que laboran en 563 Planteles Educativos distribuidos en 75 municipios:

- 175 Escuelas Primarias Bilingües
- 276 Centros de Educación Preescolar
- 153 Centros de Educación Inicial

1.2.2 Matrícula escolar

El sistema de Educación Indígena en Yucatán ofrece los servicios de Educación Inicial, Preescolar y Primaria Indígena, en los Centros de Educación Inicial Indígena, Centros de Educación Preescolar Indígena y Escuelas Primarias Bilingües, en la que se ofrece atención educativa a los niños y niñas de 0 a 3 años en el nivel inicial, de 3 a 5 años para el nivel preescolar y a partir de los 6 años la instrucción primaria.

Las características de los centros escolares son muy diversas al igual que de las comunidades, en algunos centros escolares podemos encontrar alumnos monolingües en maya como en español en los diferentes niveles educativos, sin embargo en la mayoría de los casos la población escolar manifiesta ciertos niveles de bilingüismo; con predominancia en alguna lengua en particular maya o español, son pocas las comunidades en donde se pueden observar niveles de bilingüismo equilibrado a nivel de habla, puesto que la escritura sistemática en lengua maya es una tarea que está todavía en el tintero de nuestras escuelas de Educación Indígena.

En el ciclo escolar 2014-2015, el sistema de Educación Indígena atendió:

- En el Nivel de educación Inicial se atiende a 2,725 alumnos de 0 a 3 años de edad.
- En el Nivel Preescolar se atiende a 19,324 alumnos.
- En el Nivel de Primaria se atiende a 12,443 alumnos.

1.2.3. Infraestructura

Para prestar la prestación de los servicios en las diferentes regiones, las 6 jefaturas de zonas de educación indígena, laboran en espacios asignados en los Centros de Desarrollo Educativo de cada región. Asimismo las 25 supervisiones escolares se concentran en los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) en las cuales les tiene asignado espacios, muy reducidos por cierto, salvo algunas supervisiones escolares que cuentan con edificio propio construidas años atrás con

recursos del Programa de Incentivos de Órgano Estatal ejecutor (COEEST) en sus cabeceras de zona.

Los centros de Educación Inicial laboran en su mayoría en locales adaptados, generalmente en edificios rústicos o en palapas construidas como anexos de las comisarias municipales en las diferentes comunidades. Aunque en los últimos años la Secretaría de Educación se ha dado a la tarea de construir aulas didácticas apropiadas para este nivel educativo, aunque hasta la fecha son muy pocos los espacios que se han construido.

Los Centros de Educación Preescolar y Primaria Bilingüe en su mayoría tienen local propio, con aulas construidas en diferentes épocas por el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) y por el Instituto para la Construcción, Equipamiento, Mantenimiento, y Rehabilitación de (ICEMAREY), los Ayuntamientos, o por el Gobierno del Estado mediante diferentes programas de construcción de espacios educativos implementados por las autoridades educativas nacionales y estatales.

I.2.4. Programas de apoyo

La Educación Indígena como sistema educativo cada vez cobra mayor auge, debido a la demanda que existe en las poblaciones que están en constante crecimiento, principalmente en las escuelas ubicadas en las cabeceras municipales y en zonas semiurbanas. A nivel institucional se han implementado estrategias de trabajo para mejorar la calidad de los servicios educativos y por lo consiguiente de los aprendizajes escolares de los niños indígenas, con base en la implementación de diversos programas de apoyo entre las que se pueden mencionar:

El programa compensatorio E3 o de Arraigo Comunitario, funciona en 75 escuelas, en el que laboran 104 docentes, consiste en un estímulo económico que se

otorga al docente, equivalente al sueldo de una plaza inicial, por la cual éste se compromete a impulsar el desarrollo de la comunidad y ofrecer una atención educativa en forma bilingüe maya-español; por medio de este programa los docentes beneficiarios brindan atención para la nivelación pedagógica a niños y las niñas mayas con la finalidad de reducir los índices de ausentismo, la deserción y la reprobación escolar para mejorar los índices de aprovechamiento y eficiencia terminal en las comunidades indígenas del estado.

El programa de Apoyo Económico para la Gestión escolar (AGE) de la COEEST, brinda un apoyo económico que oscila de \$ 3,000.00 a \$ 7,000.00 cada ciclo escolar a los centros de educación preescolar y primaria, que administran la Asociación de padres de Familia de cada escuela para solventar gastos de reparaciones, compra de material de limpieza, y material didáctico para el docente y los alumnos.

El programa Escuelas de Tiempo completo, se ha implementado en 117 escuelas de educación primaria indígena y en 37 centros de educación preescolar, en las modalidades de jornada ampliada y con servicios alimentarios. Este programa consiste en la extensión del horario escolar hasta la 1:30 p.m. o 3:00 pm en horario corrido, en el que se brinda alimentación (almuerzo) a los alumnos. Después del horario regular de clases, los alumnos permanecen en la escuela para realizar diferentes actividades recreativas, artísticas, físicas, deportivas y de nivelación pedagógica, para mejorar los aprendizajes escolares.

EL *Programa Estatal de Apoyo a la gestión Escolar (PEAGE)*, destinó un recurso económico sustantivo a varias escuelas de educación indígena durante el curso escolar 2014-2015, a través de los programas:

- Escuelas de tiempo completo, a la totalidad de las escuelas beneficiarias.
- Programa Escuelas de calidad, a 85 centros de educación preescolar y 11 escuelas primarias indígenas.
- Programa escuela Segura a 25 preescolares de educación indígena
- Programa escuelas de Excelencia a 13 escuelas primarias

La Educación Indígena como institución educativa cuenta con los recursos humanos, materiales e infraestructura necesarias para desarrollar una labor educativa de calidad y para que se fortalezca institucionalmente a favor de una educación acorde a las necesidades educativas de las comunidades indígenas de nuestro estado.

No obstante lo anterior todavía se observan muchos rezagos en la educación que reciben los niños en los centros escolares de educación indígena, deserción, ausentismo, bajos niveles de aprovechamiento, ocasionados muchas veces por la falta de una atención acorde a las necesidades culturales y lingüísticas de los alumnos. Según datos de la propia Secretaría de Educación del estado de Yucatán en el nivel de preescolar indígena el 67.7% del total de docentes de este nivel habla la lengua maya, y en el nivel de primaria indígena el 74 %.

El componente humano de la institución juega un papel fundamental en la redirección de la Educación Indígena. Hasta hace una década se admitía el ingreso al servicio de personal con nivel de bachillerato, en la actualidad el nivel mínimo de ingreso es la licenciatura en educación en el nivel correspondiente.

La Universidad Pedagógica Nacional ha contribuido en gran medida a la formación profesional del docente indígena, su oferta educativa en su modalidad semiescolarizada, ha coadyuvado en elevar el nivel profesional de los docentes indígenas, por lo que en la actualidad solo unos cuantos docentes en servicio cuentan con una formación equivalente al bachillerato, carrera técnica o secundaria.

Recientemente con la aplicación de la Ley del Servicio Profesional Docente se pretende fortalecer la calidad educativa que se ofrece en los distintos niveles y modalidades de la educación básica con base en evaluaciones de permanencia, promoción e ingreso al servicio profesional docente.

Para el ingreso, la ley define el perfil, los parámetros e indicadores que han de definir al docente de nuevo ingreso. De esta manera en la dimensión 1 del perfil requiere al docente el conocimiento de sus alumnos, sobre cómo aprenden y lo que deben aprender, que garantice aprendizajes de calidad, para lo cual requiere tener un conocimiento sólido de los propósitos, enfoques y contenidos del nivel educativo incluidos en el plan y programas de estudio, de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos, así como de su contexto sociocultural y lingüístico.

Los nuevos procesos de ingreso al servicio profesional docente para la educación indígena, el conocimiento del contexto indígena y las herramientas pedagógicas pertinentes para ofrecer atención educativa de calidad a los niños de las comunidades indígenas.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y SU HISTORIA

El derecho a la educación de los pueblos indígenas en su propia lengua y cultura se sustenta jurídicamente en mandatos internacionales y nacionales que propugnan por una educación en y para la diversidad con enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país.

El enfoque intercultural y bilingüe en la educación promueve una nueva manera de entender y atender a la educación en este mundo interrelacionado y complejo en el que vivimos en la actualidad, sin embargo dada la diversidad en la preparación profesional de los docentes de educación indígena en nuestro estado, no se tiene claro cómo hacer una verdadera educación intercultural bilingüe, y se confunde muchas veces con la exposición o representación del folklor regional; si bien estas acciones son significativas, la educación con enfoque intercultural implica un cambio más profundo en ser y en el hacer cotidiano del docente.

2.1 La educación escolar en los pueblos indígenas

La educación indígena en México ha adquirido diversos matices a lo largo de la historia de nuestro país. Entre los pueblos mesoamericanos la educación doméstica se iniciaba desde la infancia con trabajos de recolección, caza, pesca y la elaboración de artesanías, y en particular las niñas eran empleadas en actividades propias de la casa.

El crecimiento de la población entre los pueblos mesoamericanos dieron lugar al origen de diversas instituciones al interior de cada uno de ellos, de esta manera surgieron los primeros “espacios formales de la educación, donde los guerreros, los astrónomos y los dirigentes adquirirían los conocimientos necesarios para hacer

funcionar las estructuras teocráticas que pudieran garantizar la expansión de los grandes imperios...” (Bertely 2002:3), de esta manera se aseguraba que las nuevas generaciones de líderes conocieran los secretos del arte, ciencia, y religión que celosamente guardaban los sacerdotes y ancianos y que constituyen la herencia cultural legada por los ancestros.

Así por ejemplo entre los Mexicas la educación doméstica aseguraba el aprendizaje de las habilidades y deberes básicos de las niñas y de los niños. Al padre incumbía la formación del niño, y a la madre, la de la hija. Inicialmente se les ejercita en el acarreo de agua y se les enseña a componer la red (*metatl*) y otras tareas rudimentarias.

A las niñas se les enseña a deshuesar el algodón, a hilar y tejer, a moler el maíz, el chile y el tomate, y, en general, a ejecutar todos los quehaceres domésticos. Al término de la educación familiar se ha inculcado a los jóvenes temor a los dioses, amor a los padres, reverencia a los ancianos, misericordia a los pobres y desvalidos, apego al cumplimiento del deber, alta estimación a la verdad y a la justicia, y aversión a la mentira y al libertinaje.

Concluida la educación doméstica alrededor de los 14 años, principiaba la educación pública, impartida por el Estado. Dos instituciones se encargaban principalmente de proporcionar ésta: el *Calmécac* y el *Telpochcalli* (casa de los jóvenes), al primero acudían los hijos de los nobles; al segundo, los hijos de la clase media (*macehuales*).

En el *Calmécac* se procuraba la formación religiosa, consistía en un internado erigido en el centro de la ciudad en la cual los jóvenes permanecían toda la vida o sólo temporalmente. En esta “se instruía a los mancebos en descifrar jeroglíficos, ejecutar operaciones aritméticas, observar el curso de los astros, medir el tiempo, conocer las plantas y los animales y rememorar importantes sucesos históricos” (Larroyo, 1947:71); en el *Calmécac* la educación intelectual estaba subordinada a la

formación religiosa, por otra parte en épocas de guerra los internos participaban en las campañas por los que en los años de aprendizaje éstos también eran adiestrados en ejercicios militares.

El *Telpochcalli* era la escuela de la guerra, en cada barrio o *calpuli* existía uno de estos establecimientos. La enseñanza impartida en ella era práctica, los alumnos aprendían a labrar en común la tierra para ganarse sustento y vestido. La educación intelectual que se allí se ofrecía era rudimentaria y supeditada a las creencias religiosas. El arte de la guerra era enseñado de modo práctico, “en simulacros se aprendía el manejo de la macana y del arco. La verdadera instrucción militar se adquiría cuando se habituaba al joven a resistir hambre, sed y fatiga; frío, humedad y lluvia; cuando aprendía a seguir al enemigo sin ser visto y a hacer caer a éste en trampas; pero, sobre todo, en los campos de batalla”. (Larroyo, 1947:72)

A diferencia del carácter acentuadamente militar de la educación entre los aztecas, “la vida de los mayas estaba sujeta a tres fines principales servir a su pueblo, a su religión y a su familia” (Larroyo, 1947: 77). El amor al trabajo, la honradez, la continencia sexual y el respeto se consideraban cualidades fundamentales tanto en el hombre como en la mujer. En consecuencia, la educación comenzaba en el hogar a cargo de los padres, posteriormente esta tarea era continuada por otras personas como los sacerdotes, maestros en oficios, etc., y en ciertas instituciones.

En la vida cotidiana los niños pasaban la mayor parte del tiempo jugando al aire libre, “pero los juegos mismos tenían un designio educativo: eran imitaciones, las más veces, de las futuras labores que habrían de ejecutar”. (Larroyo, 1947:78). A los nueve años de edad, ayudaban los niños a sus padres en las faenas del campo y las niñas, a sus madres en las labores domésticas. Al cumplir los doce años, eran bautizados consagrándolos para la vida pública, entonces abandonaban el hogar para ingresar en un establecimiento educativo.

Dichos establecimientos consistían en internados de dos tipos, uno estaba destinado para los nobles y otro para la clase media. En el primero “se daba preferencia a la enseñanza de la liturgia, sin descuidar la relativa a la astrología, la escritura, el cálculo y la genealogía”. (Larroyo, 1947:78) y en el segundo, la educación era menos esmerada, acentuándose básicamente en las prácticas militares.

Entre los mayas se daba atención especial a la educación de las niñas. Conforme iban creciendo, sus madres procuraban irles enseñando todo lo que sabían de las labores domésticas, como también sus propias experiencias de la vida. Las faenas de la mujer eran abundantes y duras, desde el amanecer y hasta el anochecer estaban continuamente ocupadas atendiendo sus labores domésticas como el tejido, cocina, molienda de maíz, lavado, aseo de la casa, educación de los hijos, criar aves así como de algunos animales domésticos, y la atención a las siembras.

Las hijas de los nobles por su parte debían recibir una educación más cuidadosa y en instituciones especiales. Tales eran, por ejemplo, las sacerdotisas que debían ocuparse en cuidar del fuego, limpieza de los templos y algunos asuntos más de índole religiosa, todo esto bajo el cuidado de una superiora y debiendo guardar la más estricta castidad.

Tan importante era la educación entre los mayas que de ella dependió, en gran parte su estabilidad social y poderío durante varios siglos, se trataba en general, de un pueblo sumamente acostumbrado al trabajo. Las labores del campo, sobre todo, eran las más esenciales de todas, a las cuales se dedicaba casi toda la población, incluso las mujeres.

La irrupción española a tierras mesoamericanas derivó en la ruptura de las formas de vida de los pueblos originarios, propiciadas por el etnocidio y la imposición cultural, que obligaban a nuestros antepasados indígenas a renunciar a su cultura para ser cristianizados. La labor evangelizadora de los primeros misioneros católicos

promovía la sumisión y la subordinación a la cultura de occidente, unas veces en forma sutil y otras con violencia desmedida. Fue característico de esta época el surgimiento de conflictos no sólo culturales, sino ideológicos, que explicaban por qué muchas localidades rurales se oponían a los incipientes y desarticulados esfuerzos de castellanización y expansión de la instrucción popular en los pueblos, y ante eso el sometimiento que sufrieron los grupos indígenas durante este período fue brutal.

Durante la colonia coexistieron dos visiones paradójicas, pero complementarias en torno a la población indígena en nuestro país; en muchos lugares del actual territorio mexicano, la administración colonial desplegó una política de segregación social fundada en estigmas racistas y sistemas jerárquicos que relacionaban determinados atributos biológicos, somáticos y genéticos con las características morales, estéticas e intelectuales de razas específicas. Los colonizadores, en su mayoría, se identificaban con la raza superior y percibían a los indios colonizados como inferiores. Por otra parte

“Los misioneros católicos se esforzaron en difundir el catolicismo y la castellanización entre la población indígena, convencidos de la capacidad de ésta para adquirir nuevos valores culturales acerca de la propiedad, el trabajo, el uso de la riqueza y el buen comportamiento moral de acuerdo a los dictados de la iglesia. Para ello las órdenes religiosas desplegaron acciones educativas sistemáticas a través de las escuelas eclesiásticas, los seminarios y las tareas de evangelización y castellanización dirigidas a los indios, interviniendo, más que en su eliminación, en la conformación de nuevas identidades locales y regionales. (Bertely, 2002:4),

Los procesos de conversión religiosa no resultaron del todo exitosos, ya que a pesar de que los frailes, virreyes y autoridades coloniales promovían la desaparición de los cultos ancestrales a las que denominaron prácticas de idolatría, los indígenas de las regiones montañosas y alejadas simulaban su conversión al catolicismo, manteniendo vivos sus cultos antiguos. Esta simulación a través del sometimiento al bautizo en los nuevos templos católicos, “ayudó a los pueblos indios a negociar y a mantener el control comunal sobre sus tierras, esta autonomía relativa de los pueblos

indios se veía también favorecida por la prohibición de la mezcla de castas” (Bertely, 2002:4).

Con la proclamación de la independencia de México ante la corona española, surgen de los grupos criollos dos fuerzas antagónicas que se disputan el poder para gobernar. Un grupo conservador que pretendía continuar con una educación en manos de la iglesia y los liberales por otro lado que pugnaban por un sistema educativo ajeno a toda doctrina religiosa. Sin embargo no fue sino hasta 1857 con las Leyes de Reforma promulgadas por el entonces presidente Benito Juárez García, que se dio un cauce real a la educación escolar y popular justamente cuando se decretó la enseñanza libre y laica, regulada por el estado Mexicano.

Más adelante en 1905, bajo el Gobierno de Porfirio Díaz, se instituye la Secretaria de Instrucción Pública de Bellas Artes con el fin de centralizar la educación, poco más tarde se reglamentaría la Instrucción Primaria Integral, nacional, laica y obligatoria. No obstante “el proyecto liberal se definió como asimilativo porque pretendió engullir la diversidad lingüística y cultural en las entrañas de la ciudadanía y la Ilustración, haciendo desaparecer el término indio de los documentos oficiales de 1824 a 1917.” (Bertely, 2002:5)

Durante el período posrevolucionario, el carácter sistemático de las políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas fue similar al colonial, en tanto se diseñaron estrategias educativas específicas para este sector de la población, esta se limitaba a la castellanización. No obstante los proyectos fueron radicalmente distintos, el proyecto educativo Mexicano se funda en la necesidad de consolidar el poder y el control federal del Estado, así como en la perspectiva de una nación moderna y homogénea.

En 1921 bajo la administración del Presidente Álvaro Obregón, se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), su titular José Vasconcelos pretendía “...recuperar a los indígenas de su estado de barbarie y fusionar las herencias india y

española en la Raza Cósmica” (Bertely, 2002:12). Las primeras Escuelas Normales Rurales, las Escuelas Rurales o Casas del Pueblo, y las Misiones Culturales, asumieron un rostro fuertemente influido por el humanismo literario.

Manuel Gamio, al frente del Departamento de Educación y Cultura Indígena, influenciado por las concepciones de antropología norteamericanas, alteró este rostro y “pensó en el cambio cultural como una síntesis irrepetible que implicaba, más que la fusión de culturas en una raza universal, la gestación de procesos de adaptación, difusión y creación cultural únicos y particulares” (Bertely,2002:12). Considerando que el México mestizo e indígena debía reconocerse en su especificidad, Gamio propuso acciones legislativas para asegurar la autonomía de los pueblos, el respeto y la vigencia del derecho tradicional, la restitución de las tierras comunales, y la preservación y cultivo de las lenguas propias.

Durante el periodo Cardenista, con la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) en 1935, se inaugura el indigenismo oficial. La inclusión corporativa de los indígenas al sector campesino convertía al DAAI, en una instancia de verificación y seguimiento de las políticas socialistas hacia esta población. Las primeras discusiones sistemáticas en torno a la enseñanza bilingüe, asociadas con la presencia del Instituto Lingüístico de Verano y las conclusiones derivadas de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas que se realizó en 1939, concluyeron en la aprobación del proyecto tarasco, cuyo objetivo estribó en alfabetizar a los indígenas en lengua nativa para garantizar tanto su desarrollo cultural, como su castellanización.

A las acciones educativas que inició en 1944 el Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas, se agregaron las del Instituto Nacional Indigenista (INI) fundado en 1948 bajo la dirección de Alfonso Caso, siendo presidente de la república Miguel Alemán Valdez.

Durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, se institucionaliza el indigenismo en materia educativa con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), con lo que se impulsó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües con jóvenes extraídos de las propias comunidades.

Apoyados en una fuerte estructura administrativa, los nuevos agentes culturales se multiplicaron y participaron en el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas realizado en Pátzcuaro, Michoacán en 1976, en ese mismo tiempo se integraron al Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) e intervinieron en la redacción de la Carta de las Comunidades Indígenas. El Instituto Nacional Indigenista, la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA) y la Confederación Nacional Campesina (CNC), como aparatos de Estado, articularon las demandas de los maestros bilingües a través de diversas acciones.

Echeverría diseñó una política cultural de carácter mitológico que se tradujo en “la revitalización de las formas tradicionales de autoridad indígena (Consejos Supremos, Consejos de Ancianos, Bastones de Mando, entre otras), de las prácticas de ornamentación y rituales (apertura de los centros ceremoniales mazahua y otomí) y de un proceso de indemnización apuntalado sobre una ingeniosa utilería” (Bertely, 2002:22).

No obstante el discurso educativo se manifestó a favor de una Educación para Todos, la coyuntura resultó favorable a los maestros y promotores bilingües en vías de institucionalización, integrados primero en la Asociación de Profesionales Nahuas A. C. (APINAC) y más tarde en la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC). Los maestros y promotores bilingües organizados argumentaron la necesidad de crear un sistema educativo especial que proporcionara a los indígenas educación básica, normal y aún universitaria incidiendo en la construcción de nuevas vías para la reproducción del cacicazgo cultural en los pueblos indios y como respuesta a estas presiones se crea la Dirección General de

Educación Indígena (DGEI) en 1978, bajo el mandato de José López Portillo, legitimándose de esta manera el modelo educativo bilingüe Bicultural.

2.2 El Sistema de Educación Indígena

La Educación Indígena como sistema educativo tuvo sus inicios entre 1963 y 1964 cuando el Instituto Nacional Indigenista (INI), entre sus funciones y como parte de una experiencia puesta en marcha desde 1952 en materia de preparación de personal bilingüe para los Programas de Desarrollo en las Regiones Interétnicas, inició un proyecto de formación de Promotores Culturales Bilingües.

“Este primer programa institucional de formación de cuadros profesionales para la educación indígena contaba ya para 1963 con 350 promotores, multiplicándose su número a partir de 1964, año en que se celebró la Sexta Asamblea Nacional de Educación donde además decidieron aplicar métodos educativos bilingües. El proceso de formación de Promotores Culturales durante ese periodo, se inició con el reclutamiento de personal indígena de las propias comunidades que tuvieran interés y que tuvieran como experiencia mínima el saber leer y escribir: Ingresaron en esta ocasión desde profesores que contaban ya con un título de normal, hasta personal únicamente con algunos años de la primaria. Casi en todos los casos, los profesores con estudios de normal pasaron a dirigir el desarrollo de los programas educativos.” (Rebolledo, 1994:18)

Para 1968 operaban alrededor de 2150 Promotores Culturales en 25 regiones del país, y para 1970, se tenía un personal docente de 3815 promotores y maestros bilingües (Rebolledo, 1994).

En nuestro estado esta tarea estuvo a cargo de la Sección de Educación del Centro Coordinador Indigenista de Peto, Yucatán. A nivel nacional se autorizaron en ese entonces 600 plazas de contrato de promotores culturales y maestros bilingües, algunos de cuales tendrían lugar en nuestro estado, el propósito de esta encomienda nacional era preparar (castellanizar) a los niños indígenas en edad preescolar para facilitar su acceso y permanencia en la escuela primaria regular.

No es sino hasta los primeros meses de 1965 cuando este proyecto nacional se cristaliza en nuestro estado, con el reclutamiento de personal con el perfil de primaria y secundaria, para lo cual se daba preferencia a los alumnos egresados del Internado Indígena de Balantún, Tinum, Yucatán, para lo cual se hacía un examen de selección a los aspirantes.

La Secretaría de Educación Pública, con el apoyo del Instituto Nacional Indigenista y el Instituto Lingüista de Verano instrumentó la Cartilla Maya en 1965 como apoyo para los promotores culturales y maestros bilingües en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Este material consistía en un cuaderno de trabajo para la alfabetización y un libro de lectura bilingüe. (Dzul, 2015)

En agosto de 1971 y se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, (DGEEMI) que tenía entre sus funciones organizar, dirigir, administrar y vigilar la educación en el medio indígena y la formación de promotores culturales y maestros bilingües en los Centros de Integración Social

Considerando la Educación como factor de desarrollo indígena la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena tenía como objetivos:

- Estimular el cambio de estructura mental, que contribuya a crear una conciencia crítica y analítica de la sociedad nacional e indígena y su participación en ella.
- Fortalecer y desarrollar las formas de cohesión indígena.
- Propiciar el pleno ejercicio de los derechos humanos, civiles, y políticos de los indígenas.
- Propiciar y estimular el ejercicio y participación de la población indígena en todos los niveles de educación.
- Posibilitar la participación dinámica de la mujer indígena en todas las actividades de la comunidad.

- Propiciar el aprovechamiento, por los indígenas, de los beneficios que otorga la tecnología, la ciencia y en general, la vida moderna, evitando formas compulsivas que las convierte en instrumentos de dominio
- Propiciar el aprovechamiento, por indígenas, de los medios técnicos y crediticios en la transformación, distribución y comercialización de sus recursos naturales.
- Propiciar la participación de las comunidades indígenas en la población, programación y aplicación de todos los servicios que las afectan.
- Propiciar el ejercicio de los derechos y responsabilidades, de los indígenas, respecto a las leyes y ordenamientos de tipo regional y nacional, sobre la derogación de aquellas que las afecten y promoción de medidas que protejan sus intereses
- Lograr la información, tecnificación y renovación de la base económica indígena, consolidar sus formas comunales y solidarias de producción y garantizar que sus relaciones con la estructura económica nacional, se finquen en bases de igualdad, respeto y justicia (Dzul, 2014)

En 1973 como parte de la política educativa nacional se instrumenta el Plan Nacional de Castellанизación, con el propósito de enseñar en español a los niños de edad preescolar y primaria y para mejorar el uso del castellano entre la población indígena y escolar, teniendo como sede de capacitación el Instituto de Investigación e Integración Social de Oaxaca (IIISEO); al ponerse en marcha, este plan no encontró buena respuesta de los involucrados.

En 1974 se crea la Coordinación Estatal de Zonas Marginada a cargo de las Misiones Culturales de la entidad, que tenían entre sus funciones orientar la labor educativa de los promotores bilingües, más tarde ésta se transformaría en el Departamento de Educación Indígena.

En el año de 1975 la DGEEMI establece la Educación Bilingüe Bicultural como enfoque educativo de la educación para los indígenas e instrumenta la carrera de

Técnico de Educación Bilingüe, con la finalidad de aprovechar las dos lenguas (indígena y el español) para la alfabetización en lengua indígena y la enseñanza del español oral, asimismo sustentaba que cada grupo indígena tiene sus valores propios que deberían formar parte de la curricula escolar. “En Yucatán, el Internado Indígena de Balantún, Tinum, funcionó como centro de capacitación de maestros en procesos culturales bilingües”. (Dzul, 2014)

Un año más tarde en 1976, en nuestro estado la Dirección Regional de Educación Extraescolar en el Medio Indígena se convierte en el Departamento de Educación Indígena dependiendo directamente de la Secretaria de Educación Pública del Estado, entre sus objetivos estaban extender la atención educativa a las comunidades tomando en cuenta la cultura y lengua indígena.

En septiembre de 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que sustituye a la Dirección de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, con todos los servicios que manejaba. Una de sus primeras acciones fue la creación de la Licenciatura en etnolingüística en el que se formaron a nivel nacional 92 profesores.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se encargaría de “diseñar, analizar y proponer contenidos y métodos de la educación que se imparta a los maestros bilingües que hablan más de una lengua. Además, de organizar, operar, supervisar y evaluar los programas de enseñanza del español en las comunidades indígenas, para combatir el rezago educativo en el medio indígena. (Hernández, 2008:95)

De esta forma, la DGEI se planteó desarrollar la política de la educación bilingüe-bicultural para las comunidades indígenas del país, pero todavía con el propósito de seguir castellanizándolos para integrarlos a la cultura mestiza. Se procuraba la enseñanza inicial de los alumnos a partir de su propia lengua, para después

enseñarles el español, es decir, la lengua indígena se utiliza como un puente para la enseñanza del castellano.

En 1985, la DGEI consigna las Bases Generales de la Educación Indígena, que proponía “un currículo diferente y alternativo, donde se reconoce que las comunidades indígenas de México fueron objeto de un proceso de opresiones generalizadas en términos económicos, políticos, culturales, raciales, lingüísticas y sociales, ya que fueron los principales actores en los cambios estructurales de la sociedad mexicana” (Arcos, 2007:19)

En Yucatán, dada la magnitud de los servicios que se ofrecen en las comunidades, el sistema educativo indígena se eleva al rango de Subdirección de Educación Indígena, y más recientemente en julio del 2008, se posiciona como Dirección de Educación Indígena, con la que se adquieren un compromiso de atención educativa a las comunidades indígenas, y “...una visión diferentes para administrar la atención y educación de la niñez maya que exige trabajar diversos ámbitos: pedagógico, administrativo, formación docente y político para alcanzar una política educativa fundamentada bajo una orientación intercultural bilingüe” (SEP-DEI, PID 2009:6) que responda a las necesidades de una sociedad diversa, como se establece en sus lineamientos el Plan Institucional de Desarrollo de la Dirección de Educación Indígena 2009 para el Estado de Yucatán.

Ante esta nueva responsabilidad la Dirección de Educación Indígena, asume un nuevo compromiso y una visión diferente para administrar la Educación Indígena, con la finalidad de alcanzar una política educativa sustentada bajo una orientación intercultural y bilingüe que responda a las necesidades reales del pueblo maya y de una sociedad muy diversa.

2.3 La formación profesional del docente de Educación Indígena en Yucatán

Los procesos de formación docente implican el desarrollo y el fortalecimiento de las competencias básicas y profesionales de los profesores con base en el conocimiento y dominio en el manejo de los documentos curriculares, los materiales de apoyo, las estrategias y técnicas didácticas que impacten de manera efectiva en los aprendizajes escolares de los campos disciplinarios, de los propósitos educativos nacionales y de los establecidos para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.

En nuestro estado, el personal docente y directivo que labora en la educación indígena "...presenta un perfil profesional diverso que no corresponde al requerido para su desempeño en el Sistema de Educación Indígena ya que los conocimientos adquiridos en su proceso formativo no son los pertinentes para desarrollar una práctica docente con el enfoque intercultural bilingüe..." (SEP-DEI, PID 2009:23)

Como se recordará La educación indígena como sistema educativo en Yucatán tuvo sus inicios en 1964 justamente con la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües a nivel nacional, 20 de los cuales fueron adscritos a la sección de educación del Centro Coordinador Indigenista de Peto, Yucatán.

La función principal de estos promotores culturales era "castellanizar" a los niños y niñas indígenas en edad preescolar con la intención de facilitar su acceso y permanencia en la escuela primaria. Los primeros promotores culturales ingresaban con el perfil básico de primaria y secundaria, se daba preferencia a los alumnos egresados del Internado Indígena de Balantún, Tinúm, Yucatán, para lo cual se les hacía un examen de selección a los aspirantes.

El Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües tenía como propósitos:

- Alfabetizar en lengua maya a la niñez mayahablante
- Enseñar el español como segunda lengua, empleando la lengua maya como medio de instrucción.
- Dar una educación bilingüe bicultural
- Gestión y desarrollo de la comunidad

Para esta tarea se promovió la capacitación del personal contratado en julio y agosto de 1965 con talleres de inducción sobre:

- Lectura y escritura en lengua maya
- Técnicas de alfabetización en lengua Maya
- Manejo de material didáctico
- Ejercicios aritméticos
- Desarrollo de la comunidad
- Gestión educativa
- Primeros auxilios.

La preparación profesional de los promotores culturales y maestros bilingües estuvo a cargo del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que poco después se convertiría en la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio, cuya primera generación de maestros titulados egresaría en 1971.

Una de las políticas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), a principios de su creación en 1978, fue “la incorporación y participación de los propios indígenas en los procesos educativos. Para esto era necesario formarlos en el campo académico pedagógico, campo que fortalecería a la política indígena bilingüe-bicultural” (Herrera, 2002: 34). De esta manera la Dirección de Educación Indígena se proponía formar cuadros académico-políticos con los docentes indígenas, donde por un lado, tuvieran una formación profesional y por otro lado, ocuparan puestos administrativos que les permitieran dirigir ciertas políticas educativas.

Como se señaló anteriormente los primeros docentes y los aspirantes a promotores culturales y maestros bilingües, ingresaban al servicio con escolaridad mínima de primaria o secundaria, no obstante estos tenían el compromiso de tomar un curso preparatorio para capacitarse en el uso y manejo de los libros y programas de texto, así como conocer ciertas técnicas didácticas que los auxiliaran en el proceso enseñanza-aprendizaje; estos procesos estaban a cargo del departamento de Capacitación de la Dirección General de Educación Indígena.

Después de este curso de capacitación los Promotores Culturales Bilingües tenían la obligación de formarse como docentes indígenas a través de cursos escolarizados y semiescolarizados, que impartía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, institución encargada de nivelar y regular la formación docente para los promotores culturales en servicio, al término del cual se graduaban como profesores de educación preescolar o primaria indígena bilingüe-bicultural.

Debido a las deficiencias y las carencias que vivían los docentes indígenas con respecto a su formación pedagógico-didáctica para la educación bilingüe, la DGEI se planteó varias propuestas para subsanar y mejorar su formación de los docentes, algunas de estas políticas-académicas fueron:

El Instituto de Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO), propuso un proyecto para la formación de cuadros técnicos con la finalidad de afianzar la integración social y cultural de los grupos étnicos, en este caso del estado de Oaxaca; de este proyecto surgieron otros programas y subprogramas de docencia, los que tenían como propósito estudiar e investigar aspectos didácticos, para ayudar a los maestros indígenas a resolver los problemas metodológicos que se presentaran en la enseñanza del español con niños indígenas monolingües. Esta “ayuda” pedagógico-didáctica sólo favorecía la castellanización, por lo que no tuvo buena aceptación entre los maestros indígenas.

En 1978 como una alternativa frente a la política de castellanización, se planteó la necesidad de profesionalizar a los maestros indígenas en el campo de la lingüística, con la finalidad de generar propuestas pedagógicas acordes a la Política de la Educación Bilingüe Bicultural. “El Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH), en coordinación con el INI y la DGEI, DGEI diseñaron un programa de formación docente a nivel licenciatura que denominó: Licenciatura en Etnolingüística, que tuvo egresados de dos generaciones, de 1979-1982, realizado en Pátzcuaro, Michoacán, en 1984-1988 efectuada en el CIS de San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala” (López, 2005:63).

Para la implementación de la licenciatura en etnolingüística, la DGEI convocó a indígenas del subsistema, otorgándoles una beca comisión para cursar dicha licenciatura, a los cuales se les apoyó con el hospedaje en un internado, alimentación y materiales impresos. Cabe destacar que sólo se formaron dos generaciones en esta licenciatura. En el transcurso de la primera generación la responsabilidad de la implementación de la licenciatura se transfirió al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Sin embargo, considerando que ésta sólo estaba facultada para formar a nivel de posgrado, dicha licenciatura no se volvió a abrir pero sí se recuperó en 1991 esta vieja idea, creándose una maestría en lingüística iberoamericana. En este mismo periodo la Dirección del Centro de Integración Social (CIIS), implementó una licenciatura de ciencias sociales para indígenas, con poca demanda esta licenciatura solo sobrevivió dos generaciones entre 1980 y 1988.

Es importante señalar que la licenciatura en etnolingüística impulsó el movimiento indígena que cuestionaba la política indigenista de ese momento, proponiendo una política de indemnización, contrario a esta posición, la Licenciatura en Ciencias Sociales manejaba sutilmente la idea del Instituto de Integración Social en el estado de Oaxaca (IISEO), que consistía en la integración del indígena a la vida nacional y para ello se pretendía que a través de la investigación social se apoyara metodológicamente la castellanización.

Con base en estas experiencias de formación profesional, la DGEI trabajaba la posibilidad político-académica con la Universidad Pedagógica Nacional, institución de educación superior en la formación de maestros en servicio para abrir una maestría en educación indígena.

En un principio esta institución por razones políticas no aceptó; sin embargo, la insistencia por parte de la DGEI logró después de algunos años abrir la licenciatura en educación indígena (LEI), estableciéndose un acuerdo interinstitucional para profesionalizar al indígena en el campo de la pedagogía, campo que las dos licenciaturas anteriores habían descuidado.

Esta coordinación interinstitucional, DGEI-UPN, tenía por objeto legitimar y consolidar cuadros profesionales indígenas, para que, desde el interior de los pueblos indios se generara el cambio político-educativo de acuerdo con la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Fue en este sentido que también se pensó en la licenciatura de los etnolingüistas y la licenciatura en ciencias sociales, sólo que, el haberse llevado indistintamente y en espacios institucionales diferentes la visión política de profesionalización indígena tuvo diferencias en las tres licenciaturas.

La propuesta inicial de formar cuadros académicos interdisciplinarios se desvirtuó, dado que cada institución concibió el problema de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural desde distintas perspectivas políticas e ideológicas, aunado a ello la posición ideológica de los coordinadores de los programas de formación condicionaban los procesos formativos:

- Los etnolingüistas tenían una posición radical entre el indio y el no indio, posición que se reflejó en la selección de los docentes que participaban en esta licenciatura, los cuales tenían que ser indios, esta visión hablaba de una autogestión de los pueblos indios.

- En ciencias sociales tenía otra orientación sobre la profesionalización, si bien los estudiantes eran indígenas, no se asumían como tales; sin embargo, vivían como indígenas colonizados atrapados con teorías socio-políticas indigenistas.
- En la Educación Indígena se trataba de remediar las ausencias y fallas de las dos primeras licenciaturas; con algunas limitaciones se logró recuperar los tres campos disciplinarios (La lingüística, las ciencias sociales y la pedagogía) lo que llevó a superar el discurso político, por acciones concretas; de esta manera se ponía en marcha el proyecto de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural.

La UPN es la institución que más ha coadyuvado en la formación profesional de los docentes indígenas, desde 1982 en que se estableció la Coordinación Interinstitucional entre la UPN y la DGEI a través de un convenio que establecía que la Dirección General de Educación Indígena desde lo administrativo “apoyaría a docentes en servicio, comisionándolos por cuatro años en la ciudad de México y, la Universidad Pedagógica Nacional desde lo académico, elaboraría un plan de estudios para la profesionalización de indígenas en una licenciatura y posteriormente un posgrado en educación indígena, pensando más adelante en un doctorado”. (Herrera, 2002:36)

La licenciatura en educación indígena se constituyó en una de las primeras experiencias de formación profesional a nivel nacional y de América Latina, teniendo en cuenta que la UPN también era de reciente creación, al igual que la DGEI. “La teoría curricular en México apenas empezaba a cobrar significados distintos a los modelos estadounidenses que de alguna manera figuraban como las propuestas y la orientación curricular vigente y dominante que homogeneizaba a todo el sistema educativo nacional” (Herrera, 2002:37), motivo por el cual no se contaban con suficientes especialistas en este campo del currículum desde otra perspectiva que la dominante y menos aún en la especificidad de la educación indígena.

Tomando en cuenta que la licenciatura se inició con estas coyunturas políticas, institucionales y educativas, también habría que entenderla a su vez, dentro de una problemática histórico-social en que han sido formados los pueblos indios, lo que implicaba un doble esfuerzo de reflexión, en la medida en que se pensaran y se buscaran estrategias curriculares que nos permitieran responder académicamente a la especificidad étnica y en su particularidad con maestros indígenas.

La Licenciatura en Educación Indígena, para docentes en servicio se ofertó a los docentes de Educación Indígena en la Unidad Ajusco de la UPN, mediante becas-comisión, y tuvo una vigencia de poco más de 10 años. “La Licenciatura en Educación Indígena modalidad escolarizada LEI, inicia con el Plan de estudios de 1979 y aparece en escena para su ejecución hasta 1982...” (López, 2005:73).

Desde sus inicios, la Licenciatura en Educación Indígena, tuvo un enfoque de formación profesional Bilingüe-Bicultural con el propósito de formar profesionales capaces de manejar las herramientas teórico-metodológicas de la investigación social y participativa que les permitieran recuperar las experiencias educativas culturales y lingüísticas para traducirlas en mejores aprendizajes escolares, con un visión crítica de la realidad, contrastando el pensamiento universal, nacional con el pensamiento indígena y formar para el respeto de las diferentes culturas existentes en México.

La reformulación curricular de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en 1990, reorienta su enfoque de formación profesional y se denomina Intercultural-Bilingüe, con el que se establece la intención de formar cuadros profesionales que eleven el nivel académico al articular la licenciatura y el posgrado para fortalecer la investigación de la educación indígena y propiciar proyectos educativos alternativos y viables con base en las necesidades sociales, culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas del país.

Asimismo se pretende que los egresados “revaloren su cultura a través del proceso de formación académica, al investigar problemáticas de la educación indígena en sus niveles educativos que atiende en lo referente a la docencia intercultural, organizar y diseñar e innovar curricularmente programas de formación con el enfoque de la interculturalidad, así mismo, colaborar en programas de actualización, evaluar programas y materiales didácticos”. ...” (López, 2005:117)

En 1990 la Universidad Pedagógica Nacional crea una propuesta alternativa a la LEI ofertada en la Unidad Ajusco. Con base en las negociaciones del SNTE con la SEP, se impulsa la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI-90), bajo la modalidad escolarizada en la Unidad Ajusco; esta propuesta implicaba el acceso de profesores de distintas partes del país, en calidad de becarios, y en la cual tuvieron asidero distintos académicos del área de docencia que habían consolidado fuerzas importantes en el control de un discurso pedagógico alternativo para los indígenas del país.

La formación docente indígena ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional nuevamente se transforma al plantear una nueva estrategia de atención a los docentes indígenas a través de sus unidades y subsedes establecidas en el país. Se consideraba “... indispensable un programa de nivelación (en el nivel licenciatura) para los docentes indígenas en servicio, que les permitiera realizar estudios sin abandonar su trabajo. Entonces surgieron las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP-LEPMI 90), orientadas a ofrecer una formación docente universitaria específica” (López, 2005:71), con ello se proponía apoyar la formación de los docentes indígenas en sus lugares de origen, de esta manera, la licenciatura, en su modalidad semiescolarizada, se instauró en varias unidades UPN regionales que se ubican en estados con una importante población indígena.

De esta manera, el de Plan de Estudios cuya denominación inicial fue LEP y LEPMI '90 fue cambiado dicha designación por sentidos prácticos como LEPEPMI

'90. La elaboración de LEPEPMI '90 para la formación de docentes indígenas en servicio y bajo la modalidad semiescolarizada se realizó al mismo tiempo que la institución modificaba el plan de estudios de la modalidad escolarizada LEI-79-82 a LEI-90

En la implementación de la licenciatura (LEPEPMI '90) siempre ha estado presente una lucha, tanto interna como externa para su ejecución, al parecer esto es producto precisamente de su origen, creación, finalidades, y el estatuto de Universidad no autónoma de la UPN, ya que está supeditada a la SEP y a las necesidades sexenales de políticas sobre la educación en el país, y particularmente de los maestros, por sus condiciones laborales y porque le garantiza su permanencia en el servicio educativo en el medio indígena.

Paralelamente la LEI 90 ofertada en su modalidad escolarizada en la Unidad Ajusco de la UPN, contempla entre sus propósitos de que sus estudiantes al egresar sea capaces de:

- Recobrar la importancia de su cultura y su papel social, a través de los elementos académicos y culturales que le brinde la licenciatura para que resignifique su papel profesional desarrolle una práctica profesional valorada y comprometida.
- Adquirir habilidades y desarrollar sus capacidades para investigar los problemas y situaciones que se presentan en la educación indígena, en todos sus niveles y modalidades.
- Realizar estudios sobre los problemas y necesidades vinculados con la docencia en el campo de la educación intercultural, particularmente en el de la Educación Indígena.
- Organizar programas de formación docente para el personal académico indígena desde una perspectiva intercultural.
- Participar en el diseño y la realización de proyectos de investigación, planeación y administración educativa en el campo de la educación intercultural, específicamente en el de la Educación Indígena.

- Que el estudiante sea capaz de promover y participar en procesos de innovación curricular y de reformas académicas en y para la educación indígena.
- Colaborar en la organización y coordinación de actividades académico-administrativas dirigidas a mejorar el sistema de educación indígena.
- Colaborar en programas de actualización permanente para el personal académico de su institución, tanto en aspectos profesionales como didácticos.
- Evaluar programas y proyectos académicos dirigidos y/o propuestos para la educación indígena.
- Realizar tareas de planeación y administración educativas generadas en la problemática indígena.
- Proponer y coordinar la elaboración de materiales didácticos como libros de lecto-escritura en la lengua indígena y otros. (López, 2005:82)

A diferencia de LEI 90, en la LEPEPMI '90 semiescolarizada, "sus líneas se expresan en un objetivo general donde se plantea la necesidad de formar un profesional de la docencia con grado académico de licenciatura, capaz de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con su realidad sociocultural, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente". (López, 2005:129), para ello se requiere que los aspirantes a la licenciatura de las diferentes Unidades de la UPN en el interior del país tengan características académicas, culturales y de experiencia laboral en el contexto indígena. Es decir, que el aspirante debe poseer un saber docente sobre la problemática de la Educación Indígena, en forma personal y con el colectivo escolar que ha construido en su experiencia cotidiana, con las posibilidades y limitaciones propias de las condiciones educativas socioeconómicas donde desarrolla su trabajo docente.

Entre los propósitos de la LEPEPMI 90 se establece que cuando alumnos-docentes indígenas concluyan la licenciatura serán capaces de hacer frente a su

práctica con base en la reflexión desde los elementos aportados durante el proceso de su formación:

- Considerará su práctica docente como objeto de conocimiento y transformación.
- Analizará y problematizará los elementos que conforman su trabajo pedagógico; otorgándole especificidad a su profesión.
- Poseerá una formación teórico-metodológica en el ámbito de la docencia y considerará los aportes de las distintas disciplinas vinculadas con el quehacer docente, para construir propuestas que respondan a las necesidades de su trabajo.
- Contará con una concepción educativa en la que fundamente sus métodos y estrategias de trabajo, con el fin de favorecer la formación de los alumnos.
- Poseerá conocimientos psicopedagógicos que favorezcan la relación entre el curriculum escolar y el niño para propiciar aprendizajes significativos.
- Tendrá en cuenta elementos sociohistóricos que le permitirán contextualizar su práctica docente en el marco de la política educativa nacional.
- Contará con elementos teórico-metodológicos desde la perspectiva antropológico-lingüística que le permitirán reconocer y revalorar la lengua y cultura de la comunidad indígena donde preste sus servicios.
- Incorporará en su práctica docente saberes y formas de transmisión y apropiación del conocimiento propios de la comunidad en donde trabaja.
- Contribuirá desde el espacio de la institución escolar al desarrollo y fortalecimiento de la lengua indígena y del español, así como el de la cultura del grupo indígena, sin menoscabo de lo nacional y universal.
- Contará con elementos teórico-metodológicos que le permitirán indagar y problematizar sobre su práctica docente.
- Utilizará los métodos y técnicas de la investigación para comprender su práctica docente con el fin de mejorarla.
- Enriquecerá su actitud reflexiva y autocrítica para revalorar su función.
- Como profesor en el contexto comunitario y nacional, considerando los aspectos pedagógicos y socioculturales de la práctica docente.

- Será capaz de resignificar el papel de su práctica docente y de la institución escolar, en la comunidad donde presta sus servicios. (López, 2005: 126)

En la actualidad, en nuestro estado, los aspirantes y estudiantes de la LEPEPMI 90 presentan diversas características, la mayoría cuenta con preparación mínima de bachillerato, algunos tienen una licenciatura en otro campo, pero se ven en la necesidad de cursar la licenciatura para sostener un contrato o plaza en Educación Indígena. En la mayoría de los casos los estudiantes se desempeñan laboralmente como intendentes o administrativos en alguna Escuela o Supervisión Escolar Indígena, que de algún modo se les ha permitido cursar la licenciatura aún cuando no se estén desempeñando frente a grupo.

En nuestro estado, en Yucatán, existe otro grupo de estudiantes son instructores de Lengua Maya que se desempeñan en escuelas contempladas en el Programa “Ko’one’ex Kanik Maaya” coordinada por la Dirección de educación Indígena, o bien son instructores del Consejo nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que se desempeñan o se desempeñaron en alguna comunidad indígena. De igual manera, un gran número de estos estudiantes provienen de zonas urbanas, no dominan la lengua maya y hasta cierto punto son ajenos a la cosmovisión y a la cultura maya.

Esta diversidad de perfil en el ingreso a la licenciatura hace más compleja la atención educativa de los jóvenes, ya que por una parte algunos tienen la experiencia de trabajar con niños, algunos como los egresados del CONAFE han desarrollado algunas habilidades básicas para el proceso enseñanza aprendizaje y tienen conocimiento cierto nivel de conocimiento y dominio del plan y programas de estudio vigentes. Los instructores del programa “Ko’one’ex Kanik Maaya” por su parte se han limitado a enseñar el español oral y su escritura a niños y jóvenes no hablantes de la lengua maya en escuelas primarias de modalidad general o en alguna escuela secundaria, en algunas ocasiones se les encomienda la atención de un grupo para suplir a algún maestro que falta a sus labores por alguna circunstancia.

Otro grupo de estudiantes son intendentes o administrativos sin experiencia en trabajo con alumnos, condición que limita sus niveles de participación y aprovechamiento en el proceso de formación, considerando que una característica básica de la licenciatura es el estudio basado en el intercambio de experiencias y en la construcción de propuestas pedagógicas a partir de la atención directa a alumnos de algún nivel educativo.

Si bien es imperativa una formación profesional de calidad del alumno-docente indígena, la UPN ha enfrentado no solo la diversidad en los perfiles de ingreso de sus aspirantes, aunado a ello “los formadores de docentes no tienen la experiencia en el campo de la investigación, a pesar de que como formadores se identifiquen con la propuesta curricular y con la necesidad de atender los problemas culturales y lingüísticos en los contextos escolares indígenas”. (López, 2005:124)

Los objetivos anteriores podrían permitir abordar los elementos étnicos en el contexto social donde desarrolla su práctica el docente indígena, sin embargo “el hecho de que los asesores no tengamos los elementos, la experiencia en el campo de la investigación y mucho menos existe el presupuesto y de la infraestructura necesaria; esto propicia que no se cumplan estas metas reflejándose tanto en el aula de la UPN como en el aula de la escuela indígena de la cual procede el docente en formación”. (López, 2005: 127)

En Yucatán un gran número de docentes indígenas se han formado en la Universidad Pedagógica Nacional, que recientemente incluye en su plan de estudios el enfoque de la educación intercultural bilingüe como temática de estudio, no como objeto de estudio propiamente, para profesionalizar la labor docente en un contexto multicultural y multilingüe.

No obstante los esfuerzos de la UPN para formar profesionalmente a los futuros docentes que laborarán en el medio indígena, el sistema educativo estatal ha permitido y promovido el ingreso al servicio en Educación Indígena a personal

docente no indígena, si bien egresados de Escuelas Normales Generales de Primaria y Preescolar con la desventaja que desconocen la problemática de la Educación Indígena, ajenos totalmente a la cosmovisión, cultura y lengua de las comunidades indígenas.

El Plan Institucional de Desarrollo de la Dirección de Educación Indígena 2009 da cuenta de la formación profesional del personal que laboraba en ese momento en el Sistema de Educación Indígena, de un total de 1,565 docentes en ejercicio:

Tabla 5. Formación Profesional del Personal que labora en el Sistema de Educación Indígena.

PREPARACION PROFESIONAL	TOTAL	%
SECUNDARIA	6	0.36%
CARRERA TECNICA	6	0.36%
BACHILLER	73	4.67%
NORMAL BASICA	38	2.41%
NORMAL MEJORAMIENTO	358	22.85%
NORMAL LICENCIATURA	147	9.41%
NORMAL SUPERIOR	58	3.72%
LICIENCIATURA UPN	849	54.23%
MAESTRÍA	28	1.81%
DOCTORADO	2	0.15%

Dirección de Educación Indígena PID 2009.

Como se puede observar en los docentes de educación indígena hay una diversidad de preparación en cuanto a niveles y campos de formación profesional se refiere. Ya que de acuerdo a estos datos el 30.65 % del personal docente no contaba con estudios de licenciatura; de los 67.36 % que si contaba con licenciatura el 13.13 % lo cursaron en escuelas normales cuyos planes de estudios no consideraban la problemática de la educación indígena en nuestro país.

Cabe señalar que del 25.26 % de docentes que contaban con normal básica, la mayoría de ellos (22.85 %) la cursaron en el programa de Mejoramiento profesional a cargo de Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, institución encargada de nivelar y regular la formación docente para los promotores culturales en servicio hasta antes de que se delegara esta responsabilidad a la UPN.

Debido a los recientes cambios en el sistema educativo nacional muchos docentes con escasa formación profesional han optado por jubilarse, por lo que, a estas alturas casi la totalidad del personal docente en servicio cuenta con el nivel mínimo de licenciatura, y en menor medida con maestría y doctorado

2.4 El docente de educación indígena y la Educación Intercultural Bilingüe

La política educativa actual de nuestro país asume que en la educación en y para la diversidad ya no será sólo para los pueblos indígenas, sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Que la educación en y para la diversidad tendrá un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país. El enfoque intercultural en la educación está llamado a ser una nueva manera de entender y atender a la educación de quienes vivimos en un mundo interrelacionado y complejo.

A la educación escolar le corresponde por lo tanto fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la pertenecemos, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría. Le compete enseñar la lengua propia, la que le permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio. Le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan

de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia, y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana.

La formación profesional que ofrecen las escuelas para docentes no es suficiente para que el profesor egresado responda a las necesidades educativas de las niñas y los niños de las comunidades indígenas. Es por ello que el docente de educación indígena se hace en la práctica, y en su aspiración de ofrecer una educación pertinente a los niños indígenas, sin embargo todavía falta recorrer un buen trecho para ofrecer una educación que responda de manera integral a los fines y propósitos de la educación nacional, a las necesidades educativas de las niñas, los niños y los jóvenes mayas, y a las expectativas de las comunidades indígenas. La formación continua en este sentido, cobra especial importancia, en virtud de que exige ser reorientado hacia las verdaderas necesidades profesionales de los docentes de educación indígena en servicio.

En los centros escolares de educación indígena todavía prevalecen prácticas de castellanización, de integración y aculturación, que atentan contra los derechos fundamentales de los niños y de las comunidades indígenas, como es el derecho que tienen para ser enseñados a partir de la lengua y cultura propia. “Tal parece, que los directores y maestros de escuela, promueven el abandono de la cultura de origen y la lengua, quienes por ignorancia o inconscientemente de alguna manera, reproducen los ideales de la política integracionista, que persiste hasta ahora”. (Padilla, 2002:65)

Claro está que los docentes no son los únicos responsables de estas situaciones que se presentan en las escuelas, pero sí los que podrían hacer la diferencia para reorientar la política educativa hacia la atención pertinente a los niños indígenas. Son muchas las causas por las que los docentes incurren en omisiones como pueden ser la falta de motivación para actualizarse, los problemas económicos, laborales, los conflictos sindicales, las presiones administrativas, la infinidad de programas que se

imponen a la escuela, la identidad ambigua del docente, el poco arraigo comunitario del docente y su escaso compromiso hacia las causas indígenas.

Por otra parte los procesos de formación profesional en la UPN no han impactado de manera significativa en la realidad educativa de las comunidades indígenas, la formación obtenida por los docentes les ha valido para legitimar la plaza docente del profesor del medio indígena que en algún tiempo adquirieron con un nivel de bachillerato o su equivalente, pero ya en las aulas muchos recurren nuevamente a las prácticas tradicionales de enseñanza escolar.

Cabe reconocer la enorme labor de la UPN en los procesos formativos de los docentes del medio indígena, mas sin embargo ante los nuevos retos de la educación es imprescindible promover una verdadera transformación de la práctica educativa hacia una educación de calidad con equidad y pertinencia, con base en el estudio y practica de metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza sistemáticas que posibiliten el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes.

En realidad las causas son múltiples, así por ejemplo, en lo que respecta a los contenidos de estudio y de aprendizaje de la LEPEPMI'90:

“...algunos de estos han estado descontextualizados, desvinculados y desarticulados de las verdaderas necesidades y problemáticas educativas que a diario afrontan los profesores-estudiantes con los educandos en los centros educativos de adscripción, y a su vez, con las realidades socioculturales y lingüísticas presentes y coexistentes en la vida social y escolar de los inmediatos protagonistas. Y si bien, en todo momento se hace alusión y referencia a la práctica docente, y de la necesidad de buscar la atención pedagógica-didáctica viable y pertinente de las problemáticas educativas para su resignificación, tales propósitos no se llegan a concretar.” (Hernández, 2008:168)

Esta desvinculación es más evidente y con mayor repercusión en el caso de los profesores-estudiantes que laboran en el nivel de Educación Inicial Indígena, toda

vez que la LEPEPMI'90 está propuesta para los docentes en servicio que laboran en los niveles de Educación Preescolar y Primaria Indígena.

Con respecto al enfoque intercultural bilingüe de la educación, los docentes egresados de la UPN consideran que no hay claridad en la revisión de los documentos que la fundamentan, así por ejemplo un docente comenta

“...se vio poco y de manera general, fue una revisión general y no a profundidad, que por su complejidad en comprender no nos acordamos con claridad cuál es, ni los documentos que la sustentan; aunado de que vimos muy poco, nada más, para darnos la idea de cuándo empezó, una semblanza a grandes rasgos y en términos generales, y no en su totalidad y menos a profundidad”. (Hernández, 2008:173)

Por otro lado en algunos trabajos de investigación que se han realizado sobre los desempeños de los docentes-estudiantes en su proceso de formación, han cuestionado el perfil profesional de los asesores encargados de formar a los docentes indígenas:

“...hay deficiencias en la formación específica de los asesores que no les permite entender la cultura lingüística de los estudiantes. Y, al final de ésta se manifiesta que cualquier lingüista entendería la situación de los profesores-estudiantes indígenas, pero desafortunadamente pocos existen.

Este hecho demuestra entonces, la falta de personal lo suficientemente capacitado para trabajar en una institución como lo es la Licenciatura de Educación Indígena en la UPN, y, por lo que se sabe, se encuentra lejos, por ahora, de brindar una formación más eficiente dirigida hacia los profesores-indígenas” (Padilla, 2002: 67)

Al igual que la atención a la población infantil de las comunidades indígenas, los docentes-estudiantes de este nivel requieren una formación profesional pertinente al contexto sociocultural en el que se desempeñan, y en cierto, modo son profesionales diferentes al magisterio que se forma en las Escuelas Normales, puesto que la gran mayoría de ellos también son portadores de la cultura maya, sus conocimientos, su

habla, su forma de pensar y de entender la realidad están arraigadas a la vida en comunidad.

Una de las premisas para la formación profesional en la UPN es el intercambio de experiencias, “en esto entra en juego también el conocimiento de la cultura de los educandos que es el modo de ver y percibir el contexto en que se desenvuelven. Mucho de esto no se ha comprendido todavía, quizá ni los académicos o personal que labora en ella”. (Padilla, 2002: 77)

Pese a que se ha encomendado la formación profesional del docente indígena a la UPN, los criterios o los perfiles requeridos para el ingreso a la licenciatura en educación para el medio indígena no han contribuido a la construcción de un perfil profesional idóneo para el trabajo en las comunidades indígenas en virtud de que no todos los que ingresan dominan la lengua maya y muchas veces son ajenos a la cultura maya, pero que de alguna manera obtuvieron una plaza en educación indígena; otros más no ejercen en la docencia pero son alumnos regulares de la UPN.

En realidad no todos los docentes-estudiantes o estudiantes de la licenciatura en Universidad Pedagógica Nacional tienen alguna relación laboral con la educación indígena, en muchos casos el personal que se incorpora como educadores en el sistema educativo indígena, “tiene una infinidad de carencias de conocimientos, de la falta de identidad étnica, el de pensar o creer haber adquirido un estatus de docente y otros más ¿pero qué podemos esperar si la formación recibida ha seguido solamente los vicios del sistema, con una políticas educativas que actúan alejados de lo que verdaderamente debe ser una educación indígena.” (Padilla, 2002:35)

Por otra parte el ingreso al sistema educativo de personal para la docencia con una trayectoria formativa ajena al contexto indígena ha acentuado las asimetrías educativas en las comunidades y han repercutido en el ánimo de los pocos docentes

que se esfuerzan por construir una nueva práctica educativa más pertinente y más justa.

Las adversidades económicas, la falta de empleo y la sobreoferta de profesionales de la educación han propiciado que muchos jóvenes vean en este sistema educativo un espacio de fácil acceso. Pese a que supone el ingreso de profesionales con dominio de la lengua maya, se ha permitido por diversas circunstancias el ingreso de profesionales y subprofesionales al sistema, con el consiguiente desconocimiento del medio y la falta de compromiso hacia un trabajo pertinente al contexto sociocultural.

“...si bien el acceso al sistema educativo oficial se encuentra actualmente restringido debido al crecimiento de la inscripción escolar en primaria, es una esperanza para los aspirantes “colocarse” en alguna plaza y disfrutar de un ingreso seguro por el resto de su permanencia en el servicio (la profesión docente genera un ingreso permanente y seguro, que siendo mayor que el promedio, en la perspectiva de los docentes es insuficiente). Dado que estas motivaciones son diferentes a la vocación profesional, lo anterior muestra la falta de estima por la profesión en algunos docentes.” (Salazar, 2002)

De esta manera se pueden observar en este sistema educativo un gran número de docentes egresados de escuelas normales, que si bien cuentan con la formación requerida para el nivel, desconocen los elementos socioculturales de las comunidades que le dan vida como un pueblo indígena, como son la lengua, las tradiciones y costumbres, su cosmovisión y su ideología sobre la vida, de esta manera, cuando no existen los componentes de compromiso social y de solidaridad humana con los habitantes de las comunidades, “a quienes encuentran extraños y de quienes se percibe indiferencia, en ocasiones hostilidad ocasionada por el choque cultural, es explicable cierta inconformidad y desagrado, que impulsa a los docentes a buscar ambientes más afines, reduciendo sus permanencias en las comunidades” (Heredia, 2002: 46).

Frente al desconocimiento prevalecen prácticas educativas orientadas por ideas modernizadoras y de igualdad, ajenas a las causas justas que procuren una mejor calidad de vida de los pueblos indígenas. El frágil poco compromiso social del maestro se sustenta en el hecho de que muchos jóvenes sobreponen su interés por una carrera fácil y menos costosa, y por la seguridad económica que representa una vez obtenida la plaza, sin que medie en ella una vocación profunda por el servicio educativo hacia la sociedad y mucho menos hacia las comunidades indígenas, a las que ven como zonas de paso obligadas y con la meta de lograr cambios geográficos a las zonas urbanas.

“Lo sencillo del plan de estudios de las escuelas normales y la seguridad salarial que representa la docencia oficial (donde los futuros docentes aspiran a ser contratados) han sido atractivos no relacionados con la vocación por la docencia. En ciertos casos las vocaciones y expectativas profesionales de los profesores están referidos a los ambientes urbanos, en ocasiones correspondientes a países con mayor desarrollo económico (tomados de libros procedentes de países más desarrollados), muy diferentes de los ámbitos rurales yucatecos.” (Heredia, 2002:27)

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), implica el dominio de por lo menos dos lenguas (indígena y español) y el conocimiento amplio de al menos dos culturas, la nacional y la local, así mismo el “conocimiento epistemológico, sociológico, psicológico, pedagógico y didáctico amplio y profundo que realmente aporten elementos que permiten desarrollar una praxis diferente y articulada con la realidad”. (Hernández, 2008:173)

El rezago educativo en la educación indígena persistirá mientras que los contenidos curriculares, definidos desde ideas diferentes al contexto sociocultural de los niños mayas, sigan “limitándose a reconocer la diversidad cultural y no a valorarla e incorporarla a la formación de docentes y, por tanto, de estudiantes. La formación de los primeros debiera, además, incorporar conocimientos y herramientas metodológicas que les permitan conocer e interactuar con los miembros de la comunidad a la que sirven.” (Ramírez, 2009:182)

Para ofrecer una educación Intercultural Bilingüe, es imprescindible tener conocimiento y dominio de la lengua materna del alumno, implica comprender los modos de vida de la población indígena, implica valorar y reconstruir la identidad étnica propia, implica desarrollar y reforzar los procesos comunicativos que se establecen en la lengua indígena de la comunidad, implica educar para la vida, para la subsistencia y desarrollo de los pueblos indígenas sin el menoscabo de sus raíces culturales. Para lo cual se exige al docente un proceso de reeducación permanente, para comprender y participar en la cosmovisión de los pueblos indígenas donde se desempeñan profesionalmente.

CAPITULO 3

PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN YUCATÁN

El auge que ha tenido el Sistema de Educación Indígena en Yucatán en las últimas décadas debido a la ampliación en la cobertura educativa en las comunidades rurales, urbanas y semiurbanas, así como la aparente facilidad para ingresar al servicio educativo en el medio, motivaron que muchos jóvenes vieran en este sistema educativo un espacio para emplearse laboralmente.

Como se recordará, con la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros bilingües, este sistema educativo ofrecía a los jóvenes provenientes de comunidades indígenas que habían cursado la educación primaria o secundaria un empleo para desempeñarse como promotores culturales, cuya función inicial era castellanizar a los niños, previo a su ingreso a la escuela primaria, lo cual explica porque actualmente en nuestro estado ésta cuenta con más servicios en el nivel de educación preescolar.

Dada la importancia de la labor educativa desempeñada por estos jóvenes y como consecuencia de las políticas educativas de asimilación e integracionistas por las que transitado la educación en nuestro país, se procuró la atención educativa de las comunidades indígenas con personal bilingüe, originario de estas mismas comunidades. De esta manera se encomendó a este sistema la tarea de llevar la educación primaria bilingüe a los niños indígenas, con el propósito principal de alfabetizarlos en su lengua materna y para la enseñanza del español como segunda lengua.

Para el desarrollo de su función educativa los aspirantes a promotores bilingües pasaban por proceso de selección, que consistía en exámenes evaluaban los conocimientos generales y académicos, así como también los niveles de dominio de la lengua maya en el caso de Yucatán. Posteriormente los seleccionados debían

llevar un Curso de Inducción a la Docencia en la cual se les proporcionaban las herramientas conceptuales, los métodos y las técnicas básicas para el trabajo docente.

Con el paso de los años la escolaridad requerida a los aspirantes fue ascendiendo al nivel de secundaria terminada, preparatoria, bachillerato, o con alguna carrera técnica, con el compromiso de cursar posteriormente y ya estando en servicio, la educación normal básica que estaba a cargo de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM).

Más tarde en 1990, con la instrumentación de la LEPEPMI '90 por parte de la UPN y en coordinación con la DGEI, se ofreció Licenciatura en educación Preescolar y Primaria para el Medio indígena, como una alternativa de profesionalización para los docentes en servicio que contaban con nivel de preparatoria, bachillerato y para los que hubieran concluido sus estudios de educación normal básica.

En el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, en agosto del 2008 se realizó, por primera vez en el país, el concurso nacional para seleccionar a los mejores candidatos que se incorporarían a partir del ciclo escolar 2008-2009 a las aulas de educación inicial, preescolar, primaria, educación especial, educación física, telesecundaria, secundarias generales y técnicas, con la finalidad de erradicar añejas prácticas discrecionales en el otorgamiento de plazas en el sistema de educación pública y para mejorar la calidad de la educación en México fortaleciendo al profesorado, mediante la contratación de los profesionales mejor calificados para el ejercicio docente.

Esta es la primera convocatoria nacional para la asignación de plazas docentes, hasta antes de esta, cada estado disponía de mecanismos propios para la asignación de plazas. Para la participación en las convocatorias nacionales, el perfil mínimo requerido es el nivel de licenciatura en educación, lo que dejó abierta la posibilidad de cualquier egresado de alguna escuela normal pudiera participar para

incorporarse al sistema de educación indígena. Dado que a nivel nacional se ha dado prioridad a los resultados más altos en el proceso de evaluación, el perfil lingüístico requerido para desempeñarse en el sistema indígena pasó a segundo término.

En los últimos años, el sistema de educación Indígena en nuestro estado ha sobrellevado las exigencias institucionales nacionales y estatales para la asignación de plazas a docentes no indígenas con estudios de licenciatura en educación, por sus resultados satisfactorios en la evaluación general nacional, aun cuando éstos no cuentan con el perfil cultural y lingüístico que se requiere para la atención a las necesidades educativas de los niños mayas de nuestro estado. Por tal motivo este sistema educativo se ha visto comprometido a instrumentar talleres, cursos y diplomados de lengua maya para nivelar a estos jóvenes que si bien aprobaron su examen nacional, no tienen dominio de la lengua maya.

De esta manera, a nivel institucional, y en contraste con los preceptos jurídicos en materia de derechos de los pueblos indígenas, los sistemas educativos nacional y estatal han favorecido sistemáticamente el ingreso de profesionistas no indígenas a este Sistema Educativo Indígena, el argumento que prevalece es que los aspirantes egresados de la UPN, no alcanzan los estándares mínimos requeridos para el ejercicio de la profesión docente.

3.1 Los perfiles de ingreso actual al Sistema de Educación Indígena

Recientemente, de acuerdo a la convocatoria pública y abierta nacional para el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica Indígena 2015-2016, el perfil académico que se requirió es el nivel de Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria o Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, y acreditar el nivel de idoneidad en la evaluación nacional a cargo de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional docente (CNSPD) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

La convocatoria 2016-2017 para ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica en Yucatán, abre la posibilidad para que diversas áreas de perfil académico con el nivel de licenciatura pudieran ingresar al Sistema de Educación Indígena, entre las que destacan:

- Para la Educación Preescolar Indígena: las Licenciaturas en Educación Intercultural Bilingüe, Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, Educación preescolar para el medio indígena, Educación Especial, Educación preescolar, Intervención educativa, Psicología educativa y Trabajo social.
- Para la Educación Primaria Indígena: las Licenciaturas en Educación primaria, Educación primaria indígena, Educación primaria para el medio indígena, Educación primaria intercultural bilingüe, Intervención educativa, Pedagogía, Psicología educativa y Trabajo social. (Anexo 1)

Con estas acciones el sistema educativo pretende profesionalizar el servicio profesional docente que se ofrece en las comunidades indígenas, sin embargo pone al mismo tiempo en desventaja a los docente indígenas egresados de la LEPEPMI'90, con escasa o nula experiencia laboral, y que con mucho esfuerzo han cursado la carrera en la modalidad semiescolarizada en la UPN, sobre todo porque de acuerdo a los lineamientos nacionales y locales para la contratación temporal o definitiva de personal, recientemente exigen haber aprobado en grado de idoneidad el proceso de evaluación del Servicio Profesional Docente, salvo por extrema necesidad.

Ante bajo número de docentes que acreditaron el grado de idoneidad para prestar sus servicios en el Sistema de Educación Indígena, en el curso escolar 2015-2016, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY) autorizó para este nivel, la contratación temporal de personal sin haber obtenido el grado de idoneidad, o sin haber presentado la evaluación correspondiente, para cubrir las

vacantes generadas por las prejubilaciones, licencias médicas o por otras necesidades del servicio.

De acuerdo con la convocatoria pública y abierta para el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica 2016-2017, el proceso de evaluación para el ingreso al Sistema Profesional Docente consta de tres etapas. La etapa uno y la etapa dos son parte del examen nacional; la etapa tres consiste en la aplicación de un examen complementario o adicional.

La etapa uno Consiste en la aplicación del Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente. Consta de reactivos que evalúan el nivel de dominio sobre los contenidos y los enfoques de enseñanza que son propios del nivel o disciplina; además, de las capacidades y habilidades para la resolución de problemas didácticos.

Los aspectos considerados para la evaluación están centrados en las cinco dimensiones que componen el Perfil de Ingreso a los niveles y modalidades de la Educación Básica:

Dimensión 1.

Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. En esta dimensión, se examinan los conocimientos, habilidades y actitudes del sustentante sobre:

- Los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos.
- Los propósitos educativos y los enfoques didácticos.
- Los contenidos del currículum vigente.

Dimensión 2.

Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. En esta dimensión, se examinan los conocimientos, habilidades y actitudes del sustentante sobre:

- El diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje.
- La diversificación de estrategias didácticas.
- La evaluación del proceso educativo con fines de mejora.
- La creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela.

La etapa dos consiste en la aplicación del Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Consta de reactivos que evalúan las habilidades intelectuales del docente, que implican capacidades para la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora continua de su práctica, así como las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad.

Aspectos de la etapa dos:

Dimensión 3.

Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. En esta dimensión, se examinan los conocimientos, habilidades y actitudes del sustentante sobre:

- La reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.
- La disposición al estudio y al aprendizaje profesional para la mejora de la práctica educativa.
- La comunicación eficaz con sus colegas, los alumnos y sus familias.

Dimensión 4.

Un docente que sume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos. En esta dimensión, se examinan los conocimientos, habilidades y actitudes del sustentante sobre:

- El ejercicio de la función docente con apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana.
- El establecimiento de un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y en confianza para aprender.

- La importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.

Dimensión 5.

Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta el vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. En esta dimensión, se examinarán los conocimientos, habilidades y actitudes del sustentante sobre:

- Los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos.
- El aprovechamiento de los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes.
- Las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.

La etapa tres consiste en la aplicación de un examen de aspectos adicionales o complementarios para aquellos sustentantes que aspiran a ingresar a la Educación Básica en: Preescolar Indígena; Primaria Indígena; para el caso específico del dominio de la lengua indígena, se aplica la rúbrica de evaluación del dominio de la Lengua.

Aspectos de la etapa tres:

Dimensión 1.

Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que es importante que aprendan. En esta dimensión, se examinan los conocimientos, habilidades y actitudes del sustentante sobre:

- La comunicación con los educandos y sus familias mediante la lengua indígena.

El apartado VIII de la Convocatoria: Evaluaciones Complementarias o adicionales, para los niveles de Preescolar y Primaria Indígena, los sustentantes presentan un

examen complementario o adicional a los exámenes nacionales, diseñados con base en los siguientes parámetros e indicadores complementarios autorizados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación:

Tabla 5. Parámetros e Indicadores de Evaluación 2015-2016.

Elementos específicos de la entidad federativa	Nivel educativo	Dimensión del perfil general por nivel	Parámetro complementario	Indicadores complementarios
Lengua Indígena	Educación Preescolar Indígena Educación Primaria Indígena	Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	1. LI.C Emplea la lengua Indígena como medio para comunicarse con los educandos y sus familias.	1.1.LI.C Se comunica de manera fluida en la lengua indígena de la Comunidad en que está inserta la escuela.

SNRSPD Convocatoria Pública y Abierta. Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, ciclo escolar 2015-2016

Para determinar el resultado del proceso de evaluación que permite establecer la idoneidad se consideran los resultados obtenidos en todos los instrumentos de evaluación presentados. Los sustentantes con resultado Idóneo, son aquellos que obtienen, al menos, el nivel de desempeño II (N II) en todos y cada uno de los instrumentos de evaluación y son los que resultados conforman los grupos de desempeño e ingresan a las listas de prelación. Aquellos con resultado No Idóneo no ingresan a las listas de prelación.

Si bien los Lineamientos de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) expresadas en los en los Perfiles, Parámetros e Indicadores para la Educación Básica proponen el logro de los perfiles y las condiciones básicas para el ejercicio del servicio profesional docente a nivel nacional, la convocatoria 2015-2015 exhibe una incongruencia que se antoja discriminatoria hacia los profesionales indígenas que con mucho esfuerzo y sacrificio han construido una carrera profesional en alguna institución educativa al dar prioridad a la atención a los egresados de escuelas normales, ya que en su apartado XIV. Criterios para la Asignación de Plazas expresa *“La asignación de las plazas comenzará con las listas de prelación de los aspirantes*

normalistas, cuando así corresponda, de acuerdo al nivel educativo, tipo de servicio, modalidad, asignatura o taller, en los que hayan participado; de agotarse las mismas, se procederá a la ocupación de las plazas vacantes disponibles de acuerdo a las listas emanadas de la presente Convocatoria.”

De acuerdo a la convocatoria (2016-2017) la asignación de plazas se realizará únicamente a los aspirantes cuyos resultados hayan sido idóneos en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, y la ocupación de las plazas deberá realizarse con estricto apego a las listas de prelación, que resulten del Concurso de Oposición; las listas de prelación que se deriven de este proceso tendrán vigencia hasta el 31 de mayo del 2017. En la actualidad las plazas docentes en educación indígena como en todo el sistema educativo nacional de la educación básica, se otorgan de manera temporal durante los dos primeros años, a los aspirantes que logren destacar en sus resultados de evaluación como lo marca la LSPD.

3.2 Instituciones Educativas que aportan a la formación profesional del docente indígena

Dadas las características de nuestra geografía cultural, en Yucatán, las escuelas formadoras de maestros han vislumbrado en el Sistema de Educación Indígena un espacio donde emplear a sus futuros egresados, por tal motivo Las Escuelas Normales de nuestro estado han reorientado sus programas de estudio para ofrecer a sus estudiantes una formación docente con enfoque intercultural que les facilite el ingreso a este Sistema de Educación Indígena.

De acuerdo a los comunicados oficiales en la página electrónica de la Secretaría de Educación pública del Estado de Yucatán, las seis Escuelas Normales públicas ofrecen para los niveles de educación preescolar y primaria las Licenciaturas en Educación Inicial, Preescolar, Intercultural Bilingüe, Primaria, y Primaria Intercultural Bilingüe. Para el nivel de secundaria se ofrecen las Licenciaturas en las

Especialidades de Español, Matemáticas, Formación Cívica y Ética, Química y Lengua Extranjera, Educación Física, y Educación Artística.

La Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe que se ofrece en las Escuelas Normales definen entre sus perfiles de egreso el desarrollo de competencias en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Entre estos perfiles se destaca:

- El desarrollo de la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela, que promueve el aprecio y el respeto a la diversidad regional, cultural, y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que el futuro docente realice su trabajo.
- Además Valora la función educativa de la familia,
- Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, y
- Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos,
- Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente. (LEPIB)

Además de los rasgos deseables que se pretende promover en todos los maestros de educación primaria, se espera que con esta propuesta los futuros maestros que trabajen con las niñas y los niños indígenas cuenten con las siguientes habilidades, conocimientos y las actitudes:

A) *El dominio de la lengua indígena.* Se propone que los estudiantes la hablen, aprender a escribirlas y promuevan su uso y ampliación de funciones, tanto de manera oral como escrita, en distintos contextos y situaciones comunicativas. Para ello, se promueven en los estudiantes competencias comunicativas en las lenguas indígenas involucradas en el proceso formativo, lo cual implica ejercer, de manera sistemática, las habilidades para comprender lo que se escucha y lee, así como para expresarse de manera correcta de forma oral y escrita.

Asimismo, se propone que los estudiantes reconozcan que, de acuerdo con los ámbitos, el uso del lenguaje sigue patrones y reglas sociales y culturales específicas. Para lograr lo anterior, en la escuela normal se propone favorecer el uso de las lenguas indígenas con fines comunicativos, lo cual contribuirá a su presencia y promoción. Para el tratamiento pedagógico del campo plantea la necesidad de que los estudiantes se apropien de los conocimientos referidos a la relación cultura-lengua-educación.

B) *El reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas.* El programa de formación se propone que los futuros profesores reconozcan que existen concepciones propias de las comunidades indígenas sobre el mundo y la vida, las cuales se expresan de distintas maneras; al hacerse conscientes de ello podrán articular esos referentes para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como para promover y favorecer su reconocimiento y presencia en el diálogo con otras comunidades culturales y lingüísticas.

En este sentido, los estudiantes valorarán la importancia de pertenecer a una comunidad cultural y lingüística, y la forma en que ello incide en el aprendizaje escolar de los niños y en la conformación de identidades socioculturales y lingüísticas diferenciadas. Se espera que a través de estos procesos generen mejores condiciones para que los niños y las niñas indígenas se desarrollen en

ámbitos escolares que favorezcan la construcción de sus identidades socioculturales y lingüísticas.

C) El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas. Se propone el conocimiento de las formas y estructuras de significados que cada una de las lenguas posee, combinando el análisis de los aspectos gramaticales particulares con la revisión de estrategias didácticas orientadas al aprendizaje de las características formales de las lenguas, en situaciones de comunicación reales, para favorecer la apropiación de estrategias didácticas que involucren la enseñanza de la lengua indígena en la escuela primaria.

D) La comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. El estudio y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje de una segunda lengua, en la escuela, la familia y la comunidad, contribuirán a que los futuros maestros sean más sensibles al reconocimiento de las habilidades bilingües de los niños y de su desempeño escolar. Se espera que, al considerar las características de bilingüismo de los contextos de los que provienen los niños, los estudiantes reflexionen sobre las implicaciones pedagógicas que tiene contribuir al aprendizaje de una segunda lengua, sea ésta la lengua indígena o el español.

E) La competencia didáctica. se espera que los futuros docentes sean capaces de seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos que contribuyan al desarrollo de las habilidades comunicativas en la primera y la segunda lengua de los niños y las niñas indígenas; así como de organizar ambientes de trabajo considerando las diferentes condiciones socioculturales y lingüísticas presentes en el grupo escolar.

La formación inicial que reciben los estudiantes en la escuela normal debe contribuir al estudio y al aprendizaje permanentes, tanto en los aspectos relacionados con la formación general de todo profesor de educación primaria como en los que corresponden a la formación específica. A continuación se presenta el

mapa curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe:

Tabla 6. Mapa curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Septimo semestre	Octavo semestre
	Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema	La Educación en el Desarrollo Histórico	La Educación en el Desarrollo Histórico de México	Seminario de Temas Selectos de Historia	Seminario de Temas Selectos de Historia de la	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y		
	Problemas y Políticas de la Educación Básica	Matemáticas y Su Enseñanza I	Matemáticas y su Enseñanza II	Ciencias Naturales y su Enseñanza I	Ciencias Naturales y su Enseñanza II	Planeación de la Enseñanza y Evaluación del		
	Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	Español y su Enseñanza I	Español y su Enseñanza II	Geografía y su enseñanza I	Geografía y su Enseñanza II	Gestión Escolar	Trabajo Docente I	Trabajo Docente II
	Desarrollo infantil I			Historia y su Enseñanza I	Historia y su Enseñanza II	Educación Artística III		
	Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	Desarrollo infantil II	Necesidades Educativas Especiales	Educación Física II	Educación Física III	Formación Ética y Cívica en la		
	Introducción a la Educación	Estrategias Para el Estudio y	Educación Física I	Educación Artística	Educación Artística II	Asignatura Regional II. Taller de diseño de propuestas didácticas para contextos de diversidad	Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas	Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas
		Lengua y Cultura en los	Lengua y Cultura en los	Asignatura Regional I. Lengua y cultura en los	Formación Ética y Cívica en			
		Procesos	Procesos	Procesos	Procesos Bilingües en la			
Escuela y Contexto Social	Iniciación al Trabajo Escolar	Observación y Práctica Docente I	Observación y Práctica Docente I	Observación y Práctica Docente II	Observación y Práctica Docente III	Observación y Práctica Docente IV	Seminario de Análisis del Trabajo Docente I	Seminario de Análisis del Trabajo Docente II

Portal web de Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” Valladolid, Yucatán.

Asimismo, la Escuela Normal de Preescolar del estado de Yucatán ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Su objetivo General consiste en formar profesionales capaces de profundizar en la interculturalidad, conscientes de la pluralidad de los educandos y de sus derechos, y proporcionar la base de una formación docente que atienda la diversidad que caracteriza a los alumnos de las escuelas de nuestro país.

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe se estructura en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de titulación:

- El trayecto Psicopedagógico está conformado por 16 cursos que contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico.
- El trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje está integrado por 20 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza.
- El trayecto Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación se compone de 7 cursos que integran actividades de docencia de tipo teórico-práctico.
- El trayecto de cursos Optativos se compone de cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral del estudiante.
- El trayecto Práctica profesional está integrado por 8 cursos. 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela.
- Trabajo de titulación. En el octavo semestre se ubica un espacio curricular denominado Trabajo de titulación, en el que el estudiante normalista desarrollará actividades orientadas a la elaboración de su portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación, para lo cual recibirá asesoría por parte de un docente.

Tabla 7. Malla Curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5		Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia 6/6.75	Desarrollo de competencias lingüísticas 6/6.75	Literatura infantil y creación literaria 6/6.75	El niño como sujeto social 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Forma espacio y medida 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación física 4/4.5	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5	Educación geográfica 4/4.5	
Pensamiento cuantitativo 6/6.75	Exploración del medio natural en el preescolar 6/6.75	Acercamiento a las ciencias naturales en el preescolar 6/6.75	Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5			Práctica profesional 20/6.4
Desarrollo físico y salud 6/6.75	Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Diversidad cultural y lingüística en México e Interculturalidad 4/4.5	Procesos interculturales y bilingües en educación 4/4.5	Las lenguas originarias como objeto de estudio I 4/4.5	Las lenguas originarias como objeto de estudio II 4/4.5	Las lenguas originarias y su intervención pedagógica 4/4.5	Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias 4/4.5	Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
38 hrs.	40 hrs.	40 hrs.	36 hrs.	32 hrs.	30 hrs.	30 hrs.	24 hrs.
						270 horas	287 créditos

Portal web de la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán.

Como se puede observar en la Normal de Preescolar el estudio del enfoque intercultural bilingüe está limitado al estudio de las lenguas originarias y a la

investigación aplicada a las lenguas y culturas originarias. A diferencia del plan de estudios de la Escuela Normal para primaria que centra su atención en el estudio de la Lengua y la Cultura en los procesos de enseñanza, así como los procesos bilingües en la escuela primaria.

Por otra parte, La Universidad de Oriente (UNO), con sede en la ciudad de Valladolid, Yucatán, tiene entre su oferta educativa la carrera de Licenciatura en Lingüística y Cultura Maya, de la cual varios de sus egresados han encontrado en el Sistema de Educación Indígena, una oportunidad para emplearse como docentes del nivel primaria principalmente, esto es gracias a las gestiones que dicha institución ha realizado ante la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán, para que sus egresados puedan participar en las convocatorias para los Concursos de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, específicamente en la modalidad de educación Indígena.

La Licenciatura en Lingüística y Cultura Maya, tiene por objetivo formar profesionales calificados que promuevan la difusión y el desarrollo de la cultura y lengua maya como intérpretes, traductores, investigadores, asesores y diseñadores de programas comunitarios, trabajando siempre en favor de la interculturalidad, la preservación y revalorización de las manifestaciones culturales de la etnia maya.

El plan de estudios de la Licenciatura en Cultura y Lingüística Maya está integrado por 61 asignaturas, agrupadas en nueve cuatrimestres y en ocho ejes de conocimiento: Traducción e interpretación, Lingüística, Lengua y Cultura Maya, Comunicación, Historia y antropología, Trabajo social, Enseñanza e Investigación y Tronco común.

El Perfil de egreso que caracteriza a los egresados de esta licenciatura se describen en:

Conocimientos

- Dominio profundo de la lengua y cultura maya.

- Amplio conocimiento sobre la lingüística maya.
- Investigación en el campo de la lingüística y las manifestaciones culturales del pueblo maya.
- Origen y significado de los nombres propios de la región maya y de los apellidos de las personas.
- Marco legal para apoyar la problemática social del maya hablante.
- Métodos, las técnicas y los recursos didácticos para las actividades de enseñanza.
- Técnicas para la traducción e interpretación.
- Respecto de los problemas sociales que se generan al vivir dentro de dos manifestaciones culturales.

Habilidades

- Traducir e interpretar documentos del español al maya y del maya al español.
- Diseñar, producir y dirigir programas para los diferentes medios masivos de comunicación de cultura maya a nivel regional, nacional e internacional.
- Traducir obras literarias de historia antigua del español al maya y del maya al español.
- Editar revistas, folletos, libros y obras de diferentes géneros.
- Recopilar información oral y escrita de tradiciones, costumbres e historias propias del pueblo maya.
- Utilizar con eficiencia los métodos, técnicas y recursos didácticos en las actividades de enseñanza.
- Identificar los problemas socioculturales de la comunidad, atenderlos o canalizarlos a través de propuestas a las instancias correspondientes.
- Impartir cursos, talleres, conferencias, seminarios, entre otros; a nivel regional, nacional e internacional.
- Detectar los valores sociales de comunicación entre dos culturas.

Actitudes

- Visión crítica y analítica.
- Liderazgo para el manejo de grupos.

- Respeto al pueblo y cultura maya.
- Compromiso social hacia la población maya.
- Espíritu de servicio.
- Trabajo en equipo, como medio para la formación continua y el mejoramiento de la comunidad.
- Cooperación y diálogo con sus compañeros de trabajo.
- Crear ambientes que favorezcan la confianza, el respeto y la autoestima en su entorno.

Tabla 8. Mapa Curricular del Plan de Estudios de La Licenciatura en Cultura y Lingüística Maya.

MAPA CURRICULAR

Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Tercer Cuatrimestre
-Taller de Escritura en Maya I -Fonética y Fonología -Perfil Lingüístico y Sociolingüístico Regional -Pensamiento Crítico -Ámbitos de Contacto y Servicio -Informática -Seminario de Introducción a la Lingüística	-Taller de Escritura en Maya II -Morfología y Sintaxis I -Sociolingüística -Teorías de la Comunicación -Pensamiento Maya -Taller de Producción de Textos -Ecología: Flora y Fauna	-Traductología -Lengua Maya Escrita -Sistemas y Teorías de Escritura -Historia Peninsular I: Precontacto Cristiano I -Antropología Social y Cultural -Marco Legal I -Tecnologías de Información y Comunicación
Cuarto Cuatrimestre	Quinto Cuatrimestre	Sexto Cuatrimestre
-Taller de Traducción -Morfología y Sintaxis II -Manifestaciones Culturales del Pueblo Maya -Vivir en dos Mundos I -Historia Peninsular II: Precontacto Cristiano II -Marco Legal II -Tecnologías de Información y Comunicación II -Inglés I	-Técnicas de Interpretación -Adquisición de la Lengua -Arte y Arqueología -Vivir en dos Mundos II -Historia Peninsular III: La Presencia Española -Sociología -Inglés II	-Taller de interpretación -Semántica y Metáfora -Estructura de la Lengua -Teorías en la Educación Intercultural Bilingüe -Historia Peninsular IV: La Revolución y El Henequé -Cultura Popular Actual -Inglés III
Séptimo Cuatrimestre	Octavo Cuatrimestre	Noveno Cuatrimestre
-Psicolingüística -Literatura Maya -Taller de Locución -Historia de la Lengua Española -Política Lingüística -Métodos de Enseñanza de la Lengua Maya -Estadística I	-Toponimia y Apellidos Mayas -Producción de Radio -Etnografía -Métodos de Enseñanza de la Lengua Maya II -Metodología de la Investigación -Taller de Microenseñanza -Estadística II	-Taller de Traducción Literaria -Documentación Lingüística y Creación de Gramáticas Descriptivas -Producción Audiovisual -Taller para la Elaboración del Material Didáctico -Metodología de la Investigación II

La Universidad Pedagógica Nacional con sede en Mérida, y subsedes en Valladolid y Peto Yucatán ofrecen las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena Plan '90 (LEPEPMI '90) y la Licenciatura en intervención educativa (LIE). A 25 años de acompañar la formación profesional de los docentes de educación indígena con un programa de nivelación pedagógica, la LEPEPMI se ha ido transformando para ofrecer en la actualidad un programa de formación semiescolarizada para docentes en servicio.

El propósito general de este plan de estudios es contribuir al proceso de formación del estudiante-maestro, a partir de la reflexión de su quehacer docente, con la intención de que conozca sus saberes y que, apoyado en referentes teóricos que la propuesta curricular le aporta, cuestione qué hace, cómo y para qué lo hace; este proceso le permite elaborar y producir propuestas pedagógicas que lleguen a transformar su práctica docente.

El Perfil de ingreso de los estudiantes a quienes se destina esta licenciatura constituye un grupo heterogéneo en cuanto a sus características:

- Formación profesional y experiencia docente, situación que comparten con el magisterio nacional de educación preescolar y educación primaria sobre todo en lo relativo a la problemática de carácter pedagógico y socio-laboral.
- Presta sus servicios en el Subsistema de Educación Indígena; su experiencia en la docencia es variada, por el número de años de servicio; contexto sociocultural y lingüístico donde realiza su trabajo; nivel educativo, grados escolares que atiende y funciones desempeñadas.
- Asistió a diferentes instituciones para su formación docente; esta es heterogénea, predomina la formación ofrecida por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio en Servicio y las oportunidades para su profesionalización han sido limitadas.

- Participa en proceso formativo con énfasis en cuestiones técnico-instrumentales, descontextualizadas de las condiciones en las que desempeña su trabajo.
- Continúa su formación profesional en el desempeño de su práctica docente fundamental.
- Posee saberes y formas de transmisión del conocimiento acordes con su propia cosmovisión.
- Presenta diferentes grados de dominio oral y escrito en lenguas indígenas y español.
- Realiza su labor docente en escuelas de organización completa o incompleta; en condiciones materiales precarias, en zonas geográficas de difícil acceso y escasos recursos de apoyo didáctico.
- Atiende a población escolar con diferentes grados de dominio de la lengua indígena y del español.
- Sus compromisos laborales le dificultan continuar sus estudios en instituciones de educación superior con sistema escolarizado.
- En su comunidad no existen centros educativos de nivel superior, bibliotecas y librerías que le permitan superarse.

Perfil de egreso. Las competencias profesionales que caracterizan al estudiante-maestro egresado de la LEPEPMI '90 son:

- Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico-pedagógicos y el uso de los recursos de la educación.

- Realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones.
- Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas adecuadas a las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario y con una visión integradora.
- Asesorar a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través del análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable.
- Planear procesos, acciones y proyectos educativos en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos institucionales para el logro de los objetivos determinados.
- Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva.
- Evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética.

- Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social que le permitan consolidarse como profesional autónomo.

Tabla. Plan de Estudios de la las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena Plan '90 (LEPEPMI '90)

PLAN DE ESTUDIOS					AREA TERMINAL				
AREA BÁSICA									
SEM	L. PSICOPEDAGÓGICA	L. SOCIO-HISTÓRICA	L. ANTROPOLÓGICO LINGÜÍSTICA	L. METODOLÓGICA	SEM.	CAMPO:	CAMPO:	CAMPO:	CAMPO:
1°	1800 ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	1801 SOCIEDAD Y EDUCACIÓN	1802 CULTURA Y EDUCACIÓN	1803 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN I	6°	1820 INT. AL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA NATURALEZA	1821 EL CAMPO DE LO SOCIAL Y LA ED. IND. I	1822 EST. PARA EL DES. PLURICULTURAL DE LA LENGUA ORAL Y ESC. I	1823 MATEMÁTICAS Y EDUCACIÓN INDÍGENA I
2°	1804 GRUPO ESCOLAR	1805 HISTORIA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN I	1806 LA CUESTIÓN ÉTNICO-NAL. EN LA ESC. Y LA COMUNIDAD	1807 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN II	7°	1828 EL DES. DE ESTRATEGIAS DIDAC. PARA EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA NAT.	1827 EL CAMPO DE LO SOCIAL Y LA ED. IND. II	1828 ESTRATEGIAS PARA EL DES. PLURICULTURAL DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA II	1829 MATEMÁTICAS Y ED. INDÍGENA II
3°	1808 DESARROLLO DEL NIÑO Y APRENDIZAJE ESCOLAR	1809 HISTORIA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN II	1810 LENGUAS, GRUPOS ÉTNICOS Y SOCIEDAD NACIONAL	1811 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN III	8°	1832 TENDENCIAS DE ENSEÑANZA EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA NAT.	1833 EL CAMPO DE LO SOCIAL Y LA ED. IND. III	1834 ESTRATEGIAS PARA EL DES. PLURICULTURAL DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA III	1835 MATEMÁTICAS Y ED. INDÍGENA III
4°	1812 PRÁCTICA DOCENTE Y ACCIÓN CURRICULAR	1813 HISTORIA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN III	1814 RELACIONES INTER-ÉTNICAS Y EDUCACIÓN INDÍGENA	1815 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN IV					
5°	1816 CRITERIOS PARA PROPICIAR APRENDIZAJES SIG. EN EL AULA	1817 ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN EL APRENDIZAJE	1818 IDENTIDAD ÉTNICA Y ED. INDÍGENA	1819 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN V					

Portal web de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 31-A Mérida, Yucatán.

Otra licenciatura que ofrece la UPN a los aspirantes a docentes es la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), que se implementó a principios del año 2000. Entre sus objetivos pretende formar profesionales de la educación con capacidad para desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las líneas profesionalizantes), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención.

Esta licenciatura se ofrece a los jóvenes egresados del nivel medio superior, a profesores en servicio y profesionistas interesados en cursar una nueva carrera. Los antecedentes académicos que se espera posean los aspirantes son: Conocimientos y habilidades básicas en filosofía, historia, lógica, matemáticas, lectura, expresión escrita y solución de problemas, estos antecedentes se verificarán mediante el examen de ingreso. Dadas las características del plan de estudios se considera importante que los aspirantes demuestren interés, habilidades y actitudes para el trabajo socioeducativo y psicopedagógico, cuenten con tiempo completo, medio tiempo o realicen actividades con horarios flexibles, para que puedan concluir con éxito su trayectoria.

El Plan de Estudios de la LIE está constituido por 37 espacios curriculares, de los cuales 32 son cursos obligatorios, distribuidos en tres áreas de formación:

- a) Formación Inicial en Ciencias Sociales,
- b) Formación Profesional Básica en Educación y
- c) Líneas Específicas;

El plan de estudios contempla la obligatoriedad de acreditar cinco cursos optativos del catálogo general que las Unidades oferten, dichos cursos constituyen el 10% del mapa curricular. Comprende igualmente el cumplimiento de las prácticas profesionales y el servicio social.

Área de Formación Básica en Educación: Los cursos de esta área permiten iniciarse en el campo educativo y comprenden el desarrollo de competencias genéricas o transversales que describen desempeños comunes a distintas ocupaciones y ramas de actividad profesional.

Área de Formación en Líneas Específicas. Las líneas que se pueden ofertar según las necesidades locales en que se ubica cada Unidad UPN son: Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, Gestión Educativa, Educación Inicial, Educación Intercultural, Educación Inclusiva y Orientación Educativa.

Línea específica: Educación Intercultural. El egresado de la Línea de interculturalidad para la diversidad será capaz de reconocer la diversidad en sus diferentes manifestaciones y ámbitos, para diseñar e instrumentar proyectos de animación e intervención para contribuir a la convivencia en un ambiente de y diálogo.

Perfil de egreso. Las competencias profesionales que los estudiantes han de adquirir o desarrollar durante su tránsito por el programa, dichas competencias son:

- Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos.
- Realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones.
- Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales.
- Asesorar a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través del análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable.
- Planear procesos, acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, orientados a la sistematización, organización y comunicación de la información, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos e instituciones para el logro de un objetivo determinado.

- Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer procesos y el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva.
- Evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética.

Tabla 10. Mapa Curricular. Área Básica. Licenciatura en Intervención educativa (LIE).

Mapa Curricular

Cursos del Área Básica				
1ro	Investigación Cuantitativa	Introducción a la Epistemología	Problemas Sociales Contemporáneos	Cultura e Identidad
2do	Investigación Cualitativa	Des. Regional y Microhistoria	Intervención Educativa	Políticas y Sistemas Educativos Contemporáneos
3ro	Diagnóstico Socioeducativo	Teoría Educativa	Desarrollo Infantil	Área Línea Específica
4to	Diseño Curricular	Evaluación Educativa	Desarrollo de los Adolescentes y de los Adultos	Área Línea Específica
5to	Admon. y Gestión Educativa	Asesoría y trabajos en grupo	Área Línea Específica	Área Línea Específica
6to	Planeación y Evaluación Institucional	Creación de ambientes de Aprendizaje	Área Línea Específica	Área Línea Específica
7mo	Seminario de Titulación I	Área Línea Específica	Área Línea Específica	Área Línea Específica
8vo	Seminario de Titulación II	Área Línea Específica	Área Línea Específica	Área Línea Específica

Tabla 11. Mapa Curricular. Líneas específicas. Licenciatura en Intervención educativa (LIE).

Línea Específica: Educación de las Personas Jóvenes y Adultas

C-1 Corrientes en Educación de las Personas Jóvenes y Adultas	C-2 Objeto de estudio y transformación de la EPJA	C-3 Procesos de enseñanza y aprendizaje de la EPJA	C-4 Investigación Acción
C-5 Ámbitos y áreas de intervención de la EPJA	C-6 Gestión y proyectos socioeducativos	C-7 Administración de proyectos socioeducativos	ST-1 Didáctica grupal
ST-2 Diseño de proyectos de intervención socioeducativa	ST-3 Área de intervención en la EPJA 1	ST-4 Evaluación y seguimiento de proyectos socioeducativos	ST-5 Área de intervención en la EPJA 2

Línea Específica: Gestión Educativa

Enfoques y Dimensiones de la Gestión Educativa.	Teoría de la Organización	Política Educativa y Marcos Normativos	Desarrollo Organizacional
Enfoques de la calidad	Análisis Institucional	Comportamiento Organizacional y Liderazgo	Diagnóstico Institucional
Diseño de Proyectos Educativos Institucionales.	Organizaciones para el Aprendizaje	Elementos del Diseño de Políticas Públicas	Participación Socio-Cultural

Línea Específica: Educación e Interculturalidad

Sociedad Educación e Interculturalidad	Estado y Sociedad Pluricultural	Cultura, Lenguas e Identidades	Interculturalidad, Educación y Comunicación
Fundamentos de la Animación	Género e Interculturalidad	Evaluación de Proyectos	Proyectos de Intervención
Educación en los Derechos Humanos Individuales y Colectivos	Educación para la Convivencia y la Paz	Proyectos de Animación Sociocultural	Ética y Diversidad

Las convocatorias públicas y abiertas para el ingreso al Servicio Profesional Docente en la Educación Básica para el medio indígena, hasta ahora han requerido como perfil básico el nivel de Licenciatura en Educación o en otras áreas de conocimiento como son la Licenciatura en Educación Especial, Psicología educativa, Trabajo social, que si bien son afines a la educación, sus procesos de formación no están sustentadas en el trabajo docente, ni en el estudio y tratamiento de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a las comunidades indígenas de nuestro estado.

Luego entonces los procesos de evaluación para el ingreso al servicio profesional docente derivarán en el desarrollo de habilidades para responder un examen en línea, donde la prioridad para el sustentante será poseer el conocimiento teórico y ciertas habilidades de razonamiento, y no tanto el desarrollo de competencias profesionales para el desarrollo de la profesión docente en contextos de diversidad social, cultural y lingüística.

3.3 La Educación Indígena ante la Reforma educativa

Los tiempos actuales plantean retos muy importantes para la educación indígena, y para las escuelas formadoras de docentes, los enfoques educativos actuales pugna por instituir una educación indígena, intercultural y bilingüe, como lo establece el Plan y Programa de Estudios 2011 en su apartado de Diversificación y Contextualización Curricular y expresada en los Marcos curriculares para la Educación Indígena. Para ello se requiere contar con el perfil de docente indígena idóneo para garantizar una atención educativa pertinente y de calidad para las niñas y los niños indígenas mayas de Yucatán.

Los cambios recientes en materia educativa han propiciado una escalada de jubilaciones masivas, ante la incertidumbre que generan la escasa información sobre los procesos de evaluación que promueve la Ley del Servicio profesional Docente a

todo el magisterio de educación básica. Mismo que ha motivado la generación de espacios de trabajo para los jóvenes recién egresados de las diferentes escuelas formadoras de maestros.

En los términos de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD), los maestros en servicio serán evaluados cada cuatro años para refrendar la plaza que ostentan, lo que se traduce en una preocupación más para muchos docentes del Sistema de Educación Indígena en virtud de la endeble formación profesional que los han caracterizado.

Actualmente el Sistema de Educación Indígena se encuentra en un proceso de regeneración de su planta docentes, con jóvenes más preparados profesionalmente, mas sin embargo muchos de ellos también aun con la formación recibida sobre los enfoques educativos intercultural bilingüe, presentan muchas limitaciones a nivel lingüístico y con respecto al conocimiento cultural que da vida a los pueblos indígenas de nuestra región, situación que de alguna manera limita sus desempeños hacia el logro de una educación pertinente y de calidad.

Las nuevas exigencias profesionales obligan a estos jóvenes a establecer estrategias de autoformación constante, a “aprender” a “vivir y convivir” con la comunidad y con los niños indígenas mayas. En algunos de ellos se observan la humildad y la voluntad de aprender de la comunidad, sin embargo en la mayoría de los casos los docentes de nuevo ingreso se mantiene “ajenos” hasta cierto punto de las compromisos éticos y morales en la atención a las necesidades educativas de las niñas y los niños mayas, y se limitan a reproducir prácticas de enseñanza tradicional en una sola lengua, el español.

En su artículo 12, la Ley del Servicio Profesional Docente establece que las funciones docentes que imparta el estado deberán orientarse a brindar una educación de calidad, y quienes desempeñen dichas tareas “...deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos

contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos...” (DOF-LSPD: 11/09/2013:6)

La gran responsabilidad de la tarea educativa de la Educación Indígena cada vez se va concentrando en los colectivos docentes de cada centro escolar, de ahí la importancia de contar con cuadro docentes bien preparados profesionalmente y susceptibles a los procesos de formación continua. Los espacios para adquirir y desarrollar las competencias profesionales propias para un buen desempeño en las comunidades indígenas son muy limitados, motivo por el cual las decisiones de formación que se tomen en el seno de los colectivos escolares son muy importantes para atender a las especificidades culturales y lingüísticas de las y los niños mayas.

REFLEXIONES FINALES

La escuela Mexicana ha sido desde sus comienzos promotora de proyectos nacionales homogeneizadores e integracionistas, que por mucho tiempo se tradujeron en prácticas etnocidas e incluso genocidas, atentando contra los valores culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. Las convenciones internacionales sobre derechos humanos, la educación, la globalización, y los tratados sobre los derechos elementales de los pueblos indígenas, han coadyuvado en la reorientación de las políticas públicas del país en cuanto a la relación de la sociedad con los pueblos indígenas, así como en la atención a sus derechos fundamentales para una vida digna.

El cambio social que se requiere para establecer una comunicación intercultural es complejo, si bien en las relaciones cotidianas se da un intercambio, es en la escuela donde la sociedad misma ha de ser reeducada para vivir y convivir en armonía con la diversidad cultural y lingüística en una verdadera relación dialógica y una comunicación intercultural. En esta tarea, la escuela indígena juega un papel protagónico, en virtud de que ha de promover un cambio de conciencia en los pueblos indígenas, sobre lo que significa ser indígena, sobre lo que significa ser portador de una cultura, y sobre el reconocimiento de sus derechos constitucionales para una vida mejor.

Es de vital importancia ofrecer una educación intercultural bilingüe, que contrarreste las asimetrías, con pertinencia y calidad para nuestros hermanos indígenas, específicamente de nuestros niños que acuden a las aulas con la esperanza de una vida mejor de hoy y para el mañana.

Esta tarea no es fácil como podría suponerse, en virtud de que la gran mayoría de los docentes de educación indígena no tienen claro sobre cómo hacer una verdadera educación intercultural bilingüe, y se confunde muchas veces con la exposición o

representación del folklor regional. Si bien estas acciones son significativas, la educación con enfoque intercultural implica un cambio más profundo en ser y en el hacer cotidiano del docente. Los avances en este sentido son diferenciados, ya que cada maestro tiene su concepción personal sobre lo que es la educación intercultural bilingüe así como su particular manera de “desarrollarla”.

La Dirección de General de Educación Indígena, en coordinación con las instancias locales de educación indígena han impulsado desde su creación, la Profesionalización del Docente indígena con diversos cursos, talleres, y diplomados sobre los diferentes temas que abonan al conocimiento, valoración y desarrollo de las culturas y lenguas indígenas del país.

Si bien antes bastaba con un certificado de estudios de secundaria o bachillerato y un *curso de inducción a la docencia* que la misma Dirección General de Educación proveía a sus maestros de nuevo ingreso para que estos se incorporaran al campo laboral, en la actualidad esta responsabilidad se ha traducido a las escuelas formadoras de maestros. Históricamente la UPN ha trascendido en esta noble tarea al instrumentar una licenciatura específicamente para la formación de Licenciados en Educación Preescolar y Primaria Indígena.

Si bien Inicialmente se inició con la contratación de personal con escasos estudios de primaria, secundaria, y posteriormente con nivel de bachillerato, a largo de su historia se han hecho esfuerzos importantes para profesionalizar la labor del maestro indígena, con la implementación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1966-1967), la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio, y la creación de la carrera de “Técnico de Educación Bilingüe” (1975) a cargo de la DGEEMI.

Los esfuerzos más importantes se dieron con la suscripción del convenio entre la DGEI y la Universidad Pedagógica Nacional para la instrumentación de la Licenciatura en Educación Indígena con el propósito de profesionalizar al indígena en el campo de la pedagogía, (1978)

De esta manera muchos maestros de Educación Indígena ingresaron al servicio con una escasa preparación para la función que iban a desempeñar, la mayoría se formó en la práctica, y con la aportación de la UPN para su nivelación pedagógica, en el campo de la educación con elementos teóricos, conceptuales y metodológicos que le dieran certidumbre a su labor profesional.

No obstante de haber atravesado por muchas dificultades y problemáticas propias de la modalidad educativa, no se puede negar que el Sistema de Educación Indígena ha logrado cambios vertiginosos en los últimos años, hasta posicionarse como una Modalidad Educativa Competente.

Este reconocimiento a la labor emprendida por los primeros castellanizadores, hasta los docentes que conscientemente y con valentía han impulsado una educación bilingüe bicultural y recientemente intercultural bilingüe, ha traído consigo grandes responsabilidades en la formación profesional de sus maestros para responder a las exigencias actuales en materia educativa, y para atender al mismo tiempo las especificidades de culturales y lingüísticas de las comunidades mayas de nuestro estado.

Las tendencias actuales en materia de derechos humanos, derechos de los pueblos indígenas y de la atención a la diversidad, han motivado que las escuelas normales reorienten sus programas de formación para ofrecer una licenciatura en educación con enfoque intercultural y bilingüe, ofreciendo al mismo tiempo mayores oportunidades a sus egresados para incorporarse al sistema de educación indígena, ya que con este perfil los egresados pueden y muchos lo ha hecho optar por incursionar en el Sistema de Educación Indígena.

La educación que se ofrece en las comunidades indígenas ha pasado de ser un instrumento para la castellanización oficial, a una institución formal que promueve la enseñanza y el aprendizaje de los valores culturales y lingüísticos de los pueblos originarios a través de la escuela pública.

El plan y programas de estudio 2011 contemplan entre sus principios pedagógicos *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad*, para la cual se define las bases para la enseñanza de las lenguas indígenas como primera lengua en las comunidades indígenas.

Por otra parte con base en la instrumentación del acuerdo 592, se dispone la diversificación y contextualización curricular, expresada en los marcos curriculares para la educación indígena, instrumento político, pedagógico y didáctico que incluye y vincula los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la que los pueblos y las comunidades indígenas y migrantes sustentan para desarrollarse en lo educativo, desde su representación del mundo y sus contextos materiales concretos.

Los parámetros curriculares delimitan los aspectos pedagógicos y lingüísticos que marcarán el rumbo para la instrumentación de las asignaturas de lengua indígena. Así mismo definen el perfil del docente de Educación Indígena que se requiere para que estos mandatos en materia educativa se vean traducidos en la práctica educativa.

De acuerdo a estos lineamientos, el conocimiento de la cultura y el dominio de la lengua indígena por parte del docente son imprescindibles para que este pueda ofrecer una atención pertinente a los niños indígenas, solo de esta manera se puede garantizar la enseñanza de la competencia cultural y el uso de la lengua indígena en tanto lengua de instrucción y como objeto de estudio en el aula.

Este perfil del maestro exige nuevos estilos de aprender que contemplen no sólo su formación inicial, sino su participación constante en cursos y talleres especiales para desarrollar sus competencias en lengua indígena, así como también su preparación a partir de su trabajo en la escuela. En este sentido el docente debe estar dispuesto a aprender en compañía de sus alumnos y asumir el reto y desafío de trabajar con el lenguaje en sus múltiples manifestaciones y usos.

En la actualidad gracias a estas medidas la gran mayoría de los docentes que laboran en este sistema educativo tiene al menos una licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional. Por otro lado el sistema ha cobijado a docente egresados de las escuelas normales que si bien tiene muchas limitaciones para la atención de las comunidades mayas, la secretaria de educación ha instrumentado para ellos diplomados y talleres para que adquieran el conocimiento mínimo de la lengua y cultura de las comunidades donde ejercen su función.

Hay cierto optimismo entre maestros y autoridades educativas del medio indígena respecto a la posibilidad, si bien a la necesaria lentitud, de cambios importantes en la práctica educativa indígena, en virtud de que ya hay más conciencia social de la población en general tanto sobre la problemática que enfrentan estas poblaciones como de su valor y riqueza cultural. La presencia indígena en las urbes es cada vez más notoria, los grupos indígenas, poco a poco van recuperando y fortalecimiento su identidad cultural, apuntaladas por históricas luchas sociales en el proceso de lograr el respeto a sus derechos fundamentales y a la libre determinación.

El cambio necesario es profundamente cultural. Se trata de un viraje histórico, de una voluntad de construcción de un país donde la interculturalidad, es decir, la relación de respeto y valoración entre culturas distintas, sea un ingrediente fundamental de su proyecto democrático, por lo mismo se trata de iniciar procesos que sólo a lo largo de muchos años irán consolidándose.

Lo importante no son los logros espectaculares, sino las transformaciones profundas. Y es aquí donde el maestro y la escuela indígena puede jugar un papel determinante y acelerar los procesos de desarrollo cultural de los pueblos indígenas, lo que implica un conocimiento profundo por parte del docente de la cultura, la lengua, del enfoque intercultural de la educación así como de las estrategias metodológicas para su implementación sistemática en el aula escolar.

En este sentido, las ofertas de formación inicial para el medio indígena, en las escuelas normales y en la UPN, requieren de una revisión y actualización constantes para atender los retos y demandas actuales de la educación indígena, con la finalidad de formar profesionales de la educación con altos niveles de desempeño y con acceso a oportunidades de certificación, profesionalización permanentes, para el desarrollo de prácticas de intervención educativa, cultural y lingüísticamente pertinentes.

Los procesos de formación exigen el reconocimiento de las circunstancias específicas a que se enfrentan los docentes de educación indígena día a día, para que las acciones que se impulsen ponderen adecuadamente las necesidades, el contexto y la pertinencia de las acciones de formación.

En la construcción del perfil del docente en educación indígena se debe considerar el conocimiento muy profundo de temas como interculturalidad, la visión de género y la flexibilidad que promuevan una visión integral de la realidad actual del magisterio en el ámbito indígena. Para ello es imprescindible que las instituciones educativas en lo que les corresponde impulsen la formación profesional continua del docente indígena para lograr trayectorias formativas de alto nivel y pertinentes al contexto sociocultural de las comunidades indígenas.

La educación para los indígenas mayas del estado de Yucatán demanda una Educación Inicial y Básica Indígena que responda de manera integral a los fines y propósitos de la educación nacional, a las necesidades educativas de las niñas, los niños y los jóvenes mayas, y a las expectativas de las comunidades indígenas, lo que implica una formación, actualización y capacitación permanente del personal directivo y docente para que posibiliten el desarrollo de una actitud reflexiva, autocrítica, dialógica y propositiva que derive en la mejora de la práctica cotidiana para que ésta sea más pertinente a las necesidades educativas del pueblo maya.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baker, Colín, (1993) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Cátedra, Madrid.

Bermúdez, Anderson (2007) *“Mediación Intercultural. Una propuesta para la formación”*. AEP. Desenvolupament Comunitari. Andalucía ACOPE MADRID

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Ley General de educación*.
Secretaría de Servicios Parlamentarios Centro de Documentación,
Información y Análisis *Última Reforma DOF 02-11-2007*

Chapela, Luz María, (2005) “Educación para la Interculturalidad” en *Urbi Indian*.
Coords. Oscar González, Virginia Molina y Pablo Yanes. UACM y Dirección de
Equidad y Desarrollo Social GDF.

Gómez, Magdalena, (2002) “Derecho Indígena y Constitucionalidad”, En:
Antropología Jurídica. (coords.) Esteban Krotz. Anthropos. UAM.

Heredia, María, (2002). *“Elementos que intervienen en la falta de arraigo de los profesores en el medio rural”* Tesis de maestría UPN. México.

Larroyo, Francisco, (1947) “Historia Comparada de la Educación en México”.
México D.F. 1ª. Ed.

López, Enrique, (1994) “Lengua y educación” En: *El Uso de la Lengua Indígena en el Proceso Enseñanza Aprendizaje*. Materiales de apoyo Para la formación docente en: Educación Intercultural Bilingüe. S.E.P. México D.F.

- López, Eustacio, (2005) *“Formación de docentes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. Contextos y líneas de reflexión sobre la identidad profesional y étnica”*. Tesis de maestría México, D. F.
- Miranda, Georgina, et.al. (1996) “Propuesta didáctica para la formación de docentes interculturales bilingües”, en *“Transformar la formación docente inicial”* Josette Jolibert, et.al. (pp. 203-224). Aula 21, UNESCO – Santillana, Santiago de Chile.
- Mc ente, Eileen (1998) “Comunicación intercultural” *Bases para la comunicación afectiva en el mundo actual*. McGraw-Hill/latinoamericana Editores S.A. de C.V. México, D.F.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura *II jornadas iberoamericanas de educación intercultural bilingüe para altas autoridades y destacados periodistas*. (Antigua, Guatemala, del 28 al 30 de septiembre de 1998). Memoria
- Padilla Díaz, Rosa, (2002) *“Dificultades de expresión oral y escrita en la formación docente”* Tesis de maestría, México.
- Ramírez, Reyna, et.al, (2009) “Amarras los que aprendes en la escuela y en la casa: etnoteorías parentales y rezago educativo” en: *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán*. p.182, México.
- Secretaría de Educación del Gobierno de Estado de Yucatán (2009). Dirección de Educación Indígena. Plan Institucional de Desarrollo. México.

Secretaría de educación. Gobierno de estado de Yucatán (2015). *Situación de la Educación Básica en el estado de Yucatán. Panorama 2014*. Mérida, Yucatán, México.

Secretaría de Educación Pública (2004). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México, D.F. 1ª. Ed.

Secretaría de Educación Pública (2006). *El enfoque intercultural en educación Orientaciones para maestros de primaria*. México, D.F. 1ª. Ed.

Stavenhagen, Rodolfo, (1997) “La educación para un mundo multicultural”, en: Delors, J., *La Educación encierra un tesoro*, pp. 261-266, Ediciones UNESCO, México.

Vega, Marisela, et.al, (2004) “¿Quién es el docente indígena bilingüe y cómo incide en la preservación y valoración de la lengua y cultura indígena totonaca?” Tesis de Licenciatura en pedagogía UPN unidad Ajusco, México, D.F.

CONFERENCIAS

Dzul Uitzil, Urbano, (2015) “Cronología de la Educación Indígena en México y en el Estado de Yucatán”: Conferencia Magistral por el 50 Aniversario de Educación Indígena en Yucatán. Temozón, Yucatán. (PPT)

Rebolledo, Nicanor (1994). “La formación de profesores indígenas bilingües en México” Ponencia dictada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans. Abril de 1994.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Arcos, Miguel, (2007) *“Análisis testimonial de la Educación Bilingüe Bicultural en su aplicación pedagógica en el estado de Chiapas”* D.F Ajusco. México D.F. Consultado el 12 de octubre de 2015 en:
<http://biblioteca.ajusco.upn.mx/tesis.php>

Bertely, María, (2009). *“Panorama histórico de la educación para los indígenas en México”* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. (CIESAS) México. Consultado el 15 de octubre del 2015 en:
http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Cuadernos de legislación Indígena.* Talleres de Desarrollo Gráfico. Consultado El 18 de diciembre de 2015 En:
http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Secretaría General. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Texto vigente, *última reforma publicada DOF 29-01- 2016.* Consultado el 12 de febrero del 2016 en:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_29ene16.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Secretaría General. Secretaría De Servicios Parlamentarios. Centro de Documentación, Información y Análisis. Ley General de Educación. *Última Reforma DOF 01-06-2016.* Consultado el 23 de febrero del 2016 en:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_010616.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Secretaría General. Secretaría de servicios Parlamentarios. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003. Centro de Documentación. Información y Análisis. Texto vigente. Reforma Publicada DOF 17-12-2015 consultado el 14 de febrero del 2016 en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf

Courder, Cabral Ernesto, (2009) "*Multiculturalismo y educación*". Consultado el 16 de diciembre del 2015 en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/mx/>

Declaración Universal de los Derechos Humanos, (1948). Adoptada y proclamada por la resolución de la asamblea general 217. Consultado el 26 de enero del 2016 en: http://www.pactomundial.confiep.org.pe/facipub/upload/publicaciones/1/103/declaración_universal_derechos_humanos.pdf

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007). *Resolución aprobada por la Asamblea General*. [Sin remisión previa a una Comisión Principal (A/61/L.67 y Add.1)] 61/295. Anexo 107ª sesión plenaria 13 de septiembre de 2007. Consultado el 25 de enero del 2016 en: http://www.cinu.org.mx/especiales/2008/pueblosindigenas/declaración_pueblosesp.html

Escuela Normal de Educación Preescolar en el Estado de Yucatán. Visitado el 10 de marzo del 2016 en: <http://enepyucatan.edu.mx/licenciatura/lepib/>

Escuela Normal. Juan de Dios Rodríguez Heredia. Valladolid, Yucatán. Visitado el 10 de marzo del 2016 en: <http://www.normaljuandediosrh.com/index.php/plan-de-estudios/sextosemestre>

Gobierno del Estado, Poder Ejecutivo (2007). *Ley de Educación del Estado de Yucatán*. Decreto 757 Publicado en el Diario Oficial del Gobierno del Estado el 23 de abril de 2007. Última Reforma D.O. 12-Junio-2015. Consultado el 17 de diciembre del 2015 en:
http://www.yucatan.gob.mx/gobierno/orden_juridico/Yucatan/Leyes/nr191rf1.pdf

INEGI. Hablantes de lengua indígena en México. Riqueza cultural. Consultado el 22 de enero del 2016 en:
<http://cuentame.inegi.gob.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>

Herrera, Graciela (2002) “*Los docentes indígenas. Breve historia*”. Universidad Pedagógica Nacional, México. Reencuentro, núm. 33, Mayo. Consultado el 02 de marzo del 2016 en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=241&archivo=3-18-241qk.pdf&titulo=Los%20docentes%20ind%C3%ADgenas.%20Breve%20historia

Hernández, Crescenciano. (2008) “*La formación profesional del docente bilingüe de la jefatura de Cuicatlán [desde la perspectiva intercultural]*”. Tesis de Maestría en desarrollo educativo línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística. UPN unidad Ajusco México D.F. Consultado el 26 de febrero del 2016 en: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/tesis.php>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI, (2006) *Indicadores con perspectiva de género para los pueblos indígenas*. México Coords. Patricia Fernández Ham, Arnulfo Embriz Osorio, María Eugenia Medina Domínguez, Enrique Serrano Carreto. Consultado el 04 de marzo del 2016 en: http://www.cdi.gob.mx/indica_genero/indicadores_perspectiva_genero_2006.pdf

Krotz, Esteban. (2004) "Información reciente sobre la población indígena de la Península de Yucatán: datos, contextos y reflexiones" en: Economía Hoy: Boletín de Información y Análisis Económico de la Facultad de Economía de la U. A. D.Y. Año X, mayo-junio. Consultado el 28 de enero del 2015 en: <http://www.mayas.uady.mx/articulos/informacion.html>

Dan Sobrino. Los pueblos Mayas de Yucatán. Consultado el 21 de enero del 2016 en: http://www.sobrino.net/Dzidzantun/los_pueblos_mayas_de_yucatan.htm

Secretaría de Gobernación. Diario oficial de la Federación DOF 11/09/2013. Decreto por el que se expide la *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Consultado el 26 de enero del 2016 en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Ruz, Mario Humberto, (2006) *Mayas: primera parte. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. CDI México. Consultado el 05 de diciembre del 2015 en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=16&dir=ASC&order=name&Itemid=24&limit=5&limitstart=15

Secretaría de Educación Pública, (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Consultado el 13 de enero del 2016. En: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

UNO. Universidad de Oriente. Valladolid, Yucatán. Visitado el 06 de febrero del 2016 en: <http://www.uno.edu.mx/index.php?pag=1&sec=1&id=1>

UPN. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A Mérida, Yucatán. Visitado el 06 de febrero del 2016 en: <http://upnmda.edu.mx/index.php/aspirantes/maestrias/maestria-educacion>

ANEXOS

ANEXO 1



CONCURSO DE OPOSICIÓN PARA EL INGRESO
A LA EDUCACIÓN BÁSICA, CICLO ESCOLAR 2016-2017
COIEB-A



CONVOCATORIA -Pública y Abierta-

La Secretaría de Educación del Poder Ejecutivo del Gobierno del Estado de Yucatán, de conformidad con los Artículos 3°, fracción III y 73, fracción XXV, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 3°, 14, fracción I Bis, 21 y Noveno Transitorio de la Ley General de Educación; 5, 8, fracciones IV, XIV y XIX, 10, fracción V, 13, fracción III, 21, fracción I, 23, 24, 68, 69, fracciones I, IV y VI, 71, 73, 74 y 79 de la Ley General del Servicio Profesional Docente; 1, 16, 17, fracción III, 22, fracción III, 30, 45, último párrafo, de la Ley de Educación del Estado de Yucatán; y 3, 4, 5, 6, 9 y 10 de los Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior para el Ciclo Escolar 2016-2017. (LINEE-09-2015), expedidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación,

CONVOCA

A los egresados de las Escuelas Normales y demás instituciones formadoras de docentes de Educación Básica del país públicas y particulares con autorización; a los egresados de las Instituciones Educativas del país públicas y particulares con reconocimiento de validez oficial, formadoras de los profesionales que se requieren para los diferentes tipos de evaluación por: nivel educativo, tipo de servicio, modalidad, asignatura, tecnología o taller, a participar en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, ciclo escolar 2016-2017, de acuerdo con las siguientes:

BASES

I. PERFILES (REQUISITOS DE PREPARACIÓN)

Podrán participar los egresados de las Instituciones Educativas del país, públicas y particulares, que cumplan con los siguientes perfiles específicos:

PERFILES ESPECÍFICOS PARA FUNCIONES DOCENTES		
Tipo de evaluación	Nivel de Preparación	Área del conocimiento
1. Educación Preescolar	Título de Nivel Licenciatura	Educación preescolar Educación inicial Ciencias de la educación Educación Integración educativa Pedagogía
2. Educación Preescolar Indígena	Título de Nivel Licenciatura	Educación Intercultural Bilingüe Educación Preescolar Intercultural Bilingüe Educación preescolar para el medio indígena Educación Educación Especial Educación preescolar Intervención educativa Psicología educativa Trabajo social



CONCURSO DE OPOSICIÓN PARA EL INGRESO
A LA EDUCACIÓN BÁSICA, CICLO ESCOLAR 2016-2017

COIEB-A



3. Educación Primaria	Título de Nivel Licenciatura	Educación primaria Educación Ciencias de la educación Intervención educativa Pedagogía
4. Educación Primaria Indígena	Título de Nivel Licenciatura	Educación primaria Educación primaria indígena Educación primaria para el medio indígena Educación Educación primaria intercultural bilingüe Intervención educativa Pedagogía Psicología educativa Trabajo social
6. Inglés en Educación Primaria	Título de Nivel Licenciatura	Educación Secundaria con énfasis en Inglés Idiomas con Especialidad en Inglés Lenguas y Literatura Moderna con Especialidad en Inglés Educación con Especialidad en Inglés Letras Inglesas Inglés
7. Educación Secundaria Asignaturas:		
7.1 Educación Secundaria de Asignatura Estatal	Título de Nivel Licenciatura	Educación secundaria especialidad español Educación secundaria especialidad afin a la asignatura Estatal Educación secundaria especialidad en biología Educación secundaria especialidad en geografía Educación secundaria especialidad en historia Educación secundaria especialidad formación cívica y ética Antropología Ciencias de la Comunicación Ciencias sociales Derecho Ecología Educación Filosofía Física Formación cívica y ética Geografía Historia Pedagogía Psicología educativa Química Sociología