

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
DIRECCION DE DOCENCIA  
ACADEMIA DE EDUCACION INDIGENA



IMPACTO DE LA IMPLANTACION DE LOS MATERIALES  
PARA LA EDUCACION BILINGUE  
EN LA REGION DE VALLADOLID, YUCATAN

TRABAJO QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN EDUCACION INDIGENA  
PRESENTA: ENRIQUE A. HERRERA OCHOA

ASESORA: LIC. GRACIELA HERRERA LABRA

# INDICE

	PAGINA
PRESENTACION.....	1
CAPITULO I. LA EDUCACION INDIGENA Y SU INFLUENCIA EN MI PROCESO DE FORMACION.....	3
CAPITULO II. EL ENFOQUE DE LOS MATERIALES DIDACTICOS IMPLANTADOS, LAS COMUNIDADES INDIGENAS DE LA REGION DE VALLADOLID, LA FORMACION DE LOS PROFESORES BILINGUES.....	15
a) Las comunidades donde fueron implan- tados los materiales.....	18
b) Los maestros bilingües y su situación profesional.....	19
CAPITULO III. LA IMPLANTACION DE LOS MATERIALES DIDACTICOS EN LA REGION DE VALLADOLID, SUS CAUSAS Y EFECTOS.....	22
a) El programa de arraigo comunitario y los resultados alcanzados en la educación indígena en la región....	26
CONCLUSIONES.....	38
BIBLIOGRAFIA.....	40

## P R E S E N T A C I O N

El presente trabajo es producto de un Programa de titulación que la Universidad Pedagógica Nacional generó para los egresados de la licenciatura del Plan 79. La Licenciatura en Educación Indígena, de la cual soy egresado, forma parte de dicho programa.

El trabajo es la recopilación y ordenamiento de mi experiencia como maestro indígena. No es producto de una investigación propiamente dicha, ya que no responde a ese proceso. Intenta a través de la descripción plantear un problema, que desde mi punto de vista, juega un papel importante en el avance o en el estancamiento de la educación indígena: el uso de los materiales de didácticos implantados en el curso 94-95. Es obvio mencionar que también es producto de mi formación en el campo de trabajo y de mi formación en la Licenciatura en Educación Indígena por lo que me responsabilizo en los errores o limitaciones que pudieran tener.

Básicamente el trabajo está estructurado en tres partes: en la primera, hago un recuento de mi proceso de formación determinado por situaciones laborales y por los conocimientos adquiridos en la licenciatura; en la segunda, se habla de la estructura de los materiales

implantados en el curso escolar 94-95, las formas de vida de las comunidades de la región donde fueron implantados éstos materiales y las formas de preparación académica de los maestros bilingües; la última parte, hace alusión a una experiencia particular de mi trabajo docente, como un intento de coadyuvar al impulso de la educación indígena en la región de Valladolid, Yucatán.

## CAPITULO I

### LA EDUCACION INDIGENA Y SU INFLUENCIA EN MI PROCESO DE FORMACION

Inicié en el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües en el mes de octubre de 1969, luego de tomar un curso por dos meses de técnicas de enseñanza, alfabetización, agricultura, enfermería y otros tipos de conocimientos generales se suponía podrían servir en las comunidades donde nos tocara laborar como maestros. Tenía apenas 16 años y ya empezaba a incursionar en el difícil e interminable andar del campo de la enseñanza; muchos sentimientos y emociones incontrolables se generaban en mi interior por la corta edad; sin embargo ya no podía detenerme, no podía dar marcha atrás ya que las condiciones para superarse en esa época eran demasiado restringidas y el único medio para lograrlo era ser maestro de educación indígena. En esa época Promotor Cultural Bilingüe.

Ser Promoto Cultural Bilingüe era la única forma de trabajar y cursar estudios de secundaria y de Normal Básica en el Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio, pues con lo que se percibía como Promotor Cultural permitía sufragar los gastos para vivir y

estudiar; la compensación que percibí los cuatro primeros años de servicio fue de \$ 424.00 y solamente empezó a aumentar a los cuatro años que obtuve la plaza de Maestro Bilingüe.

No tengo gratos ni amargos recuerdos de mis tres primeros años como Promotor Cultural Bilingüe. El trabajo que hacía consistió en castellanizar a niños en edad preescolar en una escuela primaria no bilingüe perteneciente al sistema de educación primaria; también implicaba enseñarles las primeras letras, básicamente las vocales y los números básicos, ejercicios de escritura, cantos y juegos infantiles. El grupo correspondía a un anexo de dicha escuela. Tuve el agrado de convivir con dos profesores de dicha escuela con una formación profesional egresados de escuelas normales: uno, de una Escuela Normal Rural y la otra, de una Escuela Normal Urbana. En estos tres primeros años de servicio como en los 2 subsiguientes, no escuchaba hablar de alguna inquietud por problematizar la educación indígena, parecía ser que la educación que se impartía en la escuela era única, homogénea y al parecer no problemática; problematizar a la educación no era preocupación del magisterio en general, parecía ser que todo marchaba sobre ruedas, aunque en ese momento los promotores no tuvieramos una formación docente; en esa

época el servicio de promotores bilingües lo administraba el Centro Coordinador Indigenista del Instituto Nacional Indigenista.

El cuarto y quinto año de servicio lo desempeñé adscrito en dos comunidades distintas; corría el año de 1973 y 1974; en Nabalám en el primero y Hunukú en el segundo, las dos pertenecientes al municipio de Temozón por esta región de Valladolid; en estas dos comunidades las escuelas ya tenían una infraestructura escolar ya compleja, pues eran escuelas con más de 10 maestros y ya con un director sin grupo. En la primera de estas escuelas laboré con el 2o. grado y en la segunda con el 3 ero. Recuerdo que se estaba implantando el plan y programa por objetivos y por áreas de 1970; y también recuerdo que para los maestros el impacto de estos planes y programas es que eran innovadores; todavía pensábamos los profesores bilingües que la educación tenía que ser general, homogénea, única y no diferenciada, por lo tanto los esfuerzos por actualizarnos giraban en torno a tener mayor conocimiento en el manejo del nuevo plan y programa; no se hablaba del papel del educando, más bien el centro de atención eran los objetivos que el educador tenía que alcanzar.

En el curso escolar 1973-1974, se creó la Dirección de

Educación Extraescolar para grupos marginados, actualmente Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública, que asumía la educación indígena para su funcionamiento, dejando de administrar a dicha educación el Instituto Nacional Indigenista. La preocupación de la recién fundada Dirección era la atención de la educación de las comunidades indias por lo que se crearon en el año de 1974 los primeros albergues escolares; se crea la Jefatura de Zonas en Valladolid y en la región inician su funcionamiento los tres primeros albergues escolares: La de Hunukú, Chikindzonot y Sisbicchén. En la primera laboré en este curso escolar.

En el curso escolar 1974-1975 se me comisiona crear un albergue escolar: la de Chankom y fue un año que le dedique mucho tiempo porque empecé con nada, es decir no se contaba con nada de infraestructura material ni humana. En ese curso escolar concluí la carrera de profesor normalista.

Parecía ser que mi meta se había logrado, que mis aspiraciones satisfechas. ¿Qué había tras la conclusión de la carrera de un profesor? Las opciones eran demasiadas restringidas, solamente se podría continuar en la Normal Superior para abandonar la educación primaria y ascender a la educación secundaria.

1975-1976. Al finalizar el curso en el lugar donde fundé el albergue escolar y después de haber concluido los estudios correspondientes a la Normal Básica, me adscribieron a una comunidad cercana a Valladolid: Xocén, lugar en el que laboré cerca de 5 años, en ese período estudié la Normal Superior en la especialidad de Historia; han pasado cerca de diez años en que se implantó el plan y programa por objetivos y ya no se formulaban inquietudes en torno a su estructura; su implantación se había consolidado y cada año que pasaba era un año de dominio y perfección.

1980-1982. Parecía que ya no había nada que hacer en educación indígena; ya habían cerca de quince generaciones de maestros bilingües, habían cerca de diez albergues escolares, de dos zonas escolares pasamos a formar cinco, la educación preescolar ya se estaba extendiendo hasta los lugares más apartados. Me adscriben a otro albergue escolar, en Kanxoc, me inscribo a una extensión de una maestría de la Normal Superior de Oaxaca en Mérida y al término de ella, me empieza a inquietar la educación indígena, se oyen rumores de un grupo de profesionistas por impulsar una educación indígena que responda a las necesidades de los pueblos indios.

Al finalizar los cursos correspondientes de la maestría llega hasta mí una convocatoria para concursar el ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en educación indígena; participé en el proceso de selección y de 1982 a 1986 curso dicha licenciatura. La licenciatura es la concreción de un proyecto urgente y necesario: crear cuadros técnicos con una formación específica en el análisis de la problemática educativa de los pueblos indios.

Mi formación en la licenciatura cambia radicalmente mi concepción de docente, ya que al analizar la situación de vida de los grupos étnicos, al conocer las diferentes corrientes teóricas de la educación, llegué a concluir que la educación que hasta ese momento se venía ofreciendo a los grupos étnicos de México, no era la que requerían para su desarrollo, a partir de entonces me empezaba a preguntar: ¿Qué hacer para lograr una educación que respondiera a las necesidades de los pueblos indios? ¿Cómo hacerlo? ¿A quién correspondía iniciar esta tarea?

Durante el tiempo que cursaba la licenciatura un grupo de profesionistas bilingües asumieron posesiones importantes en la Dirección General de Educación Indígena, y empezaban a generar un discurso educativo propio,

alternativo, que posteriormente se concretan en documentos de análisis.

1986-1987. Concluí la licenciatura con muchas inquietudes y esperanzas de que la situación educativa en el subsistema de educación indígena pudieran cambiar. Empezaron a circular los primeros documentos generados por la D.G.E.I., donde se planteaba la posibilidad de generar una propuesta educativa india, entre ellos las "Bases Generales de la Educación Indígena", un documento donde recopilan enfoques para un tratamiento de la educación indígena. Un documento que echaba por tierra el plan y programa propuestos en los años 70's, le daba una importancia primordial a la lengua y a la cultura de los grupos étnicos. En ese contexto me reincorporé al servicio quedando adscrito al Departamento de Educación Indígena de la S.E.P. en el Estado para realizar trabajos de tipo técnico-pedagógico, y con mucho agrado y emoción se nos responsabilizó a un grupo de etnolingüistas y a mí la elaboración del libro de lecto-escritura para la Península de Yucatán, lugar de los niños maya hablantes, en coordinación con técnicos de la D.G.E.I. Estaba realmente emocionado y asumía con mucha responsabilidad dicho proyecto. Al año siguiente los niños maya hablantes de la Península tenían la oportunidad de aprender a leer y escribir en su propia lengua. Pero

faltaba mucho por hacer, ¿cómo hacer una propuesta para el aprendizaje de las matemáticas, de la historia, la cultura en general? ¿cómo hacer extensivo una propuesta de este tipo a toda la educación primaria?

Al año de implantarse el libro de lecto-escritura en lengua maya, aproximadamente en 1988, la D.G.E.I., generó un proyecto de Investigación de Desarrollo Curricular misma que sustentaría una propuesta educativa a toda la educación primaria en la península; se me invitó a participar en dicho proyecto y se me comisionó para coordinarlo en el Estado; fueron dos años de intenso trabajo y si bien no se pudo concluir por el cambio de autoridades de la D.G.E.I., considero que aportó mucha información que pudiera servir para realizar otros proyectos. Pasaron varios años sin saber los resultados de aquel proyecto. Sin embargo, en julio de 1994 al iniciarse en Yucatán el Programa para Abatir el Rezago Educativo, se me invitó a participar como asesor de grupo y fue grata la sorpresa ya que en dichos cursos se marcaba el inicio de la implantación de los nuevos materiales para el tratamiento de la educación indígena, y según los coordinadores del curso, dicho material respondería a toda la educación primaria para la etnia maya de Campeche, Quintana Roo y Yucatán.

Si bien en este curso del PARE solamente se habló de la estructura de los futuros materiales, el inicio del curso escolar 1994-1995, la D.G.E.I., organizó otro curso en el que se dieron a conocer los nuevos materiales y en el que se dio por hecho su implantación.

Estos materiales respondieron a dos situaciones lingüísticas; la apropiación de la lectura y escritura en lengua maya, así como el tratamiento de la cultura propia en el primer grado de primaria; y materiales para el aprendizaje del español como segunda lengua para toda la primaria. Este curso tuvo una duración de 25 horas trabajados en cinco días, y en el desarrollo del mismo pude observar que los profesores aceptaban estos materiales sin muchos problemas, no parecía haber rechazo al respecto, pero cosa curiosa tampoco los emocionaba. Al término del curso quedo adscrito como Apoyo Pedagógico en la Jefatura de Zonas de Valladolid, y se me ocurre diseñar un Proyecto de Seguimiento y Evaluación de los materiales implantados, en cual contempla la visita a las dos zonas escolares para conocer los efectos de dicha implantación y ¡vaya sorpresa!, una sola profesora utilizando parte de los materiales, los otros maestros respondiendo con muchos pretextos su negativa.

El trabajo de seguimientos y evaluación de la

implantación de los materiales implantados parecía ser solamente solo de mi interés ya que toda la estructura de la SEP en el Estado, esto es desde la Subdirección de Educación Indígena de la SEP en el Estado, hasta los directores de escuelas no parecía llamarles interés, tanto es así que se pidió que abandonara dicho proyecto ya que empezaba a difundir los resultados de la evaluación y esto inquietaba a los maestros. Es necesario mencionar que a pesar de los resultados desalentadores invitaba a los maestros de primero y segundo grado a usar los materiales implantados. Se asignaron otras tareas para no continuar con el proyecto de seguimiento; al finalizar el curso escolar diseñé una encuesta para que los profesores vertieran sus impresiones, respecto a los materiales. Durante este mismo curso escolar el PARE cotinuó impartiendo cursos, reuniendo a los docentes mensualmente para discutir la problemática de la educación indígena.

1995-1996. Al inicio de este curso escolar se dan cambios de autoridad principalmente en la Subdirección de Educación Indígena, en el Departamento de Educación Primaria Bilingüe y en la Jefatura de Zonas de Supervisión, coyuntura que aprovecho con un compañero etnolingüista adscrito también en la Jefatura de Zonas de Supervisión y con los resultados de la información que

nos arrojó la encuesta aplicada al término del curso anterior, lo aprovechamos para retomar el proyecto de evaluación haciendo algunos cambios para su operación. Adoptamos como estrategia apoyar directamente a los profesores en su escuela en cuanto a los problemas para la aplicación de los materiales y para ello, iniciamos en la zona escolar que arrojaba el más alto índice de reprobación de las cinco zonas escolares que existen en la región. La estrategia daba resultados, los maestros se mostraban complacidos con el apoyo en su propia escuela, pero ¿cuándo íbamos a terminar con todas las 60 escuelas y 10 maestros de 1o. y 2o. grado aproximadamente? Ante esa situación decidimos reunir a los maestros por grados y por el tipo de escuela en la que trabajan, es decir maestros que laboraban en escuelas de organización incompletas en un grupo y maestros de organización completa en otro grupo y por último en un grupo aparte a los directores y supervisores escolares; en total realizamos cinco reuniones con cinco grupos diferentes. En estas reuniones se abordaron temas como: Las causas de la reprobación escolar, el enfoque comunicativo de la lengua, la importancia del uso de los materiales, entre otros.

A mediados del mes de febrero del presente curso escolar se generó un conflicto en la escuela donde laboraba mi

esposa, Kanxoc; ella era directora de dicha escuela y me comentaba que en esa escuela los materiales se aplicaban, pero con ciertas resistencias. Al siguiente día de haberse generado dicho conflicto me hicieron llegar mi domicilio, un oficio en el cual se me ponía a disposición de las autoridades educativas del Estado.

Al momento de redactar este trabajo laboro como docente con dos grupos en una comunidad que dista a siete horas de la región de Valladolid.

## CAPITULO II

### EL ENFOQUE DE LOS MATERIALES IMPLANTADOS, LAS COMUNIDADES Y EL PROCESO DE FORMACION DE LOS PROFESORES BILINGUES

Los materiales implantados en el curso escolar 1994-1995, 1995-1996, en la región de Valladolid, representan un esfuerzo pedagógico por parte de la D.G.E.I., para responder a una necesidad educativa a los niños mayas-hablantes. Pero, ¿qué ofrecen estos materiales?, ¿cuál es su estructura y su contenido?, ¿por qué los maestros bilingües se resisten a su aplicación?

Uno de los principios pedagógicos que se sustentan en las "Bases Generales de la Educación Indígena", es el uso de la lengua y de la cultura como medio y contenido de aprendizaje, alternadamente el aprendizaje de una segunda lengua, el español como lengua nacional. Los materiales implantados desde mi punto de vista responden a estos requerimientos; así para el primer ciclo de la educación primaria correspondiente al 1er. y 2o. grado se proponen que a través de sus 8 unidades los alumnos:

- Conozcan la lengua indígena y la utilicen con propiedad en los diferentes contextos comunicativos.

- Desarrollen las habilidades expresivas para exponer ideas, pensamientos e intereses de manera clara y coherente.
- Adquieran hábitos de lectura y escritura para que recreen los textos a través de escenificaciones u otros recursos.
- Adquieran las habilidades de leer e interpretar los textos para apropiarse de su contenido.
- Conozcan las características principales de su lengua.
- Adquieran los contenidos de las demás asignaturas en conjunto y a partir de su propia cultura<sup>1</sup>.

Para el segundo ciclo, esto es para 3ero. y 4to. grado a través de sus 46 lecciones tienen como propósito central el de propiciar la continuidad requerida para que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que permitan afianzar la lectura y la escritura de manera funcional y comunicativa; se incorporan contenidos

---

<sup>1</sup> "La lengua indígena y el español como segunda lengua es el proceso educativo bilingüe". En: La lengua indígena y el español en el currículum de la educación indígena. Documento de apoyo para el personal docente, D.G.E.I., México; 1995.

étnicos temáticos de una manera convencional con el fin de introducir y reforzar otras asignaturas<sup>2</sup>.

Para el tercer ciclo (5to. y 6to. grado) se sugiere el uso de la lengua indígena de manera indistinta con el español propiciando un equilibrio entre ambas lenguas. A través de sus 8 bloques se pueden apreciar sus propósitos generales que pretenden continuar ampliando y profundizando el estudio, desarrollo y difusión de las lenguas indígenas en todas sus dimensiones, con el fin de lograr habilidades, conocimientos y actitudes que identifiquen al alumno como miembro de una sociedad con características propias<sup>3</sup>.

Si bien el material antes mencionando es el que corresponde al uso de la lengua maya, la otra parte del material implantado correspondió al uso del español como aprendizaje de una segunda lengua. Para la aplicación de estos materiales es necesario e indispensable la aplicación de la Prueba de Colocación, instrumento que sirve, según el conocimiento que demuestre el niño en su aplicación, para ubicarlo en el nivel que corresponda su aprendizaje, se propone una serie de actividades para su aprendizaje oral y escrito. Los cuales se agrupan en los

---

<sup>2</sup> Op. Cit., pag. 81.

<sup>3</sup> Op. Cit., p. 90.

siguientes niveles: básico, inicial, intermedio y superior. Los tres primeros niveles son considerados para el primer ciclo de educación primaria y los dos últimos para el segundo ciclo; los cuales deben posibilitar al alumno acceder al tercer ciclo de primaria en condiciones de igualdad con el programa y materiales nacionales<sup>4</sup>.

- a) Las comunidades donde fueron implantados los materiales.

La región donde se implantaron los materiales la componen cerca de 8 municipios del oriente del Estado, cada uno con sus respectivas cabeceras municipales: Chemax, Chichimilá, Chikindzonot, Tekom, Tixcacalcupul, Tinúm, Kaua y Valladolid como el centro más importante donde se realizan todo tipo de relaciones. A cada uno de estos municipios pertenecen las comisarias en el que se encuentran las más de 10 escuelas de organización completa y cerca de 60 no completas entre escuelas unitarias, bidocoentes o escuelas de 6 maestros. De igual manera en estas comisarias asistieron los cerca de 1030 niños de 1er. grado y 1006 del 2do. grado que se inscribieiron en el curso escolar 1994-1995. Los

---

<sup>4</sup> Opc. cit. p. 93.

habitantes de esta región, se caracterizan por vivir en una situación de extrema pobreza; trabajan la milpa, esto es, siembran maíz, frijol, chile, calabaza, en forma rudimentaria para su sobrevivencia, básicamente los cultivos de la milpa sirven para su alimentación. Una buena parte de los jóvenes emigran a Cancún en busca de mejores oportunidades de vida, algunos lo encuentran, otros regresan a sus comunidades a resignarse con el trabajo de la milpa; actualmente el kilogramo de maíz es comprado al campesino en 90 centavos. A pesar de esta situación los habitantes de esta región conservan y aún continúan practicando sus modos y formas de vivir de sus antepasados: hablan su propia lengua, la maya, sus formas de vestir son propios, sus festejos de tipo religioso, aún continúan practicándolos, parece ser que estas formas de vida propia es lo que los hace sobrevivir. De estas comunidades son los niños que acuden a las escuelas bilingües y que portan los valores de sus comunidades; algunos acomodan esas formas de vivir a las impuestas por la escuela, otros simplemente son rechazados.

b) Los maestros bilingües y su situación profesional.

La historia de formación de los maestros bilingües ha sido variada, los primeros fueron los que ingresaron al

Sistema de Promotores Bilingües Biculturales en el año de 1964, su antecedente inmediato era la educación primaria. La gran mayoría de los inspectores escolares en esta región son de esa generación. Estos maestros concluyen sus estudios de secundaria y Normal Básica en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Algunos de estos maestros han cursado estudios en alguna Normal Superior del país, la mayoría se dedica al trabajo de la supervisión escolar y desde allí al control político de las nuevas generaciones; su vinculación con el partido oficial a través de la C.N.C. u otra filial del partido oficial es muy notoria. Ya tienen la medalla por sus 30 años de servicio.

Al crearse en 1974 la Dirección de Educación Extraescolar para el medio indígena, eleva el requisito escolar para ingresar al servicio a secundaria. Al igual que la generación anterior son varios los años en que se sostiene este requisito. También estos maestros concluyen sus estudios de Normal Básica en el Centro de Actualización y Mejoramiento Profesional. Es notorio que en la región de Valladolid algunos profesores no cursaron estos estudios quedando inclusive rezagados con estudios de primaria solamente y que en los dos últimos cursos escolares han trabajado con el 1er. o 2do. grado.

A principios de los años 80 ya consolidada la D.G.E.I., con su propuesta educativa, sugiere a los estados que para elevar los altos índices de reprobación registrados hasta ese momento se hacía necesario contar con un perfil de ingreso al servicio que asegure en un futuro elevar la calidad de la educación; en Yucatán por primera y única vez en 1990 ingresó una generación de maestros con estudios de nivel superior: ingenieros, licenciados en derecho, etc. En los últimos cinco años los maestros bilingües que han ingresado al servicio han tenido como requisito estudios de bachillerato y han tenido la oportunidad de cursar estudios en las subsedes o unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en la licenciatura para el medio indígena que esta Institución ofrece en su sistema semiescolarizado; en la región de Valladolid han egresado dos generaciones y existen cuatro grupos de distintos semestres cursando la licenciatura; es notorio que un alto porcentaje de profesores no han sentido interés por ingresar a la U.P.N., y las autoridades responsables de la educación no han encontrado alguna estrategia para solucionar este problema de rezago de formación de maestros.

### CAPITULO III

#### LA IMPLANTACION DE LOS MATERIALES DIDACTICOS EN LA REGION DE VALLADOLID, SUS CAUSAS Y EFECTOS

La falta de uso de los materiales (Mayatán y español oral) implanta en el curso escolar 94-95, para la educación indígena en la Jefatura de Valladolid, es determinado por múltiples problemas, entre los que sobresalen primordialmente: el desigual y heterogéneo nivel de formación de los maestros bilingües, y la falta de voluntad de las autoridades por buscar estrategias de evaluación y seguimiento de programas implantados por la misma Secretaría de Educación Pública; como consecuencia estos problemas se reflejan en serios problemas que impiden el desarrollo de la educación indígena en la región, como son: los altos índices de reprobación y deserción presentados años tras año.

Intentaré argumentar estos supuestos a partir de información recabada en los archivos de la Jefatura de Zonas de Supervisión en Valladolid.

En el curso escolar 94-95, laboraron en educación primaria en esta Jefatura, 177 docentes ante grupo, cuyos niveles de formación van desde la educación primaria,

hasta con estudios de nivel superior<sup>5</sup>, veamos:

- 67 profesores con Normal Básica (un alto porcentaje aún no titulados).
- 28 con estudios de Bachillerato
- 57 con estudios terminados y/o avanzados en la U.P.N.
- 14 con Normal Superior
- 4 con Secundaria
- 1 con Primaria

Estos maestros atendieron un total de 4475 alumnos, de los cuales fueron promovidos al grado escolar siguiente 3970, y reprobados 685; este último dato constituye un 15.3%. Si hacemos una comparación de este porcentaje con el alcanzado en el curso escolar 93-94 en el que no se habían implantado los materiales que fue de 15.5%, notamos un raquítico avance de .2%. En el primero y segundo grado donde supuestamente se aplican los materiales, los resultados obtenidos en el curso escolar

---

<sup>5</sup> Plantilla de personal de la Jefatura de Supervisión en Valladolid.

94-95 todavía fueron aún más desalentadores, ya que se obtuvieron un 24% y 18% respectivamente<sup>6</sup>.

¿Por qué considero que estos porcentajes tan altos de reprobación escolar fueron determinados por una parte por la falta del uso de los materiales implantados?

A pesar de los obstáculos y limitaciones que impidieron continuar con el proyecto de evaluación de los materiales implantados en el curso escolar pasado, se alcanzó recabar información respecto a la falta del uso de los materiales a través de una encuesta dirigida a los profesores que trabajaron en las cinco zonas escolares de esta Jefatura de Información.

Dicha encuesta fue respondida por 66 de los 68 profesores a quién fue dirigida; de los 66 profesores que respondieron, se desprende que sólo 24 profesores usaron el libro de Mayatán para el primer grado; de estos últimos solamente 17 lo manejaron con la guía respectiva, y solamente 7 de los 17, concluyeron con las cuatro unidades correspondientes al primer grado de la educación primaria.

---

<sup>6</sup> Movimiento de alumnos de fin de cursos de la Jefatura de Zonas de Supervisión en Valladolid 1994-1995.

Podemos observar de esta manera que sólo un preocupante 10% de los maestros trabajaron el libro de Mayatán para el primer grado, y que un 90%, no lo hizo.

En cuanto a los materiales para el aprendizaje del español oral como segunda lengua, algunas de las respuestas que emitieron los profesores que atendieron el primero y segundo grado en dicha encuesta fue la siguiente: 66 trabajaron con los materiales, 27 no lo hicieron; quienes respondieron haber trabajado, trabajaron con dichos materiales, organizaron a los alumnos en los siguientes niveles:

- Básico            57 alumnos
- Inicial            31 alumnos
- Intermedio       18 alumnos

---

T O T A L        106 alumnos

Uno se preguntaría, ¿Qué sucedió con los restantes 1928 alumnos inscritos en el primero y segundo grado que no fueron atendidos con los materiales del español oral? ¿Por qué solamente se atendió a un raquítico 5% de los alumnos del primer ciclo? Si dividiéramos el total de alumnos atendidos en estos dos grados, entre el total de docentes que los atendieron, obtenemos un incocebible

1.6% de alumnos atendidos por un maestro.

De esta manera, vemos que el uso de los nuevos materiales, Mayatán y Español Oral implantados en el curso escolar 94-95, apenas fueron utilizados en un 10.2% y 5.2% respectivamente. En este sentido, ¿se puede hablar de una implantación de materiales?

Buscando información sobre el reparto de los materiales mencionados, se encontraron recibos en esta Jefatura que comprueban la entrega a Supervisiones, de 2004 libros de Mayatán, para 1030 niños del primer grado; y respecto al español oral, se entregaron 55 paquetes para el nivel básico, 983 libros para el nivel inicial, y 849 libros para el nivel intermedio; toda esta cantidad para 2035 niños del primero y segundo grado. ¿Qué sucedieron con los materiales no utilizados?

- a) El programa de arraigo comunitario y los resultados alcanzados en la educación indígena en la región.

Como mencioné al inicio de este capítulo otra de las determinantes que ha limitado el uso de los materiales ya mencionados, es la falta de programas de evaluación de algunas acciones implementadas por la SEP, para elevar la

calidad de la educación indígena.

Una de estas acciones es la referente al "Problema de arraigo comunitario" implantado por la SEP, a principios del sexenio pasado, y que en la región de Valladolid son beneficiados cerca de 50 comunidades de las 66 que atiende esta Jefatura. Una de las condiciones para que la comunidad sea beneficiada por este programa, es la de que el docente que labore en esta comunidad, firme un "Convenio-compromiso" con las autoridades respectivas para comprometerse a radicar en la comunidad y atender el rezago educativo, esto complementado con el desarrollo del programa de ayuda comunitaria, para lo cual, el profesor recibe una compensación económica equivalente al concepto 07 de su sueldo respectivo, es decir, un sueldo más, del que recibe el profesor normalmente. Pero ¿cuál ha sido el resultado de este programa a más de seis años de haberse implantado?, ¿cómo se refleja en los índices de aprovechamiento?

A fin de buscar información que nos sirviera para reestructurar el proyecto suspendido en el curso escolar 94-95, se encontró que en la "Cláusula Sexta" del Convenio-compromiso de dicho programa, dice que el docente con arraigo "se compromete a elevar la calidad de la educación reflejándose ésta en la reducción de los

índices de reprobación, deserción y mejoramiento de la eficiencia terminal", sin embargo, al analizar la información que proporcionaron a esta Jefatura los maestros de este programa se detectaron los siguientes índices de reprobación por zonas escolares:

- Chichimilá	21.4%
- Tixcacalcupul	16.5%
- Chemax	14.7%
- Valladolid	10.4%
- XCalacop	8.1%

Lo que arroja a nivel regional, un porcentaje de 14.2% de reprobados en escuelas con arraigo. Este porcentaje sólo es superior por 1.1% del 15.3% global reportado por todas las escuelas primarias de la región.

Cabe destacar los altos porcentajes de reprobación presentados por algunas escuelas que se encuentran en el programa con arraigo, tales como el de Nohsuytum, con el 66.6%, Chamul, con el 40%, y Chahuay, con el 38%, entre otras. Estos datos nos demuestran que este programa no ha respondido a los propósitos por los que fue creado, a pesar de los recursos con que cuenta.

En el mismo documento de dicho programa de arraigo, pero

en la Cláusula Primera, dice que el docente "debe atender al menos 20 alumnos para ser acreedor del estímulo económico. Encontramos que hubieron 13 maestros (25.0%) que durante ese curso escolar, laboraron con menos de la cantidad de alumnos señalado.

Por último, en el mismo documento, define el perfil de los maestros que debe laborar en estas comunidades con el estímulo de arraigo, debiéndose beneficiar preferentemente al personal bilingüe con estudios terminados de Licenciatura o con Título de Normal Básica (punto 3 de criterios de otorgamiento, 1990). Sin embargo, en la Cláusula octava del mismo convenio, compromete al beneficiario a superarse profesionalmente, cuando "señala que deberá "presentar constancias de superación y/o capacitación académica, obtenidos durante el año".

Sabemos de algunos beneficiarios que no asisten a cursos de actualización, y otros que hasta la fecha no han obtenido el título de profesor, así como algunos que no estudian la licenciatura, a pesar de las Cláusulas de dicho convenio. Finalmente, habría que formularse algunos cuestionamientos respecto al programa con arraigo y sus efectos:

¿El programa de compensación por arraigo está contribuyendo a mejorar la educación indígena a la par que mejora los ingresos económicos del docente?

¿Qué habrá de hacerse ante la frialdad de los resultados del desempeño de las aulas con arraigo?

¿Cuál ha sido la participación de las autoridades federales y estatales en la supervisión y evaluación de este programa?

¿La implantación de los materiales para la educación indígena (mayatán y español oral) estarán destinados al fracaso, al igual que el programa de arraigo comunitario, si las autoridades no implementan algún programa de evaluación?

Tomando en consideración estas interrogantes, los determinantes y los efectos por la falta de uso de materiales implantados y aprovechando el cambio de autoridades en la Jefatura de Supervisión en Valladolid, a principios del presente curso escolar recabamos información para conformar un diagnóstico de la educación en esta Jefatura, mismo que nos sirvió para rediseñar el proyecto de evaluación y seguimiento de los materiales implantados, que se había suspendido medio año atrás. En

el proyecto se previeron hacer observaciones del trabajo de los maestros, así como aplicar una entrevista a dichos profesores que atendieran primero y segundo grado sobre sus impresiones del material implantado.

A pesar de las dificultades que se presentaban para iniciar el proyecto como, los costos para trasladarse de una comunidad a otra, o la indiferencia de las autoridades hacía el trabajo, se decidió empezarla visitando cinco escuelas en igual número de comunidades en la Zona Escolar de Chemax, por considerarla la Zona Escolar con el más alto porcentaje de reprobación (18%). Dos de estas escuelas son de organización completa. Sisbicchén y Chemax; también se visitaron tres escuelas en comunidades con compensación por arraigo, cuyos docentes respectivos atienden los dos grados del primer ciclo. De esta manera se puede decir que se observó el trabajo en siete grupos de primer grado, y siete de segundo, atendidos por un total de once maestros.

A cada docente se le aplicó una entrevista respecto al uso de los materiales, tanto del mayatán, como para el aprendizaje del español oral como segunda lengua. Así mismo, en las escuelas de Sisbicchen y Chemax, se sostuvieron reuniones de trabajo con todo el personal docente, así como una reunión en la Supervisión escolar

en el que asistieron los directores de las escuelas de esta zona escolar. De manera general, se presentan sintéticamente los resultados obtenidos en estas visitas de apoyo:

- La práctica docente se desarrolla empleando "los materiales nacionales" de la educación primaria.
- El docente utiliza la lengua maya como auxiliar en su práctica, pretendiendo facilitar la comprensión de los contenidos nacionales a los alumnos.
- Las lecturas y ejercicios que realizan los alumnos están redactados en español.
- En ninguno de los casos se encontró al docente trabajando con los materiales: mayatán y español oral como segunda lengua.

Las entrevistas con los "docentes sobre la falta de uso de ambos materiales, permitieron conocer las siguientes respuestas:

- No me han mandado los materiales.
- No me los ha entregado el Director.

- No cuento con dichos materiales.
- No llegaron completos.
- etc.

Es necesario mencionar que de los once maestros observados en las cinco escuelas, una de ellas es egresada de la Licenciatura en Educación Indígena que ofrece la U.P.N., dos se encuentran en el octavo semestre de la misma licenciatura, una más en el segundo y los cinco restantes cuentan con estudios de Normal Básica o Bachillerato.

A través de las observaciones y de las entrevistas a los 11 profesores de estas comunidades, se pudo percibir serios obstáculos y resistencias hacia el uso de los materiales implantados como lo demostraban en la enseñanza de la lecto-escritura con ejercicios evidentes del método silábico o el onomatopéyico.

Se hacía necesario analizar y reflexionar lo que encontramos en los salones de clase, para ello realizamos reuniones en cada una de estas escuelas con todo el personal docente incluyendo al director que juega un papel importante en el desempeño de los maestros, en ese

sentido incluimos otros temas como los altos índices de reprobación que año con año se obtenían en la región, (determinados por una parte por la práctica docente), el análisis de las normas y procedimientos de evaluación y acreditación en el primero y segundo grado, así como la del enfoque del área de lengua del actual Plan y Programa de la educación primaria del cual responden los materiales implantados.

Entre el 6 y 24 de noviembre del presente curso escolar realizamos las reuniones: fueron cinco y asistieron los 75 profesores que atienden el primero y el segundo grado, además asistieron 7 de los 9 directores sin grupo de escuelas de organización completa.

Al igual que en las reuniones organizadas con el primer grupo de escuelas, en estas reuniones ampliadas los profesores justificaban sus resistencias al uso de los materiales como los otros profesores: que no se los habían entregado, que no los tenían completos, que no les habían explicado como trabajarlos, que los altos índices de reprobación no era por culpa de ellos, que los padres de familia no los apoyaban, que los niños presentaban elevados niveles de desnutrición, que los niños presentaban problemas de aprendizaje, etc. Sin embargo, a final del desarrollo de las reuniones se comprometieron

a utilizar los materiales siempre y cuando los tuvieran en sus centros de trabajo.

Las cinco reuniones desde mi punto de vista resultaron ser excelentes espacios de reflexión de nuestro quehacer docente, lugar donde se expusieron frustraciones, aspiraciones, agresiones y por qué no decirlo, de compromisos. Teníamos que ver los resultados, por lo que reiniciamos las visitas regresando a las escuelas antes visitadas.

Sisbicchen, escuela con once grupos e igual número de maestros, con un director comisionado para la organización de la escuela, lugar donde asisten cerca de 250 niños, encontramos a los cuatro profesores que atienden a los dos grupos de primero y segundo grado trabajando con los materiales; habían aplicado nuevamente la "Prueba de Colocación", por considerar que la antes realizada presentaba serias irregularidades; además ya tenían ubicado a los niños en los niveles correspondientes para el aprendizaje del español oral.

En cuanto al libro de lengua maya, ya trabajaban la primera unidad de cada grado, y sus opiniones al respecto eran muy elocuentes; nos comunicaban que los niños se sentían con más confianza, que manifestaban mayor

seguridad, que el trabajo era más fácil e interesante, y que los niños ya no se fastidiaban.

Los profesores solicitaron se les continuara visitando en la escuela para poder intercambiar las dudas que pudieran surgir en el trabajo de los nuevos materiales. Nos comprometimos visitarlos cuando menos una a vez al mes.

La siguiente escuela a visitar era Chemax, que al igual a la anterior contaba con el mismo número de grupos, de maestros, y también, con un director sin grupo. Aquí también los profesores ya contaban con los materiales, pero, ninguno los utilizaba; su trabajo en el aula continuaba rigiéndose a través de prácticas tradicionales; continuaban usando elementos del método del silabeo o del onomatopéyico en el aprendizaje de la lecto-escritura, la verbalización de parte del maestro, y el ejercicio de llenado de planas de palabras y números continuaban presentes. El director, manifestaba su impotencia, al no poder incidir sobre el cambio de actitudes de los profesores. En charla sostenida con estos profesores pudimos notar que sus resistencias eran producto de su formación; dos de ellos solamente cuentan con estudios de secundaria.

No se pudieron continuar visitando a los compañeros de

las otras escuelas, el proyecto de trabajo se estancó, el compañero que integraba el equipo de trabajo me comentó que tenía intenciones de continuarlo visitando las escuelas, no nos hemos reunido a platicar sobre lo que ha hecho. La experiencia adquirida en este trabajo, me permite reflexionar que la falta del uso de los materiales didácticos implantados en esta región, es consecuencia por una parte, de la limitada formación de los maestros bilingües, así como por su falta de participación en la elaboración de éstos; por otra parte, por los cursos de Actualización y Superación Profesional que se ofrecen a los maestros en servicio, que se caracterizan por la ausencia de análisis riguroso de los contenidos de los materiales implantados; por último, por la falta de voluntad e interés de las autoridades locales y estatales en fomentar e impulsar proyectos de investigación que tiendan al conocimiento de los procesos aúlicos de la educación indígena.

## C O N C L U S I O N E S

El proceso de formación de los maestros bilingües en la región de Valladolid, y por consiguiente de los maestros bilingües en general, es complejo incierto; de la formación de estos maestros dependen en gran medida el fracaso o el éxito de todos los programas que generen las instituciones educativas que tiendan a resolver los problemas en la educación indígena.

Los recursos didácticos juegan un papel importante en el ejercicio de la práctica docente, esto a la vez el desarrollo de las capacidades de los educandos. Los materiales implantados al inicio del curso escolar en el año de 1994 en la región de Valladolid, Yucatán, responden a esos requerimientos, en el contexto del bilingüismo, se hace necesario continuar elaborando estos recursos considerando otras áreas como: las matemáticas, las ciencias naturales, sociales, etc.

Los materiales implantados han permitido reconocer serias resistencias en su uso de parte de los maestros causados por problemas de tipo político, ideológico, académico, y sobre todo de formación profesional.

Estos problemas tienen que considerarse en la

implementación de los programas de actualización y superación profesional que se ofrecen a los maestros bilingües, ya que la problematización y análisis de estos problemas pueden incidir en el cambio de actitud de los docentes hacia el uso de los recursos didácticos.

Es necesario la creación de espacios de formación profesional de los futuros docentes bilingües, esto aseguraría una mejor calidad de la educación indígena.

## B I B L I O G R A F I A

- SEP-DGEI. Bases Generales de la educación indígena. México, 1986.
- SEP-DGEI. Guía del maestro. Parte I. Primer ciclo, México, 1994.
- SEP-DGEI. Guía del maestro. Parte II. Primer ciclo, México, 1994.
- SEP-DGEI. La lengua indígena y el español en el currículum de la educación indígena. Documento de trabajo. México, 1995.
- SEP-DGEI. Caja de juegos para el aprendizaje del español oral. Nivel Básico. México, 1994.
- SEP-DGEI. Libro para el aprendizaje del español oral. Nivel Intermedio, México, 1994.
- SEP-DGEI. Libro para el aprendizaje del español oral. Nivel Superior. México, 1994.
- SEP-DGEI. Mayatán. Libro del niño. Parte I. Primer ciclo. México, 1994.
- SEP-DGEI. Mayatán. Libro del niño. Parte II. Primer ciclo. México, 1994.
- SEP. Plan y Programa de educación primaria. México, 1994.
- SEP. Programa de arraigo comunitario. Documento de trabajo. México, 1990.
- Movimiento de alumnos de fin de cursos de la Jefatura de Supervisión de Valladolid. 1994-1995.
- Plantilla de Personal de la Jefatura de Supervisión de Valladolid, Yucatán. 1994-1995.