



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

**División de Ciencias Sociales y Económico
Administrativas**

**Estudio comparativo de la política intercultural bilingüe
en la escuela primaria bilingüe Jacinto Pat, Chumpón,
Felipe Carrillo Puerto, Q.R.**

**TESIS
Para obtener el grado de
LICENCIADO EN ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**Presenta
Mauricio Tun Dzul**

**Director de Tesis
M.C Manuel Buenrostro Alba**

Chetumal, Quintana Roo, México, junio de 2007.

UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

División de Ciencias Sociales y Económicas Administrativas



Tesis elaborada bajo la supervisión del comité de Tesis del programa de Licenciatura y aprobada como requisito para obtener el grado de:

LICENCIADO EN ANTROPOLOGIA SOCIAL

COMITÉ DE TESIS

Director: _____
M.C. Manuel Buenrostro Alba

Asesor: _____
M.C. Javier Abelardo Gómez Navarrete

Asesor: _____
M.C. Julio Teddy García Miranda

Chetumal, Quintana Roo, México, junio de 2007

UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO
División de Ciencias Sociales
Económico Administrativas

LA COMUNIDAD DE CHUMPÓN:

“ESTUDIO COMPARATIVO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL
BILINGÜE EN LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE JACINTO PAT DEL
POBLADO DE CHUMPÓN, FELIPE CARRILLO PUERTO, QUINTANA ROO”

TRABAJO TESIS
Para obtener el grado de
Licenciado en Antropología Social

PRESENTA
Mauricio Tun Dzul

SUPERVISORES
M.C. MANUEL BUENRROSTRO ALBA
M.C. JULIO TEDDY MIRANDA
M.C. JAVIER ABELARDO GÓMEZ NAVARRETE

Chetumal, Quintana Roo del 2007.

DEDICATORIA A:

El presente trabajo se lo dedico a mi gran amor que representa mi madre (q.e.p.d.), quien dios se la llevo a vivir junto con él, ella sabe que nunca la olvidare donde sea que este, tengo la esperanza y fe que nos volveremos a encontrar, de corazón te doy gracias madre mía por darme la oportunidad de vivir esta vida y poder lograr los triunfos obtenidos y aprender de los fracasos y tropiezos en mi camino.

A mi padre por preocuparse desinteresadamente y por estar detrás y de frente de mi para sacar este bendito documento, el cual se que lo llenara de alegría, porque sabe que podré obtener mejores oportunidades laborales.

A mis hermanas que sin su gran ayuda no hubiese podido emprender esta carrera y gracias por haber confiado en mi y este logro las llenara de satisfacción por superarme y ser un profesional.

A mis profesores y profesoras por brindarme sus conocimientos y su amistad.

A mi nuevo amor de mi esposa quien llega a tiempo para compartir mi alegría y ser parte de este logro, quien también estuvo dándome aliento para ya finalizar esta obra.

A todas las personas que influyeron a lo largo de mi camino escolar, quienes me brindaron su tiempo y amistad y son parte importante de mis investigaciones de campo: el poblado de Luis Echeverría Álvarez, Quintana Roo – Tixcacal Guardia, F.C.P. y Chumpón, F.C.P.

¡Muchas gracias!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	1
1.1 Educación.....	8
1.2 Educación formal e informal.....	16
1.3 Educación indígena.....	18
1.4 Educación intercultural bilingüe.....	19
1.5 La política del bilingüismo.....	29
1.6 Política educativa nacional.....	29
1.7 Teorías pedagógicas.....	36
1.8 Educación multicultural.....	38
1.9 Modelos educativos aplicados a la población indígena.....	39
CAPITULO II ETNOGRAFÍA DE UNA COMUNIDAD MAYA QUINTANARROENSE.....	45
2.1 Ubicación geográfica.....	45
2.2 Tipo de suelo.....	47
2.3 Historia de la comunidad y descripción general.....	48
2.4 Características de la población: lengua, demografía, indumentaria y vida cotidiana.....	50
2.5 Economía, organización social y fiestas religiosas.....	53
2.6 Vivienda.....	53
2.7 Religión.....	54
2.8 Creencias mayas.....	57
2.9 Estructura militar-religiosa y política.....	58
2.10 Niveles educativos.....	59
2.11 Etnografía educativa.....	61
2.12 Vías de acceso y transporte.....	66
CAPITULO III HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA MAYA.....	70
3.1 Período Prehispánico.....	70
3.2 Período Colonial.....	76
3.3 Sistema Colonial y población indígena.....	78
3.4 El mundo indígena y el establecimiento del Sistema Colonial.....	80
3.5 México independiente.....	83
3.6 La Reforma.....	85
3.7 Período Guerra de Castas (1847-1901).....	86
CAPITULO IV SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA.....	91
4.1 Implicaciones del sistema educativo nacional en la propuesta curricular de las escuelas indígenas.....	91
4.2 La función del maestro bilingüe en la educación intercultural bilingüe.....	94
4.3 Programas y talleres-cursos de capacitación del magisterio.....	98
4.4 Sistema educativo y educación multicultural.....	101
4.5 Programas educativos en escuelas de calidad.....	101
CONCLUSIONES.....	104
ANEXOS.....	108
BIBLIOGRAFÍA.....	131

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo fue realizado en la comunidad de Chumpón, municipio de Felipe Carrillo Puerto, el por qué de este lugar, una de las razones, representa uno de los cuatro santuarios ceremoniales y religiosos de la Cruz Parlante en el estado de Quintana Roo, que aún posee una costumbre fuerte en relación con su estructura teocrática-militar de origen maya y católico; Además de que existe una escuela primaria bilingüe y con el mote en últimas fechas de “Escuela de Calidad”.

El capítulo I, hace mención de la gran riqueza multicultural y lingüística de la cual esta constituido nuestro México, se muestra un panorama amplio de la diversidad cultural así como sus causas; la diversidad cultural ha sido uno de los factores involucrados no sólo en los ámbitos geográficos, políticos, económicos sino también de índole educativo como podremos ver más adelante.

Teniendo presente tal situación las autoridades educativas se han visto en la encrucijada y nada fácil tarea de desarrollar un sistema educativo con características propias y apremiantes de una ansiada parte “minoritaria” como lo representan los indígenas mexicanos de nuestro país.

El accesar (inclusión a la educación) a una escuela de gobierno para que nuestros hijos, hijas, hermanos, hermanas o parientes se preparen y obtengan el conocimiento, y puedan tener las herramientas para seguir adelante represente en muchas ocasiones hacer a un lado el bagaje cultural propio para “apropiarnos” de uno ajeno o mejor conocido como “el nacional”. Para ello es necesario no hablar la lengua materna, vestir lo estipulado por la escuela, dejar de realizar las costumbres y tradiciones, formar parte del nacionalismo todavía en boga en nuestros días –pero con diferente maquillaje -, no obstante con estas disposiciones se suman otras con la entrada del gobierno presidencial en turno.

El Estado mexicano, es un organismo que a sabiendas de las características de la nación, se ha dado a la tarea de implementar un sin fin de programas educativos para dar respuestas a las problemáticas (exclusión a la educación) que atraviesan los y las indígenas y las sociedades en general. Dichas implementaciones a simple vista son muy favorables por todas aquellas reformas educativas aunado a todo un despliegue de metodologías, pedagogías y enfoques efectivos, pero la realidad es otra, ¿por qué?, por muchas razones, dentro el desarrollo de los capítulos se irán dando a conocer algunos de ellos –aclarando de antemano que no son todos – la intención para empezar (o mejor dicho para seguir en este peregrinar educativo que no parece acabar) a combatir estas problemáticas educativas es dar una nueva forma de enseñanza a la población indígena.

Según Kobayashi existen dos tipos de educación la doméstica (informal) y la escolar (formal); cada una posee características propias por ejemplo: la educación doméstica comienza en el seno familiar desde el nacimiento de la niña y del niño y posteriormente se une a esta la educación escolar con la implementación de una pedagogía educativa metódica; ambas de alguna manera son complementarias en la vida de las personas en sociedad.

En lo concerniente al apartado de educación indígena, considero que es la parte medular de este trabajo. El abocarme a conocer históricamente los inicios de una educación (La educación indígena en México) apremiante a una importante población indígena, es primordial para entender en lo necesario las problemáticas que la han agobiado o la ¿siguen agobiando?.

La escuela indígena prácticamente es el punto de partida donde debe empezar a manifestarse todo cambio a favor de la población escolar indígena, ¿quiénes deben dar estos cambios?, los docentes, son las personas que trabajan y conocen perfectamente las diferencias individuales, necesidades, cualidades y la riqueza de las expresiones culturales de los estudiantes, ¿de qué manera hacerlo?, a través de la profesionalización de los profesores (bilingües), técnicos y directivos de la educación.

La educación indígena a optado como alternativa para superar las situaciones educativas en el ámbito indígena aplicar un enfoque intercultural bilingüe beneficiando así a las niñas y los niños indígenas de nuestro país.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como estrategia pedagógica está dirigida a los pueblos indígenas buscando el respeto a la diversidad lingüística y cultural de cada grupo étnico, el cual debe dar como resultado una educación de calidad y pertinencia; por lo tanto es necesario conocer sus características, las oportunidades que ofrece, sus prácticas de enseñanza, sus contenidos escolares, su organización de trabajo y todos sus elementos favorables a la población que curse una educación indígena.

La educación intercultural es al mismo tiempo una crítica a las formas llamadas tradicionales, de realizar el trabajo educativo, así como una propuesta para la reorientación de éste, desde el punto de vista didáctico, social, cultural y político, que pretende concretarse en la reconstrucción de una sociedad que manifieste su conciencia de la diversidad a través del respeto a sí mismo y a los otros, y a la necesidad de pensar en la diversidad cultural como una forma de enriquecimiento mutuo y de complementariedad.

El modelo educativo intercultural es concebido como un “constructo” que como tal requiere de irse conformando paulatina y gradualmente.

Si bien la educación intercultural bilingüe tiene como antecedente los trabajos realizados en otros países a mediados de los setentas, como se podrá observar en este trabajo, por lo tanto es necesario referenciar la situación educativa de las culturas indígenas en Latinoamérica.

Es importante conocer los organismos gubernamentales correspondientes que interfieren en los fines y propósitos educativos indígenas, nos referimos entre ellos, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). La DGEI ha adoptado como estrategia general la construcción gradual de un modelo de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas.

Otro organismo gubernamental que coadyuva en todo proceso de índole social es el gobierno federal, cuya postura enajenante en turno desarrolla la política educativa para resolver la problemática educativa indígena como veremos en los múltiples modelos educativos aplicados junto con sus metodologías y teorías pedagógicas.

El poblado de Chumpón fue seleccionado tomando en cuenta algunos aspectos históricos, identitarios y organizativos, entre ellos se cuenta el hecho de haber sido asiento de tan importantes personajes como lo fueron Florentino Cituk (jefe en la Guerra de Castas y el más importante en jerarquía) y el general Juan Bautista de la Vega; así como en aquellos tiempos y actualmente, el lugar es muestra fiel de la importancia identitaria que se vive en la creencia de la Santísima Cruz dando como resultado una organización simbólico militar de las llamadas compañías, y formar una estructura socio-religiosa.

En el capítulo II, se dan a conocer aspectos históricos referidos a la comunidad en cuestión, así también puntos etnográficos como: Características de la población, las principales actividades económicas, vivienda, religión (en este apartado quiero hacer mención de antemano, se obtuvo información etnográfica muy interesante y valiosa pero a recomendación de los informantes, me pidieron muy encarecidamente que no la diera a conocer en correspondencia a su confianza y sus creencias), educación (etnografía educativa), transporte y censo de la población.

El capítulo III, esta constituido por tres periodos de la historia de la educación indígena: Prehispánico, Colonial y Guerra de Castas.

La intención de los siguientes apartados es presentar información con relación a la historia de la educación indígena y específicamente la maya.

Empezando con el periodo prehispánico, la organización social maya estaba fundada en la familia extensa, en cuestión a las actividades educativas (laborales, culturales, religiosas y políticas) cada integrante desempeñaba un papel educador hacia las niñas y los niños.

La impartición de la educación era a través de personas quienes debían tener una cualidad, categoría, jerarquía y una relación cercana a los educandos.

La educación estaba en función a la edad y el sexo, y de acuerdo al rol social de la niña o el niño eran educados para llevar a cabo deberes en las etapas de sus vidas.

También se presenta información en relación con la educación mexicana. En esta se podrá observar que la educación maya y mexicana tienen una similitud en donde la cosmovisión, sus creencias y costumbres religiosas y militares forman los ejes de su tipo de educación indígena.

En el apartado del periodo Colonial, la educación indígena muestra un proceso educativo con fines de conquista tanto geográfico y sobretodo religioso, por lo cual las acciones de los sacerdotes católicos es pieza fundamental en dicha “enseñanza”.

Se podría decir que las funciones educativas de los sacerdotes evangelizadores tenían tintes precursores de una enseñanza bilingüe. Para ello los sacerdotes valoraron algunos aspectos culturales útiles como la lengua indígena para usarla como medio de enseñanza.

Así también es de observarse las primeras edificaciones de instituciones educativas.

La educación de los evangelizadores se caracterizó por ser una enseñanza para todos los conquistados y principalmente para los infantes indígenas, dicha función educativa también fue llevada en algún momento por un grupo de personas españoles conocidos como colonos, estos más que evangelizar enseñaban a trabajar a los indígenas para explotarlos.

En el capítulo IV, se presenta información de las implicaciones del sistema educativo nacional; se menciona que en los medios educativos se tiene conocimiento de la situación que atraviesa esta con relación al modelo de escuela que se utiliza y se aplica a la gran diversidad de nuestro país.

Conscientes de esta realidad el sistema educativo nacional ha implementado con esfuerzo dar solución a través de una eficiente propuesta educativa: realizar una estrategia de educación indígena, capacitar a los docentes indígenas, hacer más participes a los padres de familia y comunidad. Para ello el sistema educativo nacional impulsa una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con las exigencias y necesidades de la población escolar indígena.

Los planteamientos específicos para la EIB, entre otros puntos esta la de organizar y seleccionar los contenidos escolares que la escuela indígena ofrece, con una característica de flexibilidad suficiente para que los educadores utilicen con su experiencia e iniciativa para aplicarlo a sus estudiantes, y por otro lado, la realidad de cada contexto sirva también como elemento educativo, de esta manera irse consolidando eficazmente a las necesidades educativas indígenas.

La importancia de implementar una estrategia educativa como lo es la EIB, es un elemento de este engranaje educativo, otro es la capacitación del maestro bilingüe, quien es el intermediario entre el sistema educativo, el niño y la niña indígena, y los padres de estos. Por lo tanto, es sumamente valiosa las funciones educativas del maestro bilingüe para obtener eficaces resultados de una joven Educación Intercultural Bilingüe todavía en concreción como se establece y se espera.

El objetivo general de la investigación es, analizar el grado de incorporación a la vida cotidiana y posteriores procesos educativos de la Educación Intercultural Bilingüe recibida por los estudiantes de la escuela primaria Jacinto Pat. Con relación al concepto de incorporación de los conocimientos de esta educación, me refiero por una parte si es de utilidad para los estudiantes tanto en relaciones dentro de su familia, amistades y vecinos de su comunidad, por otra parte si pudiera servir como base para desempeñar sin problema alguno una actividad laboral con fines remunerativos. Y por último la trascendencia educativa del nivel primaria hacia la secundaria, donde por razones de preparación académica por parte de los docentes de educación secundaria se ve truncada tajantemente lo cual en lo personal no debería de ser así; los estudiantes requieren seguir recibiendo una enseñanza bilingüe, porque existen contenidos escolares que desconocen y el docente debe darse entender y ser entendido en alguna de las lenguas, lo ideal sería tanto en español como en maya. Aunado a que el sistema de educación nacional no tiene como implemento educativo una enseñanza bilingüe (español-maya) en este nivel de secundaria.

Un segundo objetivo es, identificar la política educativa que rige la enseñanza pedagógica en la escuela primaria; en dicha escuela primaria bilingüe se “aplican “ dos sistemas educativos: uno conocido como el nacional y otro como el indígena. Sin embargo dado el plan de estudios por parte de la autoridad educativa nacional, los docentes se han visto en la circunstancia de aplicar más el sistema educativo nacional, porque dependen de ciertas metas nacionales que tienen que cumplir, por lo que el sistema indígena no es llevado conforme a las disposiciones pedagógicas de la Educación Intercultural Bilingüe.

Un tercer objetivo es, analizar el alcance de la Educación Intercultural Bilingüe en los estudiantes de sexto grado para los procesos educativos de nivel secundaria; al respecto en el poblado de Chumpón el nivel de secundaria es llevado a través de la modalidad de telesecundaria, donde la enseñanza es guiada por el docente por medio de transmisiones

televisivas de la red de educación satelital (EduSat) junto con el libro de texto correspondiente a la asignatura en cuestión. El alcance de la Educación Intercultural Bilingüe termina precisamente en el nivel primaria, debido a que el sistema educativo nacional no tiene contemplado como herramienta pedagógica que los docentes sean bilingües; siento que la enseñanza todavía en este nivel educativo de telesecundaria debe de ser bilingüe, porque los alumnos llegan a la telesecundaria con falta de conocimiento para entender su siguiente educación.

La hipótesis que planteé es, la política educativa intercultural bilingüe propuesta por el Estado o las instituciones educativas correspondientes en su aplicación tropieza con múltiples dificultades como pudieran ser las de tipo: conceptuales, lingüísticas, pedagógicas, sociales, culturales y económicas por lo que su eficacia resulta ser baja. Situación que se ve reflejada en el grado de aprovechamiento de los estudiantes de la escuela primaria bilingüe, y por lo tanto en la región maya donde se encuentra dicho poblado es necesario replantear y llevar a la práctica una adecuada pedagogía para los estudiantes indígenas. Efectivamente como se podrá ver más adelante en el capítulo II específicamente, la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe impartida por el docente padece de falta de pedagogía. Por un lado el docente posee los conocimientos del sistema indígena pero no son llevados a la práctica, debido a las exigencias de las metas educativas del absorbente sistema educativo nacional. Más que replantear una práctica docente es necesario retomar y llevar a cabo lo más posible que se pueda como tal el sistema educativo indígena, considero que deben de haber ciertas disposiciones “especiales” en la forma como se debe de impartir la enseñanza de la Educación Intercultural Bilingüe así como las formas de evaluación de la misma, porque precisamente en este proceso educativo el director de la escuela primaria bilingüe no coincide como son evaluados los estudiantes con estándares nacionales cuando el contexto de la zona es meramente indígena, por lo que han decidido ser participes más de una educación nacional y sólo haciendo uso de una pobre educación indígena cuando se amerite por el estudiante en el caso de incomprensión durante la clase en cuestión.

CAPITULO I MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

1.1 Educación

La siguiente concepción sobre educación fue dicha por la exsecretaria de educación del Estado de Quintana Roo, la M.C. Cecilia Rosalía Loria Marín, en la inauguración de una institución educativa denominada Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) de Colegio de Bachilleres de X-Hazil Sur, municipio de Felipe Carrillo Puerto:

“La educación es la gran tarea en la que debemos comprometernos todos. Las actitudes en que se fundan la convivencia democrática y los valores de responsabilidad, solidaridad, justicia, libertad, la búsqueda de la verdad, el respeto a la dignidad de las personas, el aprecio por la naturaleza y el cuidado del medio ambiente, son todos, frutos de una buena educación.” (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006)

Al respecto se puede apreciar que efectivamente la educación es una importante responsabilidad donde todos los que se involucren deben hacerlo de manera comprometida, aunque considero que debería ser más específica en aspectos primordiales sobre cómo llevarla a la práctica y hacer énfasis en las herramientas educativas que posee el modelo educativo en cuestión. Es preciso que primero el grupo educativo: docentes, directores, supervisores y administrativos deben saberlas manejar, y luego trabajarlas con el grupo escolar, después presentar los resultados de evaluación, para finalmente realizar las modificaciones si fuere el caso, además con la encomienda de volver hacer este proceso hasta obtener una pedagogía acorde a las exigencias a la población escolar.

Haciendo una revisión general de México en cuestiones culturales, podremos observar la constitución de los grupos sociales que lo conforman desde épocas precolombinas, por eso es importante tener siempre presente esta característica, la cual se ven reflejadas en otras como: la lengua, su ideología, creencias, cosmovisión, costumbres, tradiciones, condiciones sociales, económicas, política, de salud y geográficas. Por lo tanto el desarrollar algún modelo educativo no es tarea fácil, requiere de conocimiento de las formas y conductas de las sociedades culturales, y sobretodo tratar de satisfacer en lo posible sus exigencias educativas.

En México, como en muchos países del mundo, existe una gran variedad de grupos sociales culturalmente diferentes, que desde hace mucho tiempo han convivido sin perder su

identidad cultural, todos ellos se relacionan entre sí y conforman, lo que a dado por llamarse, una sociedad multicultural.

México recibe la denominación de país multicultural, por esa variedad cultural expresada por los diferentes grupos que aquí habitan.

La diversidad cultural en México, tiene varias causas:

- ❖ El mestizaje en la época de la conquista e intensificado durante la etapa colonial;
- ❖ La conformación geográfica, la cual impone la regionalización del país;
- ❖ La desigual distribución de la riqueza, factor determinante para la existencia de diferentes clases sociales;
- ❖ Las diferencias entre lo rural y lo urbano;
- ❖ Los flujos migratorios que determinan la presencia de grupos de origen extranjero, quienes se han establecido en diferentes poblaciones del territorio nacional; y
- ❖ La más significativa de todas, es la presencia de los pueblos indígenas en el territorio mexicano, desde antes de la llegada de los españoles y hasta nuestros días.

En el terreno educativo, el respeto a la diversidad y a la especificidad de los grupos y de los individuos constituye un principio fundamental que nos debe llevar a buscar nuevas formas de enseñanza que tomen en cuenta las diferencias individuales y la riqueza de las expresiones culturales. Porque generalmente los sistemas educativos formales limitan el pleno desarrollo al imponer a todas las niñas y los niños el mismo molde cultural e intelectual sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales, y sin reconocer que muchos de ellos no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso que pueden verse en situación de fracaso debido a la inadaptación del trabajo docente a sus características y necesidades. (La Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 1999: 6)

A partir de la expedición de la Ley General de Educación de 1993, el Estado Mexicano, al reconocer el carácter multicultural y pluriétnico de la nación, dio un fuerte impulso a la educación institucionalizada dirigida a la población indígena. En este sentido asume el compromiso de desarrollar una acción educativa que:

1. Promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional;

2. Aliente la observancia y la defensa de los derechos humanos, especialmente los de las mujeres y los niños; y
3. Proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico. (Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, 2001: 23)

El término “diversidad cultural”, es utilizado con diferentes significados y desde diferentes perspectivas, además de que adquiere sentidos distintos en los variados contextos y ámbitos de aplicación. Si se hace referencia a la diversidad cultural, ésta puede ser entendida como una construcción social e históricamente determinada, por lo que para definirla y comprender sus implicaciones en el campo de la educación, se requiere una revisión del contexto actual en el cual se desarrollan los procesos sociales y culturales y de las perspectivas futuras de estos procesos en la región y en el país. (Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, 2001: 24)

Para favorecer el desarrollo de una acción educativa que satisfaga las necesidades y demandas de la población indígena, se requiere cambiar las hasta ahora tradicionales maneras de concebir las relaciones existentes entre la educación y la formación de recursos humanos y reconsiderar su importancia; se requiere replantear las preocupaciones por el acceso a los servicios educativos y la calidad de éstos, incorporando en la política y las decisiones los principios de equidad y pertinencia, particularmente teniendo en cuenta las situaciones derivadas de las condiciones de etnia, género, lengua, clase social y, en síntesis, las formas múltiples que adopta la diversidad cultural.

Una escuela plural solamente puede existir en una sociedad abierta y democrática que no solamente respeta, sino aplaude la diversidad cultural y lingüística de todos sus miembros. (lo anterior implica promover cambios profundos en las instituciones y no sólo en los discursos ideológicos sobre la diversidad cultural, la tolerancia hacia las minorías, etc.). La educación en una sociedad plural debería fomentar el respeto a las minorías e incorporarlas a sus proyectos educativos, no sólo en relación con los contenidos a desarrollar con todo el alumnado, sino en consideración de las lenguas habladas por todos los grupos que lo configuran.

La principal tarea de la educación consiste en transmitir los contenidos, valores y actitudes propios de una cultura determinada, entendiendo sus orígenes, el por qué de ciertos valores y el modo en el que se han establecido.

La institución educativa es un elemento clave de la sociedad; tiene un importante compromiso en el establecimiento de cauces que permitan el diálogo y el intercambio cultural y en la generación de verdaderas comunidades interculturales.

Las instituciones educativas sufren transformaciones profundas en el curso de la evolución de las sociedades; son los más desarrollados centros de transmisión de conocimiento de las técnicas de producción. Las técnicas pueden ser aprendidas en el hogar, en el taller, en el campo, en la fábrica, en el ejercicio profesional; pero la escuela, en sus distintos niveles, proporciona su conocimiento más depurado, sistematizado y complejo, las funda científicamente, y estimula y potencia su desarrollo.

Las instituciones educativas son también los centros más desarrollados para la transmisión de los principios de la reproducción de la sociedad. Estas instituciones inculcan, desde edades muy receptivas, la tradición, la historia, la moral, el derecho, las recepciones y los valores artísticos, las creencias, el sentido del deber, la lealtad patriótica, los significados del mundo simbólico, las bases de la jerarquía social, las supersticiones, los prejuicios, el odio, el fanatismo, el amor, la solidaridad, el sentido de la cooperación y otras cosas más. (López Austin, 1985: 9)

A continuación se exponen algunas causas de exclusión entorno a la educación y soluciones de inclusión social, así también la función remedial al respecto. La intención es conocer cuales son las principales causas limitantes que todavía presentan las sociedades en general para acceder a una educación escolarizada.

La educación como factor de inclusión social

Causas tradicionales de exclusión:

- ❖ Pobreza, exclusión de servicios y de oportunidades. Las prácticas educativas y la socialización reflejan y refuerzan las desigualdades, que restringen el acceso al

conocimiento y a la autoestima. Nuestra tarea es examinar lo que se conoce sobre los efectos de la pobreza en el desarrollo infantil en nuestra cultura contemporánea.

- ❖ Género.
- ❖ Origen étnico.
- ❖ Discapacidades físicas, mentales o de otro tipo¹.

Contribución de la Educación en la Inclusión Social

a) Función Preventiva, basada en una educación de calidad:

- Promover el acceso a la educación y una escolarización completa, especialmente de los individuos pertenecientes a colectivos en situación de riesgo.
- Ofrecer condiciones comparables de calidad educativa para todos, previendo que la diferencia cualitativa no contribuya a reproducir el círculo de la exclusión.
- Asegurar la dotación suficiente de recursos a todas las instituciones, a fin de lograr la mayor igualdad posible de resultados escolares, incluyendo tecnología de información y de comunicación.
- Esforzarse por que los estudiantes adquieran las competencias básicas para aumentar su capital social o cultural en ellos y en el conjunto de la población.

Una vez conocido el contexto de las comunidades se propone la siguiente solución ó función remedial:

b) Función Remedial:

- Objetivo: proporcionar un refuerzo especial a las poblaciones o individuos en situación de exclusión, en forma de recursos pedagógicos adicionales, de extensión del período de formación o de recuperación de las oportunidades de educación perdidas.
- Incluye medidas de tipo compensatorio para atenuar las diferentes condiciones de partida de los individuos o grupos.
- La exigencia de equidad implica tratar de manera diferente a los que son desiguales, proporcionando más y mejores medios a quienes mantienen condiciones más desfavorables.

¹ “La discapacidad intelectual se refiere al bajo funcionamiento en el pensamiento tanto como en el comportamiento adaptativo, tales procesos se afirman durante el desarrollo.” (Núñez Hernández, 2004: 31)

En el ámbito educativo, el enfoque intercultural se plantea como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de ciudadanos se base en la exclusión; como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia, construyendo respuestas educativas diferentes y significativas, y como enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. (Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, 2001: 23)

Al respecto, algunos autores en sus artículos abordan diferencias fundamentales y aclaran delimitaciones entre educación bilingüe y enseñanza bilingüe. Mientras que el primero se refiere a la oferta educativa que se ofrece para la atención de la diversidad lingüística y cultural, que es competencia de las instituciones educativas federales impulsarla, el segundo se refiere a la intervención en el salón de clases y corresponde al docente bilingüe realizarla.

La educación intercultural bilingüe le está brindando a la pedagogía latinoamericana una serie de aportes que permiten pensar en una nueva actitud sobre la práctica docente, en la medida que centra la atención en las necesidades de aprendizaje a poblaciones con particularidades lingüísticas y culturales. En el mismo sentido observamos una nueva relación entre la lengua materna y la enseñanza de la segunda lengua, puesto que se parte de una concepción de aprendizaje de las lenguas basada en la complementariedad.

Es un hecho que han cambiado las concepciones sobre la educación y la escuela en el aspecto indígena, pero no de un modo tan gradual y acumulativo como pudiera verse en la siguiente secuencia, así también la historia científica de esta lucha creadora de paradigmas de educación indígena todavía es una tarea por hacerse y sobretodo tratar de consensuarse de acuerdo a las exigencias del contexto o de la región indígena.

Paradigmas de la educación indígenas escolarizadas en América Latina:

- Educación bilingüe (EB), 1930's.
- Educación bilingüe bicultural (EBB), 1970's.
- Educación bilingüe intercultural (EBI)

- Educación intercultural bilingüe (EIB)

Objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe

La implantación de una Educación Intercultural Bilingüe es un reto ideológico y técnico, debe llevarse a cabo a través de la profesionalización de los profesores bilingües, técnicos y directivos en EIB, gestionar una actividad educativa más participativa, realizar un consenso político sobre el proyecto histórico de los pueblos indígenas y otras razones que sean necesarias. Consolidadas las políticas públicas, se debe acometer esta tarea a mediano plazo y con la mayor unidad orgánica de las diversas acciones que son necesarias.

El Estado Mexicano, en el marco filosófico expresado explícitamente en la Constitución y en la Ley General de Educación expedida en el año de 1993, establece la orientación que debe tener la educación nacional –fines educativos –y, por medio de principios generales, sugiere los aspectos de la cultura y de la producción social de conocimientos que han de ser focalizados (contenidos culturales esenciales):

Artículo 3º Constitucional

- ❖ El desarrollo armónico de las facultades humanas.
- ❖ La educación nacional que promueva el amor a la Patria, la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos, la defensa de nuestra independencia política, el aseguramiento de nuestra independencia económica y la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.
- ❖ La laicidad que mantendrá a la educación ajena a cualquier doctrina religiosa.
- ❖ La democracia como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- ❖ La mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer al educando, como por el aprecio a la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad y el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de raza [concepto ya no manejado], religión, grupos, sexos e individuos.
- ❖ La conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Por su parte, la Ley General de Educación, en su artículo 7º, establece fines de la educación nacional que no introducen nuevos preceptos sino que precisan y amplían los contenidos en el Artículo 3º Constitucional:

Ley General de Educación:

- ❖ Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.
- ❖ Promover, mediante la enseñanza nacional –el español –un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas.
- ❖ Desarrollar actitudes solidarias en los individuos para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios.
- ❖ Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general. (La Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 1999: 19 y 20)²

Según la Constitución mexicana de 1917, en su artículo 3º menciona:

“Habrá libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ministro de algún culto o persona perteneciente a alguna asociación semejante, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria, ni impartir enseñanza personalmente en ningún colegio. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecer sujetándose a la vigilancia del gobierno. La enseñanza primaria será obligatoria para todos los mexicanos y en los establecimientos oficiales será impartida gratuitamente.” (Carpizo, 2000: 73)

De acuerdo a la legalidad de este artículo de la Constitución mexicana y la ley general de educación, el derecho a la misma manifiesta una inclusión social “general” con

² Para mayor información consultar: La Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, 1999: 18 y 19.

características de fomento, desarrollo, promoción, fortalecimiento, democracia y en lo personal le agregaría una más: la de aplicación de acuerdo al contexto urbano o rural, donde las necesidades de ambas son variantes y en este último apremiantes. El sistema educativo indígena conoce tal situación y debería ser más evaluador de los avances educativos indígenas para ir reestructurando o modificando los currículos escolares, programas y planes de estudios, y de acuerdo a estos cambios dar nuevamente capacitación a todo el equipo de trabajo docente, directivos, supervisores, y administrativos.

El desarrollo del ser humano en sociedad ha requerido de enseñanzas, instrucciones y capacitaciones, que de acuerdo al contexto y la forma de recibirlo y hacerlo tiene una denominación, básicamente se pueden clasificar en formal e informal, cada una posee ciertas características que a continuación se dan a conocer.

1.2 Educación formal e informal.

El hombre es objeto, en particular durante su periodo de crecimiento y formación, de dos clases de educación. La primera, que se podría llamar doméstica (informal), comienza en el momento de su nacimiento y se desarrolla durante los primeros años de vida bajo el cuidado de los padres en la intimidad familiar. La segunda, que es la escolar (formal), se realiza en instituciones a tal efecto fundadas y mantenidas por la comunidad social o el Estado. (Kobayashi, 1974: 87)

La educación doméstica (informal), que tiene mucho de espontaneidad de parte de los educadores, es de origen tan antiguo como el hombre mismo. Tiene por objeto preparar y ayudar a un niño en una buena adaptación al medio ambiente en que le tocó nacer y desarrollar su vida de adulto. Consiste en modalidades de vida peculiares a cada comunidad humana –idioma, creencias religiosas, usos y costumbres, gestos y muchos otros signos convencionales de carácter cultural. Su contenido hace posible la incrustación del hombre dentro del marco social preestablecido. El hombre necesita de la sociedad en la que vive y ésta exige de aquél su colaboración para su propio funcionamiento e incluso para el futuro que se proyecta. (Íbidem)

La educación escolar (formal) se reviste de formas mucho más precisas que la doméstica. En ella hay interferencia de intereses, tanto de parte del educando como la sociedad o del Estado que proporciona dicha educación. El educando adquiere, a través de

otros medios más específicos para su lucha por la existencia en la sociedad, mientras ésta se propone que los esfuerzos que cada individuo formado por la educación escolar haga para sus propios fines, formen una suma total útil para su persistencia y mayor desarrollo. (Kobayashi, 1974: 88)

Los procesos educativos entre los grupos étnicos constituyen una situación límite donde los sistemas escolares que conocemos muestran con mayor claridad limitaciones. Es precisamente en espacios socioculturales extremos como éste donde las instituciones de educación formal de origen occidental son puestas a prueba en su pretendida universalidad. Esto nos obliga a considerar seriamente la necesidad de construir propuestas educativas más sensibles y con mayor capacidad de adecuación a los diversos contextos en los que habrán de actuar. (López, Gerardo y Sergio Velasco, 1985: 10)

De las metrópolis a la periferia, sobre todo en el presente siglo, la institución escolar ha experimentado un rápido proceso de expansión, considerado siempre como un enorme logro social que alcanza una aceptación plena tanto por las sociedades o sectores sociales que escolarizan como por los que son escolarizados. La escuela aparece como un valor sociocultural absoluto e incuestionable, y se le atribuyen efectos siempre benéficos sobre los sectores poblacionales a los que dirige su acción. Sin embargo al acercarnos a las situaciones educativas en los grupos étnicos, este lugar común “civilizado” es inmediatamente puesto en entredicho. (López, Gerardo y Sergio Velasco, 1985: 11)

Existe una subclasificación de la educación formal en urbano y rural, donde en esta última hace énfasis en lo concerniente a la educación indígena y sobretodo al nuevo enfoque que representa la Educación Intercultural Bilingüe como alternativa educativa para superar o minorizar sus problemáticas.

1.3 Educación indígena.

En el caso de la educación formal indigenista, nuestro concepto de escuela como instancia socializadora universal se tambalea, y surge la necesidad apremiante de buscar opciones educativas que forzosamente se habrán de separar de las formas consagradas de la práctica escolar difundidas en las sociedades occidentales. No se piense que la propuesta es desaparecer de un plumazo a la educación escolarizada sin ofrecer alternativas viables, tal y como lo proponen algunos ideólogos del nihilismo educativo tan en boga a principios de la

década de los setenta (teóricos como Ivan Lilich y Everett Reimer). Por el contrario, lo que exige la realidad educativa, es un compromiso educativo que replantee la labor escolar y haga corresponder a las necesidades y demandas que los grupos étnicos tienen en este momento (histórico).

La especificidad socioeconómica y cultural de los sectores indios no debe llevarnos a pensar que en los textos se está hablando de fenómenos educativos de excepción. En México las formas de vida y la cosmovisión indias son una manifestación particular de la cultura de las clases subalternas, esa cultura popular heterogénea y dispersa que es permanentemente afectada tanto por los medios masivos de comunicación como las tradiciones locales y regionales características de nuestro país. Así la escuela indígena tiene una problemática similar a la escuela en los barrios populares urbanos, a la escuela en las fronteras, y a la de las zonas rurales mestizas del país. (López, Gerardo y Sergio Velasco, 1985: 17)

En la educación indígena, el enfoque intercultural bilingüe se plantea: como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de las niñas y los niños se base en la exclusión como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de calidad, equidad y pertinencia, construyendo respuestas educativas diferentes y significativas, y como enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. (La Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 1999: 7)

Esto se traduce en acciones educativas para:

- ❖ Atender, con calidad, equidad y pertinencia, a las niñas y los niños indígenas;
- ❖ Incorporar la riqueza cultural de las etnias a las escuelas, reconociendo el valor y los aportes de todas las culturas a la humanidad;
- ❖ Que las niñas y los niños y los demás individuos ejerzan el derecho a ser diferentes y a la vez respeten las diferencias culturales e individuales de los demás;
- ❖ Apoyar la formación de la identidad personal, familiar y comunitaria pues estos son los espacios de intercambio social más cercanos a los niños; en suma,
- ❖ Para que las niñas y los niños amplíen su visión social y sean flexibles para aceptar la existencia de otros, con sus particulares formas de ser, pensar y sentir, además de lograr que se reconozcan y acepten como son, valorando su persona y su cultura, para

después reconocer las diferencias de los otros pero reconociendo que él y los demás tienen igual valor. (Íbidem)

Sin embargo, atender la diversidad cultural en las escuelas de educación primaria y construir una educación intercultural bilingüe, no se resuelve únicamente al elaborar inventarios de las características culturales de una comunidad determinada, ni planteando temas étnicos para ser abordados en el trabajo docente, sino definiendo metodologías y contenidos que permitan a los alumnos valorar su cultura y otras, así como favoreciendo la apropiación y uso de la lengua indígena y del español, para con ello lograr su adecuado desempeño tanto en la sociedad local como en el ámbito estatal y nacional.

1.4 Educación intercultural bilingüe.

La tarea de atender educativamente a la diversidad que presentan las niñas y los niños indígenas, no es tan fácil de resolver como parece; sin embargo, en La dirección General de Educación Indígena, tienen como alternativa para hacerlo a través de la educación intercultural bilingüe.

La educación intercultural bilingüe, es una forma de intervención que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, promueve el respeto a las diferencias, procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tienden a la búsqueda de la libertad y justicia para todos³. (La Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 1999: 7)

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se debe caracterizar por:

- ❖ Considerar la diversidad cultural como un recurso para el enriquecimiento y potenciación de la educación. Las diferentes visiones del mundo, las diferentes tecnologías, los diferentes valores y las diferentes actitudes, multiplican los recursos para la comprensión del mundo.
- ❖ Ofrecer oportunidades de aprendizaje mediante la identificación, definición y complementariedad entre saberes locales, estatales, nacionales y mundiales.

³ Desde este enfoque se entiende la EIB como aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre otra.

- ❖ Considerar prácticas de enseñanza que permitan la articulación y complementariedad entre los conocimientos de origen indígena con las comunidades indígenas con los conocimientos nacionales y mundiales.
- ❖ Incluir contenidos escolares que permitan el adecuado desempeño de los alumnos en el ámbito local, estatal, nacional y mundial.
- ❖ Fortalecer la identidad étnica de los alumnos, así como su identidad estatal, nacional y mundial.
- ❖ Promover que la interacción social y la comunicación de los alumnos se realicen en igualdad de oportunidades y con una clara comprensión de sus características y condiciones culturales.
- ❖ Incluir en la organización del trabajo, tiempos y espacios para la expresión artística, tecnológica y científica, local, nacional y mundial.
- ❖ Promover la comprensión y fortalecimiento de la cultura local, estatal, nacional y mundial. (La Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 1999: 8)

La educación intercultural bilingüe (EIB), se refiere a la estrategia de intervención educativa dirigida a los pueblos indígenas enfocada a buscar el respeto a la diversidad lingüística y cultural de cada grupo, y así ofrecer una educación de calidad y pertinencia.

La interculturalidad es un concepto que quiere ir más allá de la multiculturalidad. Supone, además, la coexistencia de diversas culturas en determinado territorio.

El concepto de multiculturalidad, en sí mismo, no implica el respeto que deben tenerse entre sí las diversas culturas que comparten un territorio.

De hecho, en las realidades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas con relación a otras.

Se pueden generar, entonces, relaciones de segregación y de discriminación cuando simplemente existe una realidad multicultural.

Históricamente transitamos hacia una realidad de mestizaje en donde predomina la segregación y el olvido por parte de la cultura dominante, respecto de las culturas indígenas.

Esta realidad es seguida por serios intentos de asimilación, en los que se intenta integrar

a los indígenas a la cultura dominante, sin que con ello deje de existir la opresión y la explotación.

La realidad intercultural supone una relación; una interacción entre grupos humanos con culturas distintas, en condiciones de igualdad entre ambas culturas. La interculturalidad niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder.

La interculturalidad reconoce al otro como diferente, pero no lo borra ni lo aparta. Busca comprenderlo y lo respeta. En la realidad intercultural, el sujeto (tanto el individual como el social) se puede relacionar desde su diferencia como el que se considera diferente, el minoritario.

La educación intercultural debe aplicarse para toda la población. Mientras esto no ocurra, no será factible hablar de educación intercultural. Sería contradictorio hacerlo. Si se habla de una relación entre culturas, desde una posición ética distinta, basada en el respeto, la educación intercultural tiene que ser una educación para todos.

Las realidades multiculturales. Espacio de intervención desde la perspectiva intercultural.

- En México, el porcentaje de la población indígenas son ya urbanos, fenómeno creciente.
- Los maestros no son del todo conscientes que tienen alumnos de diferentes orígenes culturales.
- Tampoco han sido formados para atender esta creciente realidad multicultural, ni el sistema educativo está preparado para enfrentarla.

Efectivamente estos puntos dan conciencia de las realidades que se pueden reconocer en varias partes de nuestra República Mexicana, y en este último puedo decir que en la zona maya de Quintana Roo (específicamente en el poblado de Chumpón en el municipio de Felipe Carrillo Puerto) más que falta de formación del docente indígena en la escuela primaria bilingüe existe una pobre pedagogía con relación al sistema indígena, situación más notable en los docentes de la telesecundaria, donde estos no poseen dicha formación bilingüe y tampoco poseen un conocimiento de entendimiento y expresión del idioma maya, debido que

en este nivel de secundaria su sistema educativo no exige estas características de formación a estos profesores.

Una educación intercultural es una concepción general que no debe acometerse desde una materia curricular concreta. No exige un profesor específico, sino por el contrario, debe estar presente en todos y cada uno de los aspectos de la actividad docente, así como en las propias actitudes del profesorado.

La Educación Intercultural Bilingüe, a pesar de no ser una propuesta surgida originalmente desde los pueblos indígenas, ha abierto espacios para crear una nueva relación entre el Estado, las organizaciones indígenas y otros sectores sociales. Y su legitimidad obedece tanto a la forma de encarar o acordar un cambio como al propio contenido de ese cambio.

La Educación Intercultural Bilingüe parte de una concepción del aprendizaje de lenguas basada en una nueva relación de complementariedad entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua (cf. Cummins op cit, Collier 1992). Si bien tal concepción surgió como un postulado de índole práctico dirigido a aminorar las barreras de comunicación en el aula y a posibilitar la educación de educandos que hablan un idioma distinto al tenido como oficial de la educación, la propia aplicación de los programas de Educación Intercultural Bilingüe con la puesta en marcha de la enseñanza de y en dos lenguas, ha aportado con evidencias que el aprendizaje de una lengua facilita el aprendizaje de otra y que a mayor desarrollo de la lengua materna, mejor aprendizaje y uso de una segunda lengua. Entre otras razones, esto también se da debido al hecho que, pese a lo deseado y programado, por lo general y por una razón u otra, el peso que se le ha dado a la lengua materna en los programas de mantenimiento y desarrollo del aprendizaje de la segunda lengua. Por el contrario, como se ha visto, los resultados son favorables para Educación Intercultural Bilingüe, incluso cuando del conocimiento de la lengua se trata. Esto va en línea con los resultados de estudios internacionales que permiten afirmar que el bilingüismo o el pluralismo trae ventajas diversas entre las que destacan una mayor flexibilidad cognitiva, creatividad y apertura al cambio, de un lado y, de otro, un conocimiento y uso mejores y más creativos tanto de la segunda lengua como de la primera.

Considerando los elementos a trabajar para ser aplicados por el grupo educativo correspondiente al tipo de educación en cuestión, es necesario la construcción curricular de la Educación Intercultural bilingüe, para ello se dará una definición de currículo.

Definición de currículo: Conjunto de elementos que nos permiten explicar la actividad educativa y sobre los que pueden incidir, directamente sus principales protagonistas, alumnado y profesorado, pero también la familia, administración, etc., potenciándola o limitando sus posibilidades. (Puigdellivol, 1993: 12)

La construcción curricular de Educación Intercultural Bilingüe avanzará en la medida en que se articulen factores de legitimidad, progresividad y partición social. Un punto crucial en esta empresa será acordar el alcance del nivel prescriptivo de los currículos, de las escuelas y que describe los objetivos, los contenidos y las orientaciones didácticas. En primer lugar, habrá que asignar un carácter más amplio y genérico del nivel prescriptivo, para no impedir la diferenciación regional y socio étnica de la educación.

En segundo, promover la intervención coherente de los diferentes y fundamentales niveles de concreción, a partir de estructuras democráticas horizontales. Y, en tercero, ocuparse sistemáticamente de la programación del aula, es decir, cualquier currículo EIB en este tiempo deberá ser semiabierto, con orientación constructivista del aprendizaje e integral.

Los fines educativos, para lograr una educación intercultural bilingüe de calidad, se considera que deben traducirse en categorías educativas que los expresen en un lenguaje pedagógico, es decir, en un lenguaje que le permita al docente de educación, identificar plenamente los rasgos de los futuros ciudadanos que desea formar así como los aspectos de la cultura y de la producción social de conocimientos que han de ser enfocados como contenidos culturales esenciales⁴. (La Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 1999: 20).

La Dirección General de Educación Indígena ha definido ocho líneas de formación, entendidas como la expresión genérica de los fines y propósitos educativos y de los contenidos culturales esenciales de la educación expresados en el marco filosófico nacional. Estas ocho líneas de formación, expresan el qué y el para qué de la educación primaria para

⁴ Para mayor información consultar la bibliografía: La Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, 1999: 19.

niñas y niños indígenas. Asimismo, se considera que posibilitan la definición de los propósitos y objetivos de aprendizaje de la educación intercultural bilingüe, así como los contenidos escolares específicos para el nivel de educación primaria y grados que lo integran:

1. Línea de formación para la Identidad.
2. Línea de formación para la Democracia.
3. Línea de formación para la Solidaridad Internacional.
4. Línea de formación para la Salud.
5. Línea de formación Ecológica.
6. Línea de formación Científica.
7. Línea de formación Tecnológica.
8. Línea de formación Estética⁵.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 establece que la política del gobierno federal, concertada con las autoridades estatales, se orientará a flexibilizar los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas de la escuela, con la finalidad de que, en el marco de los propósitos esenciales de la educación nacional, los servicios escolares sean de plena utilidad a sus destinatarios.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se ha planteado como propósito general en este mismo sentido, lograr que la educación que ofrezca a las niñas y niños indígenas sea intercultural bilingüe para que así satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. (Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas, 2001: 5)

La DGEI, pone a disposición de la comunidad educativa, autoridades y maestros involucrados en los servicios educativos para el medio indígena una serie de puntos llamados: *Lineamientos Generales para la Educación intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas* (ver anexos), en los que se establecen, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, un conjunto de normas y criterios tendientes a promover la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen

⁵ Para mayor información consultar las siguientes bibliografías: La Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 1999: 20 y 21 y La Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, 1999: 19 y 20.

el acceso, permanencia y logro educativos a los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional.

Los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas, pretende expresar la propuesta de la DGEI para mejorar la educación que se ofrece a las niñas y niños indígenas, procurando facilitar a las profesoras, profesores, autoridades educativas y equipos técnicos estatales la comprensión de ésta, y promover su participación activa⁶. (Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas, 2001: 6)

Para lograr estos propósitos, la DGEI –área normativa y evaluativa nacional- ha adoptado como estrategia general la construcción gradual de un modelo de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación, a partir de la flexibilización y adecuación de la actual propuesta nacional de educación inicial y básica. (Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, 2001: 23)

Estrategias de intervención educativa

Se refiere a las diversas propuestas para el desarrollo de la lengua en el aula como parte fundamental de la práctica docente. En estas se muestran las ventajas de la elección de la lengua materna como lengua de enseñanza en la educación bilingüe. En el apartado de Modelos educativos aplicados a la población indígena expuesto páginas adelante se podrán observar como se han aplicado.

En el entendido de que el bilingüismo se refiere a la estrategia de una nueva relación entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua, por un lado considero que el sistema educativo tanto nacional e indígena deben capacitar a las y los docentes de todos los niveles (inicial, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y profesional) que existan en el lugar hacia una preparación acorde a las necesidades que represente el contexto donde se encuentren trabajando para que el conocimiento educativo transmitido sea fluido y correspondido. Y por otro lado, que sean los docentes que manifiesten a través de sus medios con sus autoridades educativas correspondientes las exigencias y características culturales,

⁶ Ver anexo 1 Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y niños indígenas.

educativas, sociales, económicas y de salud que presentan sus grupos escolares para que sean apoyados y dar paso a las modificaciones educativas especiales pertinentes. Así también sería de gran ayuda la participación y recomendaciones de los padres de familia, inclusive ellos podrían tener como propuesta enseñar a los docentes que desconocen el idioma maya y de esta manera adquirir al menos en el plano oral dicho saber indígena.

En este ámbito y para realmente propiciar el bilingüismo, es de particular importancia dar atención especial al aprendizaje y uso de la segunda lengua en la escuela y en la comunidad, particularmente en contextos en los cuales los idiomas amerindios son predominantes y la lengua hegemónica tiene funcionalidad limitada.

A este respecto cabe una cuestión central relacionada con las formas que toma la enseñanza de una segunda lengua. Si bien éste constituye aún uno de los problemas que es menester revisar, se cuenta con propuestas basadas en la importancia, que para el aprendizaje y adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua, tiene la lengua materna como medio de comunicación y de enseñanza. El aprendizaje de la segunda lengua debe iniciarse durante los primeros grados, primero en el ámbito oral, y paulatinamente también en el plano escrito, luego de un proceso de afianzamiento y de apropiación de la lengua escrita en la lengua materna, o paralelamente a éste, cuando se trata de educandos con bilingüismo incipiente o con bilingüismo pasivo (López, 1996: 283), es decir, esta enseñanza se basa en una estrategia en la cual los avances de las competencias de los niños y niñas en su lengua materna, o en su idioma de uso predominante, son considerados como insumos y, a la vez, prerequisites para el aprendizaje de la segunda lengua. Así, el primer idioma se constituye tanto en medio de comunicación como de base en el desarrollo de nuevos conocimientos.

En la enseñanza de ambas lenguas se tiene presente la estrecha relación comparación entre los procesos de adquisición de las mismas. Dado de que, el aprendizaje de la nueva lengua, reposa en las competencias desarrolladas por los educandos a través de su lengua materna, así como debito el estatus y valoración social diferentes que ostentan los dos idiomas, no es adecuado organizar la enseñanza de una segunda lengua materna de los niños, salvo el caso, claro está, de contexto en que los niños ya llegan a la escuela en condición de bilingües, en tanto adquirieron dos y no una sola lengua. (López, 1996: 306)

El bilingüismo no sólo existe dentro de los individuos, dentro de sus sistemas cognitivos, en la familia y en la comunidad local. Las lenguas están también directas e indirectamente entrelazadas en la política de la nación. Las lenguas no son estudiadas sólo lingüísticamente, psicológicamente y sociológicamente, también son estudiadas en relación con las estructuras de poder y los sistemas políticos de la sociedad. La enseñanza bilingüe, cualquiera que sea la forma que adopte, no puede ser propiamente entendida a menos que se conecte con la filosofía y la política básicas de la sociedad. (Baker, 1997: 340)

La actividad de la clase bilingüe y las decisiones acerca de cómo enseñar a los niños de lengua minoritaria no se basan solamente en preferencias pedagógicas. (Ibídem)

La enseñanza bilingüe no refleja solo decisiones curriculares, más bien, la enseñanza bilingüe está cercada y apuntada por creencias básicas sobre las lenguas minoritarias, las culturas minoritarias, los inmigrantes, la igualdad de oportunidades, los derechos individuales y los derechos de los grupos de lengua minoritaria, la asimilación y la integración, la abolición de la segregación racial y la discriminación, el pluralismo y el multiculturalismo. (Baker, 1997: 352)

Es importante que los estudiantes, los profesores y los diseñadores de la política educativa sean conscientes de que su actividad presente y futura no sólo atañe a los niños de la clase, sino también tiene lugar dentro de la política lingüística global de un estado o nación. Los profesores y los gestores de la enseñanza no sólo están influidos por las decisiones y los procesos políticos, sino que también ellos expresan y ponen en funcionamiento esas decisiones y procesos. (Baker, 1997: 356)

Abordando el quehacer educativo a lo largo de su historia en nuestro país se presenta la perspectiva de cómo se ha visto y la función que debe cumplir en las múltiples sociedades existentes – en el capítulo III Historia de la Educación Indígena Maya se presenta más información al respecto.

La educación indígena en México

Como señala Floriberto Díaz Gómez en su trabajo, históricamente la educación ha sido el remedio ideal para salvar del “atraso” y la “ignorancia” a las comunidades indias del país. Desde la “universalidad indígena” de los frailes evangelizadores en el siglo XVI hasta las

propuestas actuales, como la educación bilingüe-bicultural, la educación como práctica institucionalizada se ha presentado como la alternativa única –o por lo menos como la más importante –para sacar adelante a esos “nuestros contemporáneos primitivos” que nunca se ponen a tono con el “progreso” y la “modernización” de las vanguardias económicas, políticas y sociales del país. (López, Gerardo y Sergio Velasco, 1985)

De acuerdo con la ideología dominante de la época, el problema del indio ha adquirido matices distintos, pero siempre ha involucrado acciones de carácter educativo para su resolución. Durante la colonia, el “paganismo” y la “idolatría” del indio dio importancia a uno de los pilares de la ideología de legitimación del conquistador: la empresa evangelizadora como educación religiosa. (López, Gerardo y Sergio Velasco, 1985)

1.5 La política del bilingüismo.

Política lingüística: corresponde a las posturas de los gobiernos y de las instituciones sobre cómo se debe abordar la lengua en el aspecto educativo y sus implicaciones sociales. (Siguan, Miguel y Willian F. Mackey, 1986: 66)

El organismo social que representa el gobierno federal hace que sea participe director y gestor de temas como las políticas lingüísticas como producto de una integración nacional (homogeneización de la lengua castellana) tambaleante, por eso en cada régimen presidencial y junto con las instituciones educativas se puede observar el apoyo y desarrollo de estas para aun cumplir este objetivo nacional. Por lo tanto haremos un recorrido histórico a partir del año de 1900 momento en el cual se empezó a fomentar dicha tarea hasta la actualidad, dándose las reformas y modificaciones de acuerdo a las perspectivas de los protagonistas en turno.

1.6 Política educativa nacional.

Las políticas de educación desarrolladas en la República mexicana desde 1900 hasta la actualidad son las siguientes:

En 1908 siendo secretario del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes el licenciado Justo Sierra, se expiden la ley de Educación Primaria y los Programas e Instrucciones Metodológicas Generales. Los dirigentes de la educación tenían como prioridad de generar cambios para modernizar nuestro sistema educativo, para ello proponían que a través de las escuelas oficiales primarias impartir la instrucción educativa, considerándolas

como un medio de educación; las características de estas instituciones educativas eran: de carácter nacional –había que desarrollar el sentimiento “el amor a la patria mexicana”-, producir el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético, ser neutral respecto a todas las creencias religiosas y ser gratuita, todo esto está estipulado en el artículo 1 de la ley de educación primaria, y en el artículo 14 del mismo, se menciona que las escuelas primarias oficiales tendrán como mira superior “el perfeccionamiento moral de los educandos”. Por lo que el problema fue este mismo ya que no se contempló dentro del programa educativo esta tendencia moralista y por lo tanto fue imposible cumplir dicha finalidad. En este período el papel del maestro era la integración de la nacionalidad, medio para transmitir los valores y fortalecer la moral del pueblo.

Según Justo Sierra, la función de la escuela era *“no solo instructiva sino principalmente educativa”*.

En 1920 José Vasconcelos fue nombrado rector de la Universidad Nacional y en 1921 fue secretario de Educación Pública, así también creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), fue un nuevo ministro distinto radicalmente del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes del Porfiriato, las características de la SEP es de que tendría jurisdicción nacional, promovería una educación fundamentalmente popular, dirigida a las mayorías urbanas y rurales y crearía un país humanizado y dignificado por el conocimiento y el arte. Sus medios para realizar este programa educativo fue a través de los estudiantes universitarios y a estos se les unirían intelectuales y artistas, enseñando tanto letras y números así como hábitos de vida limpia y alimentación sana. Otro punto sobresaliente en Vasconcelos es que privilegió la experiencia estética como la función armónica del espíritu humano que permite “componer” y “coordinar los valores cognoscitivos”, y de ahí la importancia concedida a las Bellas Artes como el eje de la educación; el arte nacional tendría como finalidad recuperar las tradiciones propias de México: la arquitectura, defendía una actualización de los edificios coloniales, la pintura mural plasmaría a los indígenas, campesinos, obreros o sea a los personajes populares reales, junto a los héroes de la Independencia, la Reforma y la Revolución; En la música se compusieron canciones que evocaban o refuncionalizaban letras y tonadas tradicionales y surgiendo a este punto los folkloristas y los grupos de danza para enriquecer los festivales populares, los cuales tanto Sierra y él consideraban partes esenciales de la actividad educativa.

“Vasconcelos, como secretario de Educación Pública a principios de los años veinte, definió las bases de un sistema escolar gratuito y monolingüe planeado para servir a la unificación lingüística y cultural de la población y al fortalecimiento del sentimiento nacionalista. También impulsó la creación de escuelas rurales que tenían como misión ser “entidades promotoras del desarrollo de la comunidad, transmisora de una influencia civilizadora”, y “fomentar la conciencia nacional”(…)fue energético al rechazar la posibilidad de establecer “escuelas especiales para indios” o de “crear un departamento especial de cultura indígena”, porque las consideraba medidas segregacionistas. Apoyaba el “sistema de incorporación”, que aplicaba “al indio la misma regla que al resto de la población”. (Sánchez, 1999: 30 y 31)

La institución denominada La Casa del Pueblo fue dirigida por los docentes nombrados por la Revolución, era vista como una escuela para niños y adultos, y era a la vez un centro comunitario donde la gente aprendía a leer y escribir, hacer artesanías, arte, oficios y técnicas agrícolas, utilizando todos los recursos formativos existentes en la localidad. Ahí mismo se discutían los problemas comunes y se promovía la reforma agraria y las mejoras materiales. Tenían como finalidades las sociales, económicas, morales y las intelectuales. Implicaba una refuncionalización y transfiguración de la cultura comunitaria, su interacción a una cultura moderna y nacionalista y se aseguraba mediante la institución de las Misiones Culturales. La primera misión cultural se celebró en Zacualtipán, Hidalgo en octubre en 1923, presidida por Medellín y el profesor Rafael Ramírez Castañeda, y esta institución fue creada para enfrentar el problema de la educación indígena.

El antropólogo Manuel Gamio con su idea de forjar una patria quería incorporar una cultura indígena a través de una educación con los elementos positivos de la cultura occidental y para lograrlo propuso una educación en donde la lengua sé homonegeneizara con la implantación del castellano. Tarea que estaba consciente iba a ser un poco difícil por la diversidad étnica y de dialectos que posee e integran al país mexicano, todo esto se llevaría sin destruir los idiomas vernáculos de los indígenas.

Con respecto a Moisés Sáenz (1940 aproximadamente) fue sucesor de Gamio en la Subsecretaría de Educación, al menos presenta la continuación de algunos proyectos como son Las Misiones Culturales y Las Casas del Pueblo; propone dar a las lenguas un papel activo en la educación pero teniendo en cuenta también el castellano como lengua común para

todos los mexicanos. Menciona que el problema indígena se convierte en un problema de integración nacional por el aislamiento físico y la impermeabilidad cultural, y para ello hay que socializar al indio: para él la solución no era simplemente imponer el castellano (solución unilateral-aspectos culturales) si no que también había que tener en cuenta otros aspectos como su situación económica, social y política, ya que el indio aun se encontraba en la miseria, eran objetos de injusticia y de explotación. Critica a Gamio referente a su ideal de incorporar solo culturalmente al indígena y dejar a un lado los aspectos sociales, políticos y económicos también importantes en el proceso de incorporación nacional.

Otro personaje fue Narciso Bassols, quien fue titular de la SEP de 1931 a 1934, propuso vigorizar de nuevo la educación rural federal y recuperar el entusiasmo por la cultura escolar comunitaria vinculada al régimen de la Revolución. Revitalizó el papel de los inspectores de la educación. Empezó la tarea de capacitar efectivamente a los maestros rurales y para llevar a cabo dicha finalidad crea las Escuelas Regionales Campesinas. Proponía que una cultura escolar eficaz debía ser asimismo una cultura tecnológica actualizada.

En el periodo de gobierno del Presidente Lázaro Cárdenas de 1934 a 1940, la educación se caracterizó por ser socialista, y ello significaba dos cosas: por un lado la difusión de la doctrina del materialismo dialéctico y por otro la inculcación de una “conciencia de clase proletaria” en las escuelas públicas. También se reconoce que impulsó notablemente el agro mexicano.

“En el Primer Congreso Indigenista Interamericano de 1940, celebrado en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, se establecieron las líneas generales de la política indigenista que serviría de orientación a los Estados de América Latina con población indígena. (...)”. (Sánchez, 1999: 40) La finalidad de dicho evento era para “solucionar el problema indígena”.

“(...) la política indigenista definida en el congreso fue un sincretismo del agrarismo cardenista y del nacionalismo integracionista desarrollado por Manuel Gamio y Moisés Sáenz, entre otros. (...)” (Ibídem)

“(...) se planteó que la incorporación de los indígenas sería tarea del Estado por medio de un conjunto de medidas gubernamentales de carácter administrativo y legislativo, con el

propósito deliberado de integrar a los indígenas en la vida económica, social y cultural de la nación, y de convertirlos en un factor de importancia en la producción económica de sus respectivos países (...)-entre algunas de las medidas acordadas en el congreso en relación con el rubro de la educación fue: “emplear los idiomas indígenas en los programas de educación o de divulgación cultural para garantizar una mejor instrucción y para hacer más efectiva la transmisión de la cultura nacional y universal.” (Ibídem)

En el periodo de gobierno del Presidente Manuel Ávila Camacho de 1940 a 1946, se podría decir que es la contra parte de una educación socialista, ya que estando Octavio Véjar Vázquez como Secretario de Educación, el ideal socialista se vino para abajo rotundamente; el maestro dejó de ser un promotor social, ya no se ocuparía de la redención de los campesinos y de los indios, ahora sólo se dedicaría a sus labores pedagógicas. Un cambio muy importante fue que hicieron de nuevo las paces con la Iglesia y por lo tanto una gran tolerancia hacia las escuelas católicas, ideal del positivismo que desde el principio del siglo era la separación de la Iglesia con las cuestiones del conocimiento, y he aquí un retroceso o caso omiso de esta filosofía. Otro hecho sobresaliente fue la autonomización de la Universidad Nacional de la SEP, con la finalidad de librarse de las ideologías de los sucesivos gobiernos.

“La política económica desarrollista adoptada durante el régimen de Ávila Camacho conlleva a un giro muy importante en la orientación de la política educativa, separándola prácticamente de los objetivos de interés social e independencia nacional considerados en el periodo de Lázaro Cárdenas”. (Ruiz del Castillo, 2002:16)

“Con Ávila Camacho y en los gobiernos posteriores, la educación asume el modelo liberal (...) pero a partir de la década de los 60 ese proyecto educativo demuestra claramente sus limitaciones para contribuir al mejoramiento socioeconómico del país”. (Ibídem)

En el periodo de gobierno del Presidente Miguel Alemán Valdés de 1946 a 1952, lo que se planteó en cuestiones de educación fue la homogeneización de la enseñanza urbana y rural, y profesionalizar al magisterio. Se crean Las Escuelas Normales Rurales, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948.

“En el congreso (se refiere al Primer Congreso Indigenista Interamericano llevado a cabo en 1940) se acordó crear el Instituto Indigenista Interamericano y se recomendó a los países de América con población indígena fundar en sus respectivas jurisdicciones un

Instituto Nacional Indigenista. En 1948, en México se aprobó la Ley que creaba el INI. (...)”
(Sánchez, 1991: 42)

En la década de los 60' la educación está de espaldas al proceso de modernización de la cultura –los programas, la enseñanza, los planes y el lenguaje pedagógico muestran una separación del mundo contemporáneo al desempeño de los educadores.

En el periodo de gobierno del Presidente Luis Echeverría Álvarez de 1970 a 1976 en lo que se refiere a la educación se menciona: una apertura del acceso a la escuela, modernización científica y pedagógica para lograr una cultura social más racional y orientada a la eficiencia, economicismo pragmático, respecto al pluralismo doctrinario y a la autonomía académica y ciertos componentes complementarios, que se ajustan a políticas específicas del régimen tercermundismo y solidaridad internacional.

En el periodo de gobierno del Presidente José López Portillo de 1976 a 1982, la política educativa emitida pretendía lograr la justicia y la vinculación de la educación con la producción. (Guevara González, 2002: 69) Anunció la elevación de la escolaridad (primaria) obligatoria a 9 grados; se ofreció la expansión y la renovación en todos los niveles, del preescolar al universitario y se comprometió a atacar el abandono de la educación de los adultos. La prioridad de la educación es que debía ser más eficaz. Su programa se denominó “Educación para Todos”, pero para llevar a cabo dichas actividades no se contaba con financiamiento por lo que no se pudieron concretar.

La educación analizada desde el contexto de políticas neoliberales abarcó tres sexenios gubernamentales porque en éstos se dio la continuidad en cuanto a los planteamientos generales del quehacer estatal. Las modificaciones de la política educativa en estos años se dieron de acuerdo con la evolución tanto de necesidades políticas como económicas. Con el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado de 1982 a 1988 se inició la aplicación del modelo neoliberal, en su sexenio se dio una fuerte disminución del gasto en materia educativa. En materia de política educativa, se pasó de la aplicación estricta de las políticas ortodoxas de ajuste que se evidenciaron en la caída del gasto de la educación y como consecuencia de ésta, en la caída de los salarios de los trabajadores en este ámbito, en la disminución del gasto en infraestructura educativa, en la incapacidad del gobierno de satisfacer la demanda de la educación. (Guevara González, 2002: 85)

Las políticas neoliberales llevadas a cabo de 1983 al 2000, contribuyeron a debilitar la deficiente planta productiva de que disponía el país y a disminuir el ritmo de crecimiento de la economía. (Ibídem)

La política educativa seguida durante el régimen de Miguel de la Madrid fue denominada oficialmente como “Revolución educativa” y surgió como producto de situaciones como: baja calidad de la enseñanza, en la primaria y secundaria la persistencia de modelos educativos diseñados para el medio urbano entre otros puntos. Por ello se implementa el Plan Nacional de Desarrollo (PND), en donde la educación debía contribuir a la estrategia de cambio nacional mediante los aspectos sociales y redistributivos del crecimiento: descentralizar la actividad productiva, los intercambios y el bienestar social, y preservar, movilizar y proyectar el potencial de desarrollo nacional. (Guevara González, 2002: 88)

La política educativa seguida durante el régimen de Carlos Salinas de Gortari fue denominada oficialmente Política de Modernización Educativa y formaba parte de un proyecto más amplio de modernización nacional, el cual pretendía transformar a la sociedad creando las condiciones adecuadas para la expansión del capital mediante el cual se reestructuraría la dinámica económica del país. (Guevara González, 2002: 96)

Las cuestiones educativas fueron consideradas fundamentales desde el inicio del régimen, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994 y posteriormente en otros programas sectoriales, destacando el Programa de Modernización Educativa y la creación del Comité Nacional de Concertación para la Modernización Tecnológica. (Ibídem)

La política educativa durante el régimen del Presidente Ernesto Zedillo de 1994 a 2000, al iniciar el sexenio, se presentó el Plan Nacional de Desarrollo (PND) en el cual se mantenían los principios e instrumentos de política económica fundamentales del modelo neoliberal como estrategia de largo plazo: la apertura económica externa y la reducción de la participación del Estado en la economía. En materia educativa el PND no representó un cambio sustancial con respecto a lo que hizo en el sexenio anterior.

Considero que las estrategias de intervención educativa, la política educativa nacional y las teorías pedagógicas complementan las pedagogías de un sistema educativo. A continuación se mencionan las habidas, conociendo la postura propia con sus respectivos objetivos a seguir con la finalidad de aplicar el método de enseñanza y aprendizaje, y una vez más hacer uso de la adecuada conforme a las exigencias del contexto.

1.7 Teorías pedagógicas

Teoría de la asimilación.- Sills (International Encyclopedia of the Social Sciences, Nueva York, Mc Millan, 1968) la refiere como: El proceso por el que las personas de diferentes etnias y razas interactúan sin restricciones, en el seno de una comunidad más amplia. Es un proceso de una sola dirección en el que los miembros de una etnia abandonan su cultura de origen y son absorbidos por la cultura dominante.

Según Benett (Comprehensive Multicultural Education, Bostón, 1990, Allyn y Bacon) es el “método de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas, y que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas y en un mundo interdependiente”.

La teoría pedagógica tiene como misión orientar y mejorar la práctica educativa. Desde la pedagogía intercultural, teoría naciente que se está construyendo sobre programas, prácticas, investigaciones y reflexiones, cabe ya ofrecer principios básicos y propuestas de acción. (Revista Iberoamericana de Educación, 1999: 210)

Vázquez, G., establece como presupuestos pedagógicos que constituyen la base para regir la acción educativa intercultural, los siguientes principios:

- ❖ Antropológicos: identidad, diálogo y diversidad;

La meta fundamental de los programas de educación intercultural es ayudar a los participantes a construir su propia identidad y a preciar la de los otros.

La identidad personal es el sentido del yo que proporciona una unidad a la personalidad en el transcurso del tiempo. El reconocimiento de que mi yo, que participó en tiempos distintos y lugares diversos a los actuales, es, sin embargo, idéntico, el mismo yo del presente.

La identidad cultural es una de las dimensiones de la identidad personal, uno de los componentes del autoconcepto. La identidad cultural hace referencia a la conciencia subjetiva

de pertenencia, o si, se quiere, al conocimiento subjetivo por el cual alguien se considera miembro de una colectividad o de una cultura (Colom, 1992: 68)

La educación intercultural ha de lograr que el (educando pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, sin ningún tipo de discriminaciones, ni de limitaciones), haciendo óptimamente posible una “educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo” (Serramona, 1993: 34 y 35)

La comunicación entre personas de diferente cultura es posible porque ni las culturas son tan fijas que no evolucionen, ni los miembros que pertenecen a ellas no pueden reinventarlas en función de dar respuestas satisfactorias a resolver sus propias vidas. La primera función de la educación intercultural, para posibilitar la comunicación y el diálogo es (propugnar que las personas, en una situación educativa, encuentren significados compartidos sobre los asuntos que les afectan (...)) La interculturalidad ha de ser entendida como búsqueda de lo común sin renunciar a las diferencias de cada cultura; como búsqueda de acciones cooperativas) (Escames, 1992: 98)

- ❖ Epistemológicos: existencias de algunos valores universales comunes a las diversas culturas;

La educación intercultural es formación en valores y actitudes de aceptación respeto mutuo entre las personas, de tolerancia, de igualdad y de justicia.

La superación del etnocentrismo cultural exige un cierto relativismo axiológico. Los valores definidos por una cultura pueden recibir distinta definición en otra cultura. Pero este relativismo no es absoluto. El interculturalismo requiere buscar conjunta y solidariamente algunos valores comunes. Optar por el relativismo cultural supone obligarse a aceptar los valores que fundamentan el derecho y las condiciones de la coexistencia de valores diferentes.

El núcleo de la educación intercultural es la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana que desemboquen, efectivamente, en comportamientos solidarios de respeto y aceptación mutua entre los miembros de una misma sociedad.

- ❖ Praxiológicos y tecnológicos: programas educativos viables y eficaces.

La existencia de programas viables y eficaces de educación intercultural será la prueba de haber alcanzado el suficiente nivel de generalización para que la pedagogía intercultural adquiriera rango de teoría científica (Vázquez, 1994: 38)

Los tratadistas de la educación presentan los siguientes diversos esquemas en el intento de resumir y sistematizar las diversas corrientes y programas multiculturales. La intención es exponer estos modelos educativos pero con la finalidad de hacer ver que se pueden elaborar muchos más pero si no se llevan a la práctica como tales y su aplicación no es en el contexto correspondiente la efectividad será poca alentadora no para el sistema educativo sino para la población escolar, quienes son los que esperan una nueva educación intercultural bilingüe.

1. 8 Educación multicultural

La multiculturalidad asume al otro como aquel cuya diferencia tiene que borrar; al que no se le deja ser.

La multiculturalidad puede reconocer al otro como diferente, pero lo aparta por ser distinto; incluso, lo deja ser distinto, pero segregado.

En la realidad multicultural existen tremendas asimetrías. Una de las más evidentes es la socioeconómica que nos muestra insoportables realidades de pobreza y de pobreza extrema. También están las políticas (posibilidad de escucha), sociales (calidad de vida, frente a pobreza, como ausencia total de opciones) y, desde luego, educativas.

Para avanzar en la multiculturalidad hace falta romper con los análisis etnocéntricos. Según algunos autores, no se debe propagar una igualdad abstracta de las personas ni siquiera como idea, pensar que la mejor situación es aquella en la que se puede ser diferente sin miedo alguno.

El modelo educativo multicultural camina junto con la creación de espacios para el desarrollo del patrimonio cultural de diferentes pueblos y culturas. Además, en los análisis de las relaciones humanas hace falta plantear que la dominación y la explotación son relaciones injustas y que, por lo tanto, cabe confrontar el modelo Norte/Sur o Centro/Periferia y reivindicar en lo posible el reparto de la riqueza (en el apartado 4.4 se da un comentario más amplio sobre esta cuestión de la educación multicultural).

Las minorías étnicas, o pueblos indígenas, más allá de su número o representabilidad, ya no pueden ser reducidas a las “catacumbas”, al silencio, a la exclusión y a la pobreza extrema, por el sólo hecho de ser diferentes y no responder a las características específicas del proyecto nacional construido a partir de un neocolonialismo, aún no sobrepasado. Frente a esta situación, se impulsa como una alternativa más frente a esta exclusión diversos proyectos educativos que incorporan la heterogeneidad como riqueza y como dinamización curricular, estableciendo el derecho lingüístico, como derecho humano de las poblaciones indígenas.

A continuación se presentan algunos modelos educativos multiculturales que han tratado de invertir estos efectos.

1.9 Modelos educativos aplicados a la población indígena.

Programas y modelos de educación multicultural e intercultural

Modelos propuestos por Mauviel, M.:

1. Multiculturalismo paternalista que pretende igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios que superen el déficit cultural.
2. Educación para la comprensión intercultural, aprendiendo a aceptar el derecho a la diferencia.
3. Educación para el pluralismo cultural.
4. Educación bicultural y bilingüe.
5. Educación multicultural entendida como el proceso de aprendizaje de competencias multiculturales.

Banks, J. Linch, expone diez paradigmas:

1. Actividad étnica: incorporación de contenidos étnicos al currículo escolar.
2. Desarrollo del autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas.
3. Compensación de privaciones culturales.
4. Enseñanza de las lenguas de origen.
5. Lucha contra el racismo.
6. Crítica radical que busca la reforma de estructura social.
7. Remedios para las dificultades genéticas.
8. Promoción del pluralismo cultural.

9. Diferencia cultural: programas educativos que incorporan las diversas cultural y sus estilos de aprendizaje.
10. Asimilación de los estudiantes a la cultura mayoritaria.

Verne, E., clasifica los programas multiculturales de los países de la OCDE en las siguientes categorías:

1. Reagrupamiento de los alumnos de cultura igual o similar.
2. Eliminación de los elementos negativos de programa de enseñanza: revisión de manuales y material escolar.
3. Sensibilización de los profesores acerca de las características y necesidades culturales de las minorías.
4. Difusión de las informaciones de orden cultural entre los grupos mayoritarios.
5. Contratación de profesores o de paraprofesionales de culturas minoritarias.
6. Introducción de disciplinas culturales en los programas escolares o modificación del contenido de éstos.
7. Reconocimiento escolar de la lengua de la minoría.

Davidman, L. y Davidman, P., establecen tres enfoques en la conceptualización de la educación multicultural:

1. Igualdad de oportunidades educativas.
2. Disminución del racismo.
3. Pluralismo cultural.

Grant, C. y Sleeter, Chr., proponen diferentes concepciones:

1. De compensación.
2. De atención separada de grupos concretos.
3. De relaciones humanas entre los diferentes grupos.
4. De educación multicultural.
5. De reconstrucción social.

Etxeberría, F., agrupa las interpretaciones culturales según el tipo de diferencias o problemas en:

1. Culturales regionales.
2. Culturas de origen inmigrante.

3. Diferencia de tipo social entre culturas dominantes y dominadas.
4. Educación contra el racismo.
5. Educación para la construcción europea.

Es difícil hacer una síntesis organizada de una amplia variedad de realizaciones educativas diferentes. El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de poblaciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas y sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías interpretativas que guían a los “ejecutores” de los programas respectivos.

Tomando como ejes de análisis las políticas educativas se pueden clasificar los programas multiculturales en los siguientes modelos:

Programas dirigidos por política educativa conservadora

Pueden ubicarse aquí los programas 7 a 10 de Banks, que son:

Programa asimilacionista: para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser animados a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario, sufrirán retraso en su carrera académica y, además, existe el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica.

Programa de diferencias genéticas: los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor o menor prestigio (Programa 3 de Verne).

Programas dirigidos por políticas educativas neoliberales

Se ubican aquí:

Los programas de educación compensatoria (3 de Banks, 1 de Mauviel, 1 de Davidman, 1 de Grant y Sleeter): los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando recuperarse de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

Los programas biculturales y bilingües (4 de Mauviel, 4 de Banks, 7 de Verne, 1 y 2 de Etxeberría): los niños de minorías étnicas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Se organizan programas que atienden las lenguas 1 (materna) y 2 (oficial o nacional) de modos diversos.

Programa de actividad étnica: añaden los contenidos étnicos al currículo escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo (1 de Banks).

Programa de desarrollo del autoconcepto: el contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías. Incluyen actividades didácticas que subrayan la contribución de los grupos étnicos a la riqueza histórico-cultural de la nación (2 de Banks).

Programa de educación no racista: dado que el racismo es causa de muchos problemas educativos de las minorías, se articulan programas que intentan reducir el racismo de los enseñantes de la mayoría del material didáctico y de la convivencia escolar (5 de Banks, 2 de Davidman, 4 de Etxeberría).

Promoción del pluralismo cultural: según este principio, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben de atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos, e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones (8 de Banks, 3 de Mauviel, 3 de Davidman).

Desarrollo de competencias multiculturales: Gibson, M.A., lo propone como modelo de educación multicultural y lo define como el proceso por el que una persona desarrolla cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas varias en la misma escuela (5 de Mauviel).

Modelo de integración pluralista en el que la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar,

incluso para el aprendizaje de la lengua oficial: se ve como algo positivo y no como dificultad. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división. Este es uno de los modelos que mejor traducen el concepto y los fines de la educación intercultural.

Programas promovidos desde el paradigma sociocrítico

Para la teoría crítica, (la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo) (Etxeberría, 1992: 58)

Frente al tipo liberal de educación multicultural blanda, la teoría crítica opone una educación multicultural basada en la identificación de los grupos y problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente (Giroux, 1990 y 1992)

Muchos autores proponen el modelo de educación antirracista (Stone, 1981; Cashmore y Troyna, 1983; Mullard, 1984; Troyna Williams, 1986; Brandt, 1986; Grinter, 1989 y 1992; Alegret, 1992) el racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, sociales, psicológicos, etc.

Entre la diversidad de modelos de educación multicultural e intercultural ¿cuál es el mejor y más adecuado?. Es difícil resolver esta cuestión.

Ciertamente, hay unos principios éticos y un marco educativo legal definido en cada sociedad. Dentro de este amplio margen, cada comunidad educativa, es decir, todos los

implicados en la educación, definen su proyecto educativo adaptándolo al contexto o situación concreta.

Lo que se pretende indicar aquí es, que el movimiento de renovación que supone la educación intercultural no debe concebirse como un único modelo válido, aislado de sus antecedentes o claramente predominante en la actualidad, sino como una alternativa integradora y superadora que trata de recoger aspectos eficaces y positivos de otras corrientes.

A lo largo del trabajo voy a referirme a varios puntos de los modelos mencionados.

CAPITULO II ETNOGRAFÍA DE UNA COMUNIDAD MAYA QUINTANARROENSE

2.1 Ubicación geográfica

La comunidad de Chumpón (ver el siguiente mapa de ubicación geográfica) se encuentra ubicada aproximadamente a 48 kilómetros de la ciudad de Felipe Carrillo Puerto y a 50 kilómetros de la ciudad de Tulum sobre la carretera federal, en el crucero del mismo hay que recorrer 8 kilómetros más de una carretera pavimentada con algunos tramos ya dañados por los efectos de la erosión de la lluvia y el aire, la cual es estrecha solo para el acceso de un vehículo motorizado en movimiento, por lo cual cuando se encuentran dos vehículos que van en sentido opuesto uno de ellos tiene que orillarse a un costado del camino del otro para que pueda pasar, lo mismo ocurre con los ciclistas y peatones cuando a su camino pasa (en el mismo o en sentido contrario) algún vehículo y de esta manera así prevenir algún contacto que lesione su integridad física. La estimación en tiempo de llegada hacia la comunidad de Chumpón desde la ciudad de Chetumal (en transporte público de la línea del Mayab) es la siguiente⁷:

- De la Ciudad de Chetumal a la Ciudad de Felipe Carrillo Puerto, es de 2:30 minutos;
- De la Ciudad de Felipe Carrillo Puerto, al crucero de Chumpón es de 30 minutos;

La estimación de tiempo de llegada en transporte público, particular o en el autobús del personal del hotel Xpuha Palace Resorts es el siguiente:

- Del crucero a la comunidad de Chumpón es de 8 a 10 minutos;
- Del crucero a la comunidad de Chumpón (en bicicleta o triciclo) es de 20 a 25 minutos;
- Del crucero a la comunidad de Chumpón (a pie) es de 2:30 minutos a 3:00 hrs.

Según don Justino Cen Tun (habitante del lugar), el poblado de Chumpón es uno de los anexos que pertenece al ejido de Chunyaxche, así como este hay otros poblados

⁷ Diario de Campo III, 2003: 35, 36 y 44.

Mapa de ubicación geográfica del poblado de Chumpón, municipio de Felipe Carrillo Puerto.



Fuente: Mapas y Carreteras de México, INEGI, 2007.

que lo integran: Chun-ón (tronco de aguacate), Chun-yah (tronco de zapote), Yodzonot Chico, Kankadzonot, San Hipólito, Hazil Norte y San Antonio Nuevo.

La comunidad de Chumpón en primera instancia pertenece al municipio de Felipe Carrillo Puerto así como políticamente forma parte del ejido de Chunya'axché (región conocida como la zona de los "Chunes"), en referencia principalmente a los poblados denominados: Chumpón, Chum-Ya, Chum-On entre otros.

Chumpón, es una localidad del ejido Chunyaxche y Anexos, municipio de Felipe Carrillo Puerto, sus coordenadas son: 20° 00'12'' de latitud norte y 87° 48'45'' de longitud oeste a una altitud de 15 m sobre el nivel del mar; Centro ceremonial maya: es uno de los cuatro centros ceremoniales más importantes de los mayas de Quintana Roo en el que perviven rasgos de la organización religiosa y militar alrededor del culto de la Cruz Parlante surgido durante la Guerra de Castas. Fiesta Popular: Celebraciones en honor de la Santa Cruz, del 1 al 12 de mayo. (Xacur Maiza, 1998: 116)

Toponimia –derivado de *chun poom*: tronco del poom (*chun*: tronco, *poom*: nombre de árbol –copal. (Íbidem)

2.2 Tipo de suelo

El Estado de Quintana Roo presenta en general suelos poco profundos y en asociaciones de dos o más tipos, donde predominan los litosoles y las rendzinas; los factores fundamentales de la formación, evolución y por ende, la diferenciación edáfica que se aprecia en la entidad, son producto de las influencias climáticas, la naturaleza geológica y el relieve, considerados en conjunto. (Estudio Hidrológico del Estado de Quintana Roo, 2002: 4)

Desde el punto de vista edáfico la entidad se distingue por la predominancia de suelos someros y pedregosos, de colores que van del rojo al negro, pasando por diversas tonalidades de café. Estos suelos muestran en común, un abundante contenido de fragmentos de roca de 10 y 15 cm de diámetro, tanto en la superficie como en el interior de su perfil, además de que regularmente se ve acompañada de grandes y repetidos afloramientos de la típica coraza yucateca. (Íbidem)

El conjunto de suelos presentes en el Estado está conformado por los litosoles, rendzinas, gleysoles, luvisoles, solonchaks, regosoles y nitosoles.

Litosoles (I) –se ubican principalmente en la parte centro (Felipe Carillo Puerto) y norte del estado, alternando con Rendzina y Luvisol crómico; presentan abundante pedregosidad o afloramiento de la coraza calcárea, son suelos que varían en color café claro a casi negro; los litosoles presentan fuertes restricciones para su utilización con propósitos agrícolas, pues su escaso espesor y su abundante pedregosidad afectan el crecimiento de las raíces de plantas cultivadas; (Estudio Hidrológico del Estado de Quintana Roo, 2002: 5)

En algunas partes de los terrenos se puede apreciar claramente la estructura edáfica de estos, por ejemplo en el terreno ejidal de la familia Ángulo Chuc es de observarse partes de tierra con abundante rocas y con ondulaciones, posee un afloramiento de aguas de manantial donde existen peces pequeños y según comentarios del dueño también existen cocodrilos pequeños, venados cola blanca, jabalí, jaguar y una gran variedad de aves silvestres que van a beber agua ahí, el monte es abundante y alto, con una parte de sabana con zacate de tamaño mediano (aproximadamente 1.30 m.); en el terreno de la familia Cen Noh, es particularmente uniforme con una basta extensión de tierra fértil así también de monte alto, el cual poco a poco desmontan para la siembra de hortalizas, y de estos árboles utilizan la leña para cocinar sus alimentos; en el terreno de la familia Canul Pool, posee un yacimiento de agua, el cual es utilizado para la apicultura (cerca del lugar aproximadamente a 100 m tiene colocado 5 cajas o apiarios y otras distribuidas un poco adentro del monte), el objetivo es la producción de miel y para ello le da de beber a las abejas de este manantial), existe una porción de carrizos cerca de este deposito de agua, abundante monte medio y alto. En todas las partes donde existe monte alto se aprovechan algunos árboles delgados y rectos para la construcción de jalapas y casas. (Diario de Campo III, 2003: 33 y 34, 81-85, 100, 119-121)

2.3 Historia de la comunidad y descripción general

Antecedentes históricos

Se podría decir que el origen de los primeros pobladores de la comunidad de Chumpón fue resultado de la dispersión y aislamiento debido a la Guerra de Castas (1857, 1868) suscitado en la zona centro de la península de Yucatán, a lo cual muchos mayas huyeron de sus lugares de origen para autoprotgerse y refugiarse en la zona centro-oriental y poblar otros lugares.

Varias décadas de sangrienta lucha trajeron al fin la derrota de los mayas. Duro en extremo fue el castigo. Muchos de los vencidos hubieron de abandonar sus lugares tradicionales de residencia. Chan Santa Cruz, donde se veneraba a “la Cruz que habla”- aquella que había guiado a los indios en su rebelión- al quedar en manos de las fuerzas enviadas de México, no fue más la capital de los mayas, aislados y tradicionalistas (...) La dispersión llevó a los indios a refugiarse en agrupamientos menores dentro de la que se siguió llamando “zona indígena”. Allí, sobre todo en la región centro-oriental de la península, todavía en los años treinta del presente siglo subsistían, en renovado aislamiento, los más tradicionalistas de entre los mayas yucatecos, seguidores vencidos de “la Cruz que habla”. (Villa Rojas, 1987: 13)

Chumpón existía como poblado independiente durante la época más cruenta de la Guerra de Castas (alrededor de 1868). En 1896 un grupo de cortadores chinos establecieron su asiento en Chumpón y contrajeron matrimonio con mujeres mayas. (Ibídem)

(...) El odio hacia el blanco que había caracterizado a los indios del territorio, comenzó a decrecer por ahí de 1916 a 1917, en que la industria del chicle, con sus ganancias fabulosas, ablandó la belicosidad de algunos caciques. (...) (Villa Rojas, 1987: 26)

Chumpón es una comunidad poco investigada o explorada, según se tiene conocimiento que el alemán H. Adrian tuvo a bien conocer a un importante personaje como lo fue el señor Juan Bautista Vega, aportando de esta manera información etnográfica a pesar del corto tiempo que le dedicó a los mayas de esta parte⁸:

“(...) A mediados de 1922, el alemán H. Adrian dedicó dos semanas en recorrer la parte norte donde habitan los indios de Chunpom; durante su viaje tuvo la oportunidad de

⁸ Se puede apreciar que los fines de las instituciones educativas (por lo general de origen americano) que patrocinaban las exploraciones (realizadas por antropólogos y arqueólogos) en la Península de Yucatán eran más de interés arqueológico (conocimiento de las llamadas “ruinas arqueológicas”) y en un segundo plano los de tipo etnográfico y etnológico, con investigaciones que giraban a conocer los tipos de transformación cultural producidas con el tiempo en distintas y específicas comunidades indígenas yucatecas, dando a conocer así el grado de aculturación de las mismas, teniendo presente los factores de aislamiento y el fuerte arraigo de las costumbres autóctonas como forma de sobre vivencia después de la Conquista.

entablar amistad con Juan Bautista Vega, cacique de la región, del cual obtuvo valioso material etnográfico. (Villa Rojas, 1987: 27)

En Chumpón aparecen 2 libros y varias velas encendidas que los Mayas consideraron un milagro.- Los 2 libros invitaban al pueblo a conservar sus costumbres y su unidad, y así surgen a la Guerra los jefes como Florentino Cituk en Chumpón que era el más importante en Jerarquía, con más de 500 guerreros.- Tomas Paulina en Tulum, Felipe Chuc en Muyil, José Francisco May en Yaxché, Bernardino Cen en Chan Santa Cruz. (Conociendo Felipe Carrillo Puerto, S.F.: 6)

En el Templo de Noh Cah Santa Cruz Balam Nah, edificado en 1854. A la entrada del templo, solían colocar una cruz, a la que llamaban, “La Santa Cruz” y la colocaban en un recinto especial, que denominaban “La Gloria” lugar sagrado, y reservado para jefes y para el sumo sacerdote.

En este lugar fueron veneradas “Las Tres Cruces Parlantes” mismas que fueron retiradas poco antes de la llegada del sanguinario general Ignacio A. Bravo, el 3 de mayo de 1901. Una de las cruces fue llevada a X-Cacal Guardia, otra a Chumpón, y la última a Chancá Veracruz, donde hasta la fecha permanecen. (Conociendo Felipe Carrillo Puerto: 22)

2.4 Características de la población: lengua, demografía, indumentaria y vida cotidiana.

Características de la población⁹:

La gente de la comunidad de Chumpón tiene como lenguaje materno el idioma maya, la mayoría de ella es portador de esta; actualmente existen algunos niños y niñas (el caso de la niña Alma Angulo de 4 años de edad, quien desconoce el idioma maya para comunicarse con sus padres, hermanos, y hacia otras personas, esporádicamente dice algunas palabras en maya –debido a la enseñanza de algunos de sus familiares –situación a la cual ha llevado a su madre a obligarla y a enseñarla verbalmente en este idioma, esta niña por lo general habla en español), en el caso contrario de algunas personas mayores que sólo saben el idioma maya, entienden el idioma español pero no saben hablarlo (por ejemplo el caso de don Delfino Dzul Canul alias don “Pingo”, así también la esposa del exdelegado Margarito Baak Poot, la abuela de la niña Alma y algunos niños (as) que no han entrado y otros que ya están cursando

⁹ Ver anexo 1 Censo de población de la comunidad de Chumpón, esta conformado el nombre de la familia y de los miembros, edad de cada miembro, fecha de nacimiento, nivel educativo y ocupación laboral.

la educación primaria según lo observado en el salón de clases y confirmado por su profesor) (Diario de Campo III, 2003: 59 y 64)

Los resultados obtenidos del censo de población de la comunidad de Chumpón son los siguientes, donde el factor educación fue el parámetro principal:

POBLACIÓN EDUCATIVA	HOMBRE	MUJER
ALFABETA	223	195
ANALFABETA	24	33
NO ESTUDIA MENOR DE 4 AÑOS	8	11
SUBTOTAL	255	239
POBLACIÓN TOTAL	475 (CON TENTATIVA DE SEGUIR AUMENTANDO)	

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la indumentaria, la mayoría de la gente viste con ropas casuales, salvo algunos (las mujeres adultas) que portan la vestimenta de huipiles diariamente y en los días de fiestas usan también huipiles de gala y en los hombres sus respectivos pantalones y camisas de manta y otros accesorios (Diario de Campo III, 2003: 50)

La vida cotidiana entre semana empieza (06:00 a.m.) con el movimiento de las personas que se reúnen en el parque en espera del autobús de personal del hotel Xpuha Palace Resorts (primer turno); a las 7:00 a.m. don Apolinario presta el servicio de transporte dando una vuelta por las principales calles del poblado para que aborden las personas y dirigirse con destino a la ciudad de Felipe Carrillo Puerto o Tulum; a las 7:30 a.m. los jóvenes estudiantes de la primaria y telesecundaria empiezan a enfilarse a sus escuelas para dar inicio las clases a las 8:00 a.m., (los profesores y profesoras llegan en los vehículos de los profesores Martín y Segoviano, quines le prestan el servicio de transporte desde la ciudad de Felipe Carrillo Puerto); a las 9:00 a.m. las madres de familias llevan a sus hijos e hijas al jardín escolar (educación inicial); a las 10:00 a.m. las señoras, señoritas y uno que otro niño o niña se dirigen a los molinos a moler su nixtamal para luego tortear sus tortillas, es cuando en las casas de maderas con techo de huano se observa el humo que sale de estas al estar preparando sus alimentos de la mañana; a las 10:00 a.m. los estudiantes de ambas escuelas salen al receso, algunos van a desayunar al comedor de la escuela primaria (el costo de la comida es de \$5.00), por lo general se da de comer: un plato de fríjol colado y arroz blanco, tortillas, una caja de leche de sabor y una bolsa de cereal (con un costo a parte de \$1.00), otros dan uso a las tiendas de abarrotes comprando sabritas, galletas y refrescos o friolines, otros prefieren ir a sus respectivas casas y también hay otros que de plano no comen nada hasta a la hora de la

“comida fuerte” (alrededor de las 16:00 p.m.), a los jóvenes les gustan practicar fútbol, básquetbol y voleibol (tanto mujeres como hombres) al término del receso que dura 30 minutos entran de nuevo a sus clases, los del jardín escolar salen a las 11:00 a.m., los de la escuela primaria salen a las 12:00 p.m. y los de la telesecundaria salen a las 13:00 p.m., y a esa misma hora de nueva cuenta empiezan a reunirse otro grupo de jóvenes en espera del autobús del personal del hotel Xpuha Palace Resorts (segundo turno). Una vez salido de las escuelas los estudiantes ayudan a sus padres y madres dependiendo del rol social, a las tareas como por ejemplo: en los hombres, ellos van a leñar al monte, ayudan a la limpieza de los terrenos de cultivos, cortan madera para algunos muebles o para la construcción de palapas; en las mujeres, ellas llevan el nixtamal a moler, cuidan a sus hermanitos, limpian su casa y el terreno, también siembran y limpian los terrenos de cultivo, llevan a la iglesia maya comida a ofrendar en el rezo del “*matan*¹⁰”. A las 16:00 p.m. llega el autobús del personal del hotel a traer a los y las jóvenes de su jornada de trabajo. A las 18:00 p.m. una vez que ha oscurecido la mayoría de la gente permanece dentro de sus hogares, y algunos jóvenes por lo general niños y jóvenes asisten al parque a jugar básquetbol o fútbol hasta las 22:00 p.m. –a esta hora llega otro autobús del personal a traer los empleados y empleadas del hotel Xpuha Palace Resorts -, o simplemente dan vueltas en sus bicicletas alrededor del parque o van a visitar a sus posibles novias. En la iglesia maya es el lugar donde se puede apreciar la presencia en todo momento de las personas quienes cumplen su guardia todo el día, llevando a cabo sus ritos religiosos en las horas ya establecidas, la actividad religiosa de los evangelistas se realiza solo en horarios nocturnos (19:00 p.m.), los días lunes, miércoles y viernes (Diario de Campo III, 2003: 85-90, 112-115 y 133-141)

2.5 Economía, organización social y fiestas religiosas

Las principales actividades económicas dentro de la comunidad están: la fabricación de muebles rústicos realizados por 6 familias, por ejemplo la del señor don Apolinario Kau May – “Don Pool” – (además de prestar el servicio de transporte hacia la ciudad de Felipe Carrillo Puerto y Tulum) y don Justino Cen Tun; la siembra de hortalizas (en el invernadero y en terrenos familiares) realizados por varias familias: la de Santos, la de Dalia, la de Delfino Dzul Canul entre otras; la apicultura llevada a cabo por un grupo familiar la de Don Pedro (quien tiene a cargo la caseta telefónica en su tienda de abarrotes); la construcción de palapas realizado por un grupo a cargo del señor Francisco May; y en menor escala esta la cacería

¹⁰ El *matan* es una ceremonia ritual maya, donde se realiza un rezo en donde la gente ofrece alimentos y bebidas que al final del mismo se reparte a todas las personas que asisten a la iglesia maya.

furtiva, las tiendas de abarrotes y subagencia (venta de cerveza superior y corona), los molinos de nixtamal. Y las actividades económicas fuera de la comunidad están: (la más principal) la prestación de servicios en hoteles de la Riviera Maya: Xpuha Palace Resorts, Azul Blue, Paladium entre otros; en obras de construcción y empleados de comercios (Diario de Campo III, 2003: 70-71, 45, 83 y 84, 93)

2.6 Vivienda

La mayoría de la gente vive en casas que son construidas con muros hechos de palos de la región (es un tipo de madera llamada bajareque) y techos de guano (el costo de una pieza es de \$5.00), el piso por lo general es el suelo de tierra; según don Justino Cen Tun (hijo del sacerdote maya don Julián Cen Dzul) hubo un programa del gobierno llamado “Piso Firme”, el cual consistió en hacer pisos de concreto pero no todas las familias tuvieron acceso a este, porque no lo solicitaron a las autoridades correspondientes aunado a la falta de interés. También se pueden observar casas que tienen muros de concreto y con techo de guano o de láminas de cartón o de zinc, hay otras que están construidas totalmente de concreto como por ejemplo las tiendas de don Pedro, de doña Lucia, las cuales también sirven como moradas; el asentamiento y la distribución de los terrenos son de la modalidad conocida como solar (existe la casa de la familiar nuclear, la del hijo y su propia familia, una casa que sirve como cocina y comedor, y otra que sirve como bodega o troje); las medidas de los terrenos son de 50 metros cuadrados (Diario de Campo III, 2003: 52, 77 y 112-114)

2.7 Religión

En la comunidad de Chumpón existen dos tipos de prácticas religiosas, por una parte esta la católica maya, la cual tiene un mayor número de creyentes, y la otra es la evangélica, la cual tiene un número menor de simpatizantes.

Durante la celebración de la Semana Mayor conocida también como “Semana Santa” por la religión católica (según me comentó el Sacerdote maya don Julián Cen Dzul) en la comunidad de Chumpón en el día Domingo de Ramos la gente por lo general los hombres desde muy temprano llevaban a la iglesia maya ramas de árboles que tienen ciertos aromas peculiares como el zapote para adornar las entradas (la cual tiene 2 en ambos extremos y una en la parte frontal), el muro que divide el recinto sagrado y así también la puerta del mismo, dejando una pequeña entrada para el acceso de un individuo a la vez, y afuera del terreno de la iglesia maya se siembran en el suelo unos bejucos con algunas ramas formando un arco, así

también enfrente de los cuatro calvarios (uno de ellos esta ubicado dentro del terreno del ruedo de la iglesia y los tres restantes están fuera del terreno pero no distantes de la misma y su ubicación de cada uno esta en relación a los puntos cardinales de la tierra). En lo personal la mezcla de los aromas de los árboles dejaba un ambiente “agradable” en el interior de la iglesia maya. Se hizo un rezo a las 6:00 de la mañana (el cual tiene una duración aproximadamente de una hora a cargo de las personas que prestaban su servicio religioso en ese momento) y fue oficiada por el sacerdote maya don Julián Cen Tun, para su realización primeramente se prenden algunas velas sobre una especie de bancos de madera que se encuentran en ambos lados de la entrada del recinto sagrado y tres más que están enfrente del altar (pero dos son del mismo material que los anteriores, y el tercero es el principal que se encuentra en medio de este y que esta hecho de concreto, en la parte de arriba se le tiene formado orificios para colocar las velas de acuerdo que queden paradas), se recepciona o recibe el alimento (o “la Santa Gracia” como ellos le llaman) que es llevado por los creyentes (por lo general las mujeres, las y los jóvenes de varias edades) en esta ocasión se ofrenda el atole de masa y/o arroz, luego se vacían en 13 jícaras para que sean bendecidas en frente del altar, después el rezador toca dos campanas de metal que están del lado izquierdo de la estancia en el interior de la iglesia (cabe mencionar que cada rezador tiene una forma particular de tocarlas tanto en fuerza y ritmo) con la finalidad de hacer que los creyentes vayan y se lleve a cabo el rezo; para poder entrar a la iglesia maya todas las personas tienen que cumplir las siguientes reglas: deben quitarse sus calzados, porque se cree que es un lugar sagrado y no debe ser ensuciado por las impurezas (las heces de los animales que andan sueltos) del exterior –aunque en esta parte cabría mencionarse que no toda la gente tiene calzado cuando van a la iglesia, algunos andan descalzos y así entran a la misma por lo que el objetivo a seguir no se lleva realmente a cabo- y para que esto sea respetado hay una persona que es llamado “guardia”, quien tiene la autorización de vigilar y de llamarle la atención a aquellos que no lo cumplan y de pegarles incluso con un bejuco para que se salga y se quite su calzado [*Nadie podía entrar al Templo con los pies calzados, porque hacerlo así, era considerado como una profanación y cosa del diablo. Curiosamente, esta costumbre la inventó y la impuso el Teniente Maya Desiderio Kooch Huá solicitando que a quien infringiese esta Ley sagrada se le propinasen 25 cintarazos, pero, oh ironía, porque quien inventó esta costumbre fue el primero en ser azotado, ya que andaba tan borracho que se olvidó de quitarse sus zapatos para entrar al Templo.* (Conociendo Felipe Carrillo Puerto: 23)], esta función se le llama <orden>, y por lo tanto se dice que esta llevando su ordenanza (esta persona puede ser sustituido por otra en determinado tiempo durante el rezo y durante

todo el día en que se lleve el servicio de guardia, si no hay nadie que quiera remplazarlo se puede quedar todo el día o incluso todo la semana que dura el tiempo del grupo que presta su servicio religioso pero siempre debe haber alguien que cuide del orden y a los santos), así también otras de sus funciones es prender las velas que son llevadas por los niños pequeños, apagarlas cuando llegan en determinados tamaños por lo general antes de la mitad o cuando los creyentes quieren prender las suyas, entonces apaga las encendidas para que haya espacios para las nuevas, posteriormente las pone en una caja de cartón al pie del mostrador del altar, estas velas son dadas a las personas que las pidan (pero deben ser pedidas al guardia); también no se debe entrar con gorras o sombreros puestos en la cabeza en el caso de los hombres, se puede entrar con o sin camisa o playera en el caso de los mismo; esta estrictamente prohibido grabar lo que se dice en el interior de la iglesia maya, tampoco esta permitido tomar fotografías dentro del terreno y en el interior de la misma –según comentarios como por ejemplo de don Hilario Ángulo Pool, quien es dignatario y tiene el cargo religioso de Cabo dice: “*aunque uno le tome fotos a los santos y a Dios no sale, se vela el rollo.*” (se cree que esto se debe a que los santos son milagrosos). Durante el rezo hace sus oraciones (Padre Nuestro y el Ave María) en maya y en español, así también hace cantos en maya, una vez terminado se procede a repartir la “santa gracia” por el sacerdote maya o por el rezador en turno pero primeramente se les da a las personas que conforman el grupo que presta su servicio religioso en esos momentos y posteriormente a la comunidad de creyentes que asista y/o la pida, a nadie se le niega, a ésta acción religiosa se le llama “*matan*”, en sí consiste en dar el alimento que es ofrendado y bendecido a los creyentes o a las personas que lo pidan, para eso es necesario llevar un recipiente o puede pedir prestada una jícara al sacerdote maya o al rezador. En si se hacen dos rezos uno a las 6:00 de la mañana y otro a las 6:00 de la tarde, pero cuando se hace el “*matan*” donde es ofrendado y bendecido la comida (principalmente frijol sancochado o en otros guisos, huevo sancochado, gallinas en diferentes guisos y tortillas torteadas de maíz) estos son los días sábados o domingos y se llevan a cabo a las 4:00 de la tarde. Continuando con la celebración del Domingo Santo en la noche se hizo un rezo especial –debido a que -, el rezo empieza alrededor de las 10:00 de la noche tocando las campanas y reventado chifladores (es un tipo de explosivo echo de pólvora, que al ser encendido se dispara hacia la dirección que uno quiera por lo general es hacia arriba), también la comida ofrenda es llevada por los creyentes y atrás de estos va un grupo de hombres que tocan música llamada “maya pax” (los instrumentos musicales son un violín, un tambor grande y otro pequeño), en frente de todos ellos va el sacerdote maya quien va echando humo de incencio a través de un incensario, durante los rezos dentro de la iglesia se sigue tocando

piezas de la música de “maya pax”, también se toca una campana pequeña, luego se saca uno de los santos que es tapado con una tela blanca y una cruz de madera para ir pasando en cada uno de los 4 calvarios, el recorrido se realiza en dirección en contra de las manecillas del reloj, desde que se sale de la iglesia se toca la música de “maya pax” al llegar y al quitarse de cada calvario, y al llegar de nuevo a la misma; en cada estación que representa los 4 calvarios se ofrenda, se bendice el atole de maíz y se les da a quienes deseen, así también uno puede prender su vela, una vez terminado se saca un cañón de hierro que momentos anteriores fue relleno con hojas de plátano y pólvora para ser reventado y con dirección hacia el sur, de esta manera se termina con esta celebración religiosa maya.

En estas mismas fechas por su parte la religión evangélica también realiza una actividad religiosa que se llama “acción de gracia”, su organización fue la siguiente: se realizó en el terreno de la familia Koh Cen pero para ello se tuvo que llevar las bancas del templo a éste lugar, se colocó un equipo de sonido (bocinas y un teclado eléctrico) para la predicación y la ambientización de los cantos acompañados de los aplausos de los creyentes; en la predicación se apoyan en una Biblia haciendo mención de algunos pasajes de esta.

La fiesta “Alborada Toro” es una recordación a la fiesta tradicional de la Santa Cruz que se lleva a cabo del 1 al 14 de mayo de cada año. Esta recordación es durante 3 días (del 24 al 26 de abril), y es una muestra muy parecida a la fiesta patronal donde se realizan actividades dentro y fuera de la iglesia: rezos, “matanes”, consumo de bebidas alcohólicas y cigarrillos, pleitos entre otras cosas (Diario de Campo III, 2003: 141-163, 199-205 y 233-238)

2.8 Creencias mayas

- ❖ La Santa Cruz de los mayas representa a Dios, aleja el mal y es la intermediaria entre Dios Padre y Jesucristo a quien llaman también Juan de la Cruz.
- ❖ Las cruces consideradas más prodigiosas son las que están hechas de maderas preciosas y más aún si fueron hechas o bendecidas en un Viernes Santo, además, de haber sido bendecidas por el Nohoch Tata, rociándole con agua bendita y vistiéndole luego con un huipil adornado de listones rojos.
- ❖ Cuando se va a talar o a sembrar, si la persona coloca una cruz bendita en su terreno, la cruz ahuyentará a las culebras, le librá de accidentes y además ahuyentará los malos vientos de la enfermedad.

- ❖ Para nulificar un acto de brujería, basta con colocar una Cruz bendita detrás de la puerta de la casa y señalar en el suelo con unas cruces hechas de sal granulada y hojas de ruda.

Aunado a su creencia que se tiene hacia la Santísima Cruz, entre los pobladores de Chumpón, se dice que una vez en tiempo de huracanes se vieron afectados por uno de ellos, la gran mayoría de los creyentes católicos se refugiaron dentro de la iglesia maya y ahí estuvieron rezando hasta que según ellos se dio el milagro de no ser devastados sus viviendas por los fuertes vientos del meteoro, y de esta manera ha crecido su creencia y devoción en su religión. (Diario de Campo III, 2003: 177).

Entre las cruces veneradas existen diversas jerarquías, ocupando el primer lugar la cruz considerada más cercana a Dios, a esta la conceptúan como Milagrosa, siguiéndole en importancia la Cruz Patronal y a esta le sigue la Cruz Familiar. Para honrar a la Cruz Milagrosa, la comunidad debe de hacerle su adoratorio, su templo y así mismo designarle la fecha de su propia fiesta y ésta a su vez tendrá una Cruz que la supla en casos especiales, entonces a la Cruz suplente le llaman, la Cruz Fiadora. (Conociendo Felipe Carrillo Puerto, S.F.: 30)

2.9 Estructura militar-religiosa y política

Para la custodia del santuario, o, la guardia del Santo había 150 hombres armados –la edad para servir en estos Santos Menesteres era de los 16 a los 60 años de edad-. Un tatich mandaba a estas fuerzas llamadas “Compañías” –los grados militares que ostentaban eran, desde cabo hasta comandante y en casos muy especiales se nombraban “Generales” y hasta “Gobernadores”. (Conociendo Felipe Carrillo Puerto: 24)

Los cabos son los encargados de organizar las fiestas de la comunidad y sus novenas, mismas que siguen conservando sus mismos ritos y tradiciones, tanto en su organización como en la forma de hacer las ofrendas, y en la manera de cuidar la Cruz y celebrar sus fiestas. (Íbidem)

A continuación se menciona una lista de los orígenes de los Cargos jerárquicos entre los mayas:

- ❖ Halach-Uinic ó Ahau.- gobernador, gran señor, jefe supremo, ó verdadero.
- ❖ Ah-Cuch-Caboob.- consejeros especiales.
- ❖ Batab-Oob.- jefe del pueblo.
- ❖ 1er Nacom.- supremo jefe militar por tres años.
- ❖ 2do Nacom.- sacaba el corazón a las victimas, su titulo era de por vida.
- ❖ Ah-Kin.- sacerdote (significa “El del sol”).
- ❖ Ah-Kuleloob.- ayudante del Batab y organizador de los bailes.
- ❖ Ah-Holpob.- cantor principal, seleccionaba los bailes y los instrumentos.
- ❖ Chilames.- agoreros, profetas y adivinos (eran muy estimados).
- ❖ Chaces.- ayudantes de los segundos Nacones (ancianos respetados), ellos destazaban a las victimas, untaban a sangre a sus ídolos y encendían el fuego nuevo del Mes- Mel. (Conociendo Felipe Carrillo Puerto: 53)

Actualmente la mayoría de estos cargos jerárquicos no existen y tampoco se practican las actividades mencionadas. Los cargos mayas existentes en el poblado de Chumpón, y las personas quienes las sustentan son las siguientes:

- ❖ Rezador: Julián Cen Dzul.
- ❖ Capitán: Juan Pablo Pech Flota.
- ❖ Cabo: Santos Abundio Cen Ake.
- ❖ Cabo: Ermilo Ángulo Pool.
- ❖ Cabo: Hilario Ángulo Pool.
- ❖ Cabo: Andrés Koh Cen.
- ❖ Juez Tradicional: Fidencio Caamal Canul. Este último es una autoridad interna.

2.10 Niveles educativos

En la comunidad de Chumpón existen los siguientes niveles educativos:

- Inicial:
- Preescolar:
- Primaria: Escuela Primaria Bilingüe Jacinto Pat.
- Telesecundaria: 24 de Noviembre.

La siguiente noticia radiofónica hace mención y confirma que la población (tanto urbana y rural) en la zona maya desconocen y/o no llevan a la práctica la lectura de textos en idioma maya por motivo de falta de ediciones en este lenguaje lo cual ocasiona el poco hábito de costumbre en este tipo de lecturas:

“(...) o incluso en inglés el maestro Javier Gómez Navarrete vocal de investigación de esta academia y a través de la dirección de culturas populares e indígenas de IQC y CONACULTA se publicaron de manera artesanal con tiraje de 200 ejemplares menos de una decena de libros, pero las ediciones se agotaron y no alcanzan llegar al público de las comunidades mayas de toda la península. Exhorto a las instituciones y editoriales a respaldar el trabajo de los escritores y creadores mayas para la realización de sus encuentros, ediciones y periódicos, hay que romper el círculo vicioso de que casi nadie sabe leer en maya, de la pasada feria de la primavera en José María Morelos se montaron en coordinación un puesto de exhibición que tuvo una respuesta sorprendente, los mayas creían (...) Masura declaro que la celebración en el 2002 del año de las Naciones Unidas del patrimonio cultural brindaron marco particularmente propicio para la celebración del día del libro, este año en sus programas no se toma en cuenta la literatura de los pueblos indígenas del mundo. Recordó que la UNESCO estableció el día mundial del libro y del derecho de autor y que la idea se instauro en más de 100 países, que cada año se dedican a esta jornada a promover la lectura y defender el derecho de autor. La UNESCO habla oficialmente del libro como pieza que es depósito de palabras y plataforma para el intercambio de ideas pero pese a lo anterior no se traducen en la práctica a estos buenos deseos dijo el entrevistado; agregó que para los pueblos indígenas y la sociedad en general hace falta una mayor producción de libros en idiomas autóctonos. En este contexto resulta positiva la realización de la feria del libro indígena mayense durante la expo-maya.” (Diario de Campo III, 2003: 45): Programa Radiofónico de la ciudad de Felipe Carrillo Puerto.

Lista de estudiantes de sexto grado de la escuela primaria bilingüe Jacinto Pat que en su momento estuvieron activos durante la investigación de campo:

1. Ángulo Chuc, Edgar; alias “Edo”.
2. Ángulo May, José Ángel; alias “Kaxito” (pollito).
3. Caamal Aban, Armando.
4. Caamal Ángulo, Celestina.

5. Canul Pool, Casilda.
6. Cen Caamal, Gloricely.
7. Cen Hau, Lidia Esther.
8. Cen Hau, Timoteo.
9. Cen Koh, Dalia.
10. Cen Noh, José Alfredo.
11. Hau Cen, Miguel.
12. Kau Cen, Olivia Beatriz.
13. Kau May, Deysi Leticia.
14. Koh Cen, Sebastiana.
15. May Koh, Elena.
16. May Noh, Rubén.
17. Perera Centeno, Carlos Humberto; alias “Koxol” (mosco).
18. Pool Balam, Roger.
19. Tax Ángulo, Antonio.
20. Tax Ángulo, Román; alias “el romántico”.

2.11 Etnografía educativa

La escuela primaria bilingüe Jacinto Pat se encuentra ubicada del lado derecho en la dirección de este a oeste del poblado. El horario de las labores escolares educativas es de las 8:00 a.m. a las 12:00 p.m., pero en realidad empiezan a las 8:30 a.m. y terminan aproximadamente a 12:30 p.m., debido a que los profesores (el director Federico, Wilberto, Francisco, Jorge, Martín, Carmen e incluso las profesoras de educación inicial y preescolar) radican en la ciudad de Felipe Carrillo Puerto, vienen llegando a las 8:00 a.m. en el transporte de los profesores Martín o Francisco –el único que permanece en el poblado es el profesor Emilio, que por razones económicas y familiares no tiene la oportunidad de viajar todos los días a la ciudad de Felipe Carrillo Puerto aunado que su actual familia vive en la ciudad de Chetumal y solo los días de quincena viaja -, una vez arribado se dirigen a desayunar en la tienda denominada por la gente de la comunidad como la de “la hermana” (porque es profesante de la religión evangélica) quien les cocina la comida del desayuno a un precio de \$20.00 por orden, después de haber saciado su apetito entran a la escuela, mientras que los jóvenes estudiantes desde las 7:45 a.m. ya han entrado y la mayoría de ellos se ponen a jugar en la plaza cívica; los encomendados de abrir la reja de la escuela son los estudiantes de sexto grado: Edgar Ángulo Chuc o Antonio Tax Ángulo, así también son los estudiantes encargados

de cada grupo quienes abren los salones de clases para que entren sus compañeros y para hacer la limpieza a excepción del grupo de primer grado ya que cuando no viaja el profesor Emilio es quien abre su salón para limpiar con la ayuda de sus alumnos –se designa equipos de cinco personas para la limpieza de los salones de clase, – después (aproximadamente a las 8:30 a.m.) los profesores (por lo general son los maestros Federico, Wilberto o Emilio) quienes son los encargados de llevar a cabo las actividades cívicas: honores a la bandera (los días lunes –del tiempo que permanecí en el poblado solo dos veces se efectuaron), psicomotrices (como: saltar, caminar, levantar las manos y piernas), cantar el himno de “Mi querida escolita” -“*Buenos días querida escuela, he venido a trabajar porque el trabajo dignifica y mi trabajo es estudiar. Buenos días compañeritos (...)*”. Luego se les ordena pasar a cada grupo a su respectivo salón de clases (del primero al sexto grado) pero con la indicación previa de realizar 15 minutos de lectura de cualquier tipo (en su salón cada grupo posee un pequeño acervo bibliográfico entre ellos están los libros de texto de maya (*Maaya t’aan. Lengua maya Campeche, Quintana Roo y Yucatán. SEP, 3ra reimp., México, 1999.*) los cuales sólo son utilizados algunas veces para ese fin antes de “empezar” sus actividades educativas. En el caso de los estudiantes de sexto grado entran al salón y algunos son los que realizan la actividad de la lectura, otros se dedican a jugar, a echar relajo o platicar, el profesor se sienta en su lugar y espera a que los estudiantes acaben y una vez pasado el tiempo les pregunta si ya acabaron y si no han concluido espera otro tiempo pero para eso ya son alrededor de las 9:00 a.m., lo interesante de esta situación es que posteriormente no evalúa la actividad de la lectura – considero que por eso los alumnos no llevan a cabo como se debe dicha actividad y hacen lo que les plazca su santa voluntad, existe por parte del profesor Wilberto una aptitud pasiva hacia el comportamiento de los estudiantes durante la realización de todas sus actividades escolares.

En la primera sesión de diagnóstico con los estudiantes de sexto grado para conocer el nivel de conocimiento sobre el dominio de la lengua maya en los aspectos de lectura, escritura y traducción del texto maya al español, se procedió primero a presentarles el alfabeto de la lengua maya:

- | | | |
|---------------------|-----------------|------------------|
| 1- A: abal. | 9- K’: k’ebaan. | 17- T: toot. |
| 2- B: bolón. | 10- L: lool. | 18- T’: t’e’et’. |
| 3- CH: chakalja’as. | 11-M: múuyal. | 19- TS: tsool. |
| 4- CH’: ch’ooj. | 12- N: na. | 20- TS’: ts’uul. |

5- E: etail.

13-O: óol.

21- U: uj.

6- I: i'.

14-. P: peepen.

22- W: wíinklil.

7- J: jeep'.

15- P': p'úul.

23- X: xoolkin.

8- K: kool.

16- S: síis.

24- Y: yaach'.

Los resultados que se obtuvieron fue que la mayoría del grupo desconoció los ejemplos presentados de las siguientes palabras:

- Bolón: número nueve.
- Chakalja'as: mamey.
- Ch'ooj: color azul.
- Etail: amigo.
- I': gavián.
- K'ebaan: pecado.
- Múuyal: nube.
- Óol: ánimo o voluntad.

En el caso de la palabra *bolón* que representa un numeral en el idioma maya y que en el idioma español representa su equivalente al número 9, en este sentido es de observarse que todos los estudiantes sólo saben contar hasta el número 3 en maya con la palabra designada para ese número y a partir del 4 lo pronuncian nombrándolo igualmente al español pero con cierta entonación idiomática maya, por lo que desconocen el concepto de los siguientes números, cuando el alcance de la lengua maya tiene los elementos y términos suficientes para expresar su cosmovisión e ideología a cualquier otra lengua.

En el caso de las otras palabras, es obvio que desconocen su significado por el proceso de castellanización, su vinculación con la lengua española es de observarse en la amestización lingüística, así como estas palabras existen otras, su referencia próxima al nombrarlas en su expresión materna (la lengua maya) es la misma que en la española pero con la entonación particular de la lengua maya.

Al copiar los estudiantes el mencionado alfabeto de maya en sus respectivas libretas, pude observar que lo hacían de manera incorrecta con faltas de ortografía que daban mucho que pensar y criticar con la educación formal hasta el momento recibida. Por otro lado para terminar con la actividad del diagnóstico les pedí que pasaran cada uno a la pizarra a escribir alguna palabra de acuerdo al alfabeto de maya tanto en español como en maya y para ello se apoyaron con el diccionario de maya-español que les facilite para que pudieran escribir correctamente en maya –aun así hubo unos que lo escribían incorrectamente¹¹.

- Telesecundaria: 24 de Noviembre.- (Grabación) sesión de lecto-escritura con el grupo de primer grado.

Lista de estudiantes de primer grado de la telesecundaria 24 de Noviembre que en su momento estuvieron activos durante la investigación de campo:

1. Ake Ángulo, Rubén, alias “Pepe”.
2. Ángulo Cen, Nelson.
3. Ángulo Cen, Rosalía.
4. Ángulo Chuc, Rosario.
5. Ángulo Kú, Andrea.
6. Ángulo Pool, Felipe de Jesús.
7. Ángulo Pool, María Beatriz.
8. Caamal Aban, Verónica.
9. Caamal Koh, Santos Rigoberto.
10. Caamal Pacheco, Adelaida.
11. Canul Tamay, Leonardo.
12. Cen Noh, Adriano, alias el “Güero”.
13. Koh Caamal, Feliciano.
14. May Cen, Julio.
15. May Koh, Sebastiana.
16. May Noh, Laura.
17. Pech Flota, Santos Donaciano, alias “Pasito” o “Pasin”.
18. Pool Balam, Dalia Karina (nieta de don Esteban Pool Kau).

¹¹ Diario de Campo III, 2003: 54-58, 60-66, 70-79, 121-130.

Observaciones:

- No todos realizaron la traducción del texto *Tsáab kaan* (La cascabel) al español, entre los que pudieron participar favorablemente estuvo el estudiante Feliciano (pero de manera incompleta)
- Poca participación en la lectura en maya.
- Falta de audición en la lectura.
- No pueden traducir el texto maya al español.
- Falta de interés, no ponen atención en la actividad correspondiente.
- El profesor Segoviano pide que guarden silencio para que se pueda escuchar lo que se intenta leer por sus compañeros, y que lo hagan de manera fuerte.
- De las mujeres que se les pide que lean y traduzcan como las alumnas Verónica, Beatriz y Laura no pudieron leer claramente, presentando una audición muy baja y tampoco tradujeron (aunque se les preguntó si por la falta de conocimiento de algunas palabras del texto se debía a que no pudieran realizar la traducción en español).
- No todos tienen libros de maya, como por ejemplo los estudiantes Nelson y Andrea.
- Estudiantes (como por ejemplo Julio) tienen una pésima lectura en lo referente a lo auditivo, aunado a que es uno de los menos participativos.
- En la lectura y comprensión del texto *J'ma atan* (El viudo), la estudiante Dalia fue una que pudieron dar una pequeña explicación (con un poco de ayuda) de la lectura.
- Estudiantes (como Beatriz, Donaciano y Adriano) no pudieron dar su opinión sobre la lectura correspondiente, lo mismo de las lecturas anteriores (La cascabel), el que mostraba participación después pero con un poco de ayuda fue Donaciano.
- Al parecer no recuerdan lo que leyeron en la anterior sesión, y les da un poco de pena como por ejemplo el caso de Rosario, quien tiene buena pronunciación, audición, y también capacidad para traducir al español.
- La gran mayoría de los estudiantes no respetan las reglas de puntuación gramatical (leen de corrido y sin darle la puntuación adecuada) tanto en los textos en maya como en español (Diario de Campo III, 2003: 140- 142 y 170-179)

Haciendo un análisis sobre la forma como son educados los alumnos egresados de la primaria Jacinto Pat y quienes actualmente cursan el primer grado de la telesecundaria 24 de

Noviembre, es de observarse que tienen un bajo nivel de conocimientos. Sus carencias educativas se deben por circunstancias pedagógicas.

A parte de las cuestiones mencionadas, en los alumnos y alumnas la forma de comportamiento no les permite expresarse, hacer sentir sus inquietudes y sus ganas de aprender, dicha situación se nota más en las mujeres, quienes son tímidas, el profesor tiene que hablarles con firmeza para hacerlas participar. En pláticas hechas con algunos jóvenes al respecto, contestaron que esa era su forma de ser y que si asistían a la escuela era porque sus padres las enviaban, además con el entendido que al hacerlo eran merecedores a las becas dadas por el programa denominado Oportunidades por parte del gobierno estatal (la entrega de dicha beca se hace de forma bimestral, con el cumplimiento de reglas como la asistencia constante a la escuela y visita al doctor en el centro de salud de la comunidad).

Sería ideal que estos jóvenes estudiantes aprovecharan al máximo sus intelectos, y exigieran a sus profesores que les dieran los elementos educativos para seguir estudiando otros niveles educativos, que la falta de conocimiento no fuera una limitante para seguir avanzando a pesar de la condición económica, aunque para ello actualmente para todo aquel que quiera seguir estudiando puede ser apoyado con alguna beca. Las y los estudiantes indígenas mayas son personas que poseen capacidades intelectuales como cualquier persona que vivan en otros contextos. Solamente es necesario darles una buena pulida para hacerlos brillar con dedicación, conciencia y compromiso de ambas partes tanto alumnos, padres y madres de familias y todas aquellas autoridades educativas involucradas.

Es preciso que la situación de los estudiantes indígenas mayas sea valorada por las autoridades educativas correspondientes más de cerca, que conozcan muy bien el contexto y la forma de aplicación del modelo educativo en cuestión, que no se basen solamente en datos evaluados que se obtienen solamente de un estudiante y que se crea que es de todo el grupo.

Considero que esta temática de investigación podría aplicarse y darle un seguimiento en las y los jóvenes estudiantes que logran seguir estudiando otros niveles educativos, y así “cerrar” un ciclo de aprendizaje hasta que estos pueden ser personas trabajadoras de acuerdo a su forma de preparación académica, pero por cuestiones de tiempo será contemplada como una muy buena propuesta.

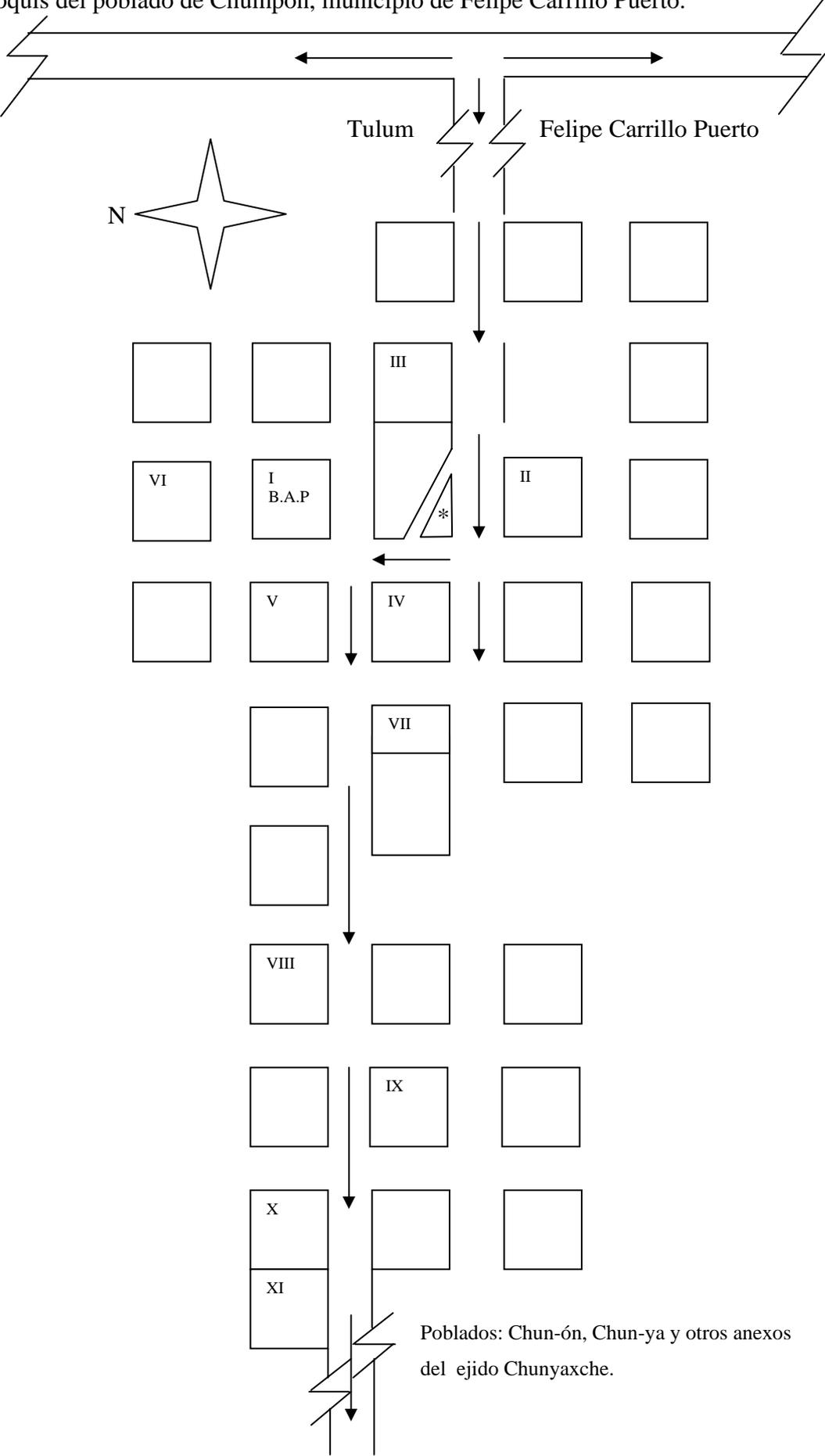
2.12 Vías de acceso¹² y transporte

El servicio de transporte en la comunidad de Chumpón es prestado por la familia del señor Apolinario Hau, quien posee tres vehículos: una combi minivans con el número económico 117, y dos camionetas de la marca datsun (una de estas es de redilas); los días de este servicio son los lunes a viernes con destino a la cd. de F.C.P. prestada por el señor Apolinario, con un horario de salida de las 7:00 a.m., y de regreso a las 2:30 p.m.; y de lunes a sábados con destino a la cd. de Tulum prestado por su hijo Ramón con un horario de las 5:30 a.m. y de regreso a las 6:00 p.m.; el costo de transporte para los destinos antes mencionados son de \$20.00, y de \$5.00 de la comunidad hasta el crucero de la carretera federal; por otro lado hay una combi tipo Van que es conducida por un profesor de la primaria de la comunidad de Chun-yah, en esta lleva y trae a sus compañeros (as) de trabajo tanto de la escuela primaria y de la telesecundaria y a algunas personas con destinos a las Comunidades de Chumpón, Chun-on y Chun-yah (pero su capacidad es menor para prestar el servicio a otras personas), en Chumpón llega aproximadamente de las 7:30 a 7:45 a.m. y regresa a la 1:00 p.m., por lo general presta su servicio a estudiantes que van estudiar en la telesecundaria de la comunidad de Chumpón entre semana (Diario de Campo III, 2002: 23-26, 37-39 y 40-42)

En la escuela primaria Jacinto Pat hay dos profesores (Francisco y Martín) quienes prestan el servicio de transporte por medio de dos combis de manera “informal” tanto a los profesores (Wilberto, Jorge, Carmen, Emilio y el director Federico) de esta institución educativa, así también a las profesoras Silvia (educación inicial) y Mariana (educación preescolar) y ocasionalmente a estudiantes foráneos de la telesecundaria 24 de Noviembre, a los primeros se les cobra \$20.00 quienes abordan la combi en frente del mercado Benito Juárez de la ciudad de F.C.P., y los segundos (William, Jaime y Leonardo) se les cobra \$5.00 quienes abordan a esta en el crucero de su comunidad

¹² Ver Croquis del poblado de Chumpón.

Croquis del poblado de Chumpón, municipio de Felipe Carrillo Puerto.



Datos del croquis del poblado de Chumpón:

I.- Instituciones educativas: preescolar y primaria bilingüe Jacinto Pat.

II.- Casa del sacerdote maya Don Julián Cen Dzul, quien tiene a su cargo un molino eléctrico para moler el nixtamal.

III.- Templo Adventista.

IV.- Cancha de básquet ball y parque comunitario.

V.- Iglesia católica maya.

VI.- Tienda de abarrotes de la familia Caamal Aban, quienes tienen a su cargo el segundo molino eléctrico para moler el nixtamal.

VII.- Escuela Telesecundaria 24 de Noviembre, Delegación comunitaria y Centro de Salud.

VIII.- Tienda de abarrotes de Don Pedro Canul Ángulo, en donde se presta el servicio telefónico: 0155-51 51 57 39, a lado esta el tercer molino eléctrico a cargo de la familia Koh Canul, y continuamente esta la tienda de abarrotes y pollería “Los Gemelos”.

IX.- Segunda pollería a cargo de la familia Ángulo Canul.

X.- Campo de béisbol ball.

XI.- Cementerio comunitario.

B.A.P.- Bomba de Agua Potable.

*.- Tanque de agua potable.

llamada Tres Reyes que queda de paso sobre la carretera federal. Para prestar el servicio de transporte los profesores antes mencionados se han organizado de manera que cada uno lo realiza durante una semana completa del servicio y así posteriormente lo da el otro.

Por otro lado el servicio de transporte que prestan los taxis que son abordados de las ciudades de F.C.P. o Tulum hacia la comunidad de Chumpón tiene un costo de \$150.00, y cuando estos retornan a sus lugares de origen cobran por persona \$20.00.

CAPITULO III HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA MAYA

3.1 Período Prehispánico

La organización social maya estaba fundada en la familia extensa conformada por un número regular de miembros con papeles diferenciados, desde el punto de vista pedagógico, en función de la edad y el sexo; en la misma forma que sucedía en el *calpulli* nahua. (Izquierdo, 1983: 128)

Como un deber y un derecho, el más anciano de la jerarquía familiar era el educador por excelencia. Se justificaba esta función porque la vejez era una cualidad que incluía experiencia, habilidad, serenidad y mérito, todo lo cual constituía una personalidad moral superior; los ancianos eran los guardianes de la costumbre y del buen orden de la comunidad, y sólo ellos estaban autorizados para su renovación. (Íbidem)

Seguían en orden de importancia los padres, que, con su categoría de adultos dada por haber alcanzado la plenitud social por la procreación, debían influir beneficiosamente no sólo en la formación de sus propios hijos, sino en la de todos aquellos menores que integraban el grupo familiar. Además de los padres también los primos, los tíos y hasta los hermanos desempeñaban funciones pedagógicas. (Íbidem)

Aunque en un plano distinto al de los varones, las mujeres también desempeñaban funciones educativas, concediéndoles mayor fuerza moral a las ancianas que las madres, aunque éstas estaban más cerca de sus propios hijos que aquéllas. Asimismo, a las tías, primas y hermanas se les concedían derechos para intervenir en la formación de los niños. (Íbidem)

El sujeto de la educación era, fundamentalmente el niño; pero como se concebía el aprendizaje como un proceso inacabable y siempre perfectible, también los jóvenes y los adultos lo eran. Incluso se consideraba que los abuelos podían aprender de los sacerdotes y gobernantes. (Íbidem)

Landa menciona que en Yucatán hubo un sacerdote, al cual llamaban *Ah Kin May* (el gran sacerdote May), era muy reverenciado por los señores, tenía repartimiento de indios, le daban ofrendas y presentes por otros sacerdotes; Enseñaba a los hijos de los otros sacerdotes y

de los señores desde que eran niños una vez que veían que se inclinaban al oficio del sacerdocio. (Landa, 1986: 15)

Dentro de las enseñanzas estaban las ciencias de la cuenta de los años, meses y días, las fiestas y ceremonias, la administración de sus sacramentos, los días y tiempos fatales, sus maneras de adivinar, remedios para los males, las antigüedades, leer y escribir con sus letras y caracteres en los cuales escribían con figuras que representaban las escrituras. (Íbidem)

“No sólo tenían los indios cuenta del año y de los meses, (...) sino que tenían cierto modo de contar los tiempos y sus cosas por edades, las cuales hacían de veinte en veinte años, contando 13 veintes con una de las 20 letras de los días que llaman Ahau, sin orden sino retrucadas (...) Llámanles a estos en su lengua Katunes, y con ellos tenían, a maravilla, cuenta de sus edades (...)” (Landa, 1986: 103 y 104)

“Usaba también esta gente de ciertos caracteres o letras con las cuales escribían en sus libros sus cosas antiguas y sus ciencias, y con estas figuras y algunas señales de las mismas, entendían sus cosas y las daban a entender y enseñaban. (...)” (Landa, 1986: 104)

En la sociedad maya, la vida de sus miembros estaba inmersa en un sentido religioso de la existencia, que se ponía de manifiesto en una serie de actividades rituales instituidas que iban a condicionar las características de la educación en sus diversas etapas. La primera de ellas era el rito del nacimiento, dedicado en Yucatán a la diosa Ix Chel, a quien se le asocia con la Luna reconocida comúnmente entre los grupos mayenses prehispánicos y actuales como patrona de los nacimientos. (Izquierdo, 1983: 129)

“(...) Para sus partos acudían a las hechiceras, las cuales les hacían creer sus mentiras y les ponían debajo de la cama un ídolo de un demonio llamado Ixchel, que decían era la diosa de hacer las criaturas.” (Landa, 1986: 58)

El mundo en el que se movía la criatura, desde su nacimiento hasta que aprendía a caminar, era totalmente femenino. Permanecía en contacto con su madre la mayor parte del día, ya que ésta lo traía sujeto a su espalda o a horcadas sobre la cadera. Actualmente los mayas de Yucatán hacen una ceremonia llamada *hetzme* el primer día que el infante es cargado sobre la cadera. (Izquierdo, 1983: 131 y 132)

La lactancia, una de las causas fundamentales que mantenía unidos a la madre y al niño, era muy prolongada; incluso parece que el destete no se realizaba sino hasta los tres años. (Izquierdo, 1983: 132)

El fin de la lactancia se solemnizaba con una celebración, la fiesta tenía mucho valor porque era el momento a partir del cual la criatura era iniciada en los conocimientos prácticos, técnicos e institucionales de los adultos, asimismo de los valores morales y de la personalidad de los mayores; igualmente era introducido en la participación de la obra común de mantener las relaciones de los hombres con las fuerzas sobrenaturales. (Izquierdo, 1983: 133)

Después de los tres años, junto con la formación religiosa, el niño aprendía los valores morales de la comunidad. Las enseñanzas éticas de estos primeros años son determinantes para el comportamiento futuro del individuo, porque a partir de esta etapa se forma la responsabilidad moral. (Izquierdo, 1983: 134)

La imitación, forma esencial del aprendizaje indígena, así como alguna instrucción deliberada, fueron la manera en que a partir de los cuatro o cinco años comenzaron a capacitar a los niños para incorporarlos al trabajo de los mayores, de acuerdo al sexo. (Íbidem)

La consecuencia de un estilo de educación en el que se establecen límites precisos entre lo femenino y lo masculino y se separan ambas dimensiones estrictamente, propicia una sociedad en la que el mundo de la mujer es desconocido y extraño para el hombre, mientras que para ella es ignorado y ajeno el del hombre. Podemos aseverar que en el pensamiento maya no se ve antagonismo entre lo femenino y lo masculino, no hay una lucha de ambos polos, sino dos mundos que se desarrollan separados para unirse en el cumplimiento del destino de la generación. (Izquierdo, 1983: 135)

Al hombre, después de la ceremonia de pubertad, se le consideraba conocedor del pensamiento religioso, activo partícipe del ritual, capaz de comportarse de acuerdo con los valores dominantes y un individuo que manejaba todas las técnicas propias de su oficio; es decir, ya estaba totalmente inmerso en el mundo cultural maya. (Izquierdo, 1983: 137)

Al llegar a la adolescencia, se adquiría un nuevo *status* religioso y social que implicaba haber asumido una buena parte de responsabilidades rituales, morales y comunitarias; sin embargo, todavía no se le daba al joven la categoría de un ser humano pleno. Para llegar a la madurez aún era necesario seguir un largo camino pedagógico, sin diferencias notables en el caso de la educación femenina y con muchas en la formación del varón, quien se encontraba inmerso en una nueva realidad. (Izquierdo, 1983: 138 y 139)

En las sociedades donde sólo pequeños grupos son especialistas, los conocimientos de éstos no están abiertos a toda la sociedad, sino que son patrimonio de un grupo que los preserva dentro de él; para lo cual sólo se transmite sus conocimientos a los de su linaje de una manera empírica. (Izquierdo, 1983: 139)

Las únicas enseñanzas no monopolizadas ni manipuladas por ciertas familias, sino más bien manejadas por un amplio sector de la población, debieron ser las referentes a las tecnologías esenciales de la vida económica, como las agrícolas, apícolas, de domesticación de animales, etcétera. (Izquierdo, 1983: 140)

La actividad de los sacerdotes como maestros tuvo mucha significación, puesto que siendo ellos los únicos depositarios de todos los bienes culturales de la comunidad, en sus manos estaban su transmisión y progresión, siendo así, ellos eran los vehículos de permanencia y engrandecimiento de la sabiduría maya. Como en gran parte esta sabiduría les daba a las autoridades el fundamento de su poder, ellos escogían entre aquellos de linaje noble los que iban a recibir los conocimientos religiosos profundos y las sabias enseñanzas. (Izquierdo, 1983: 143)

La institución del templo-escuela era común no sólo entre los pueblos nahuas del Posclásico Tardío, sino en toda Mesoamérica. Es ésta la institución identificada como escuela por los españoles. El templo-escuela era el lugar por excelencia donde niños y jóvenes eran inducidos a adquirir el conocimiento que les permitiría desempeñar en su presente y en su futuro adulto los papeles sociales que les atribuían los grupos dirigentes. (López Austin, 1985: 63)

El templo-escuela era, ante todo, un lugar de servicio. Todo hombre estaba obligado a cumplir en un momento de su vida las funciones de sacerdote en un templo. Si los padres no

dedicaban al niño recién nacido, éste carecería de protección divina y no viviría más. En cuanto al niño tenía aptitudes suficientes, era llevado de nuevo al templo, ahora a cumplir los votos que sus padres habían hecho en su nombre. Allí trabajaría arduamente para el dios tutelar, formando parte de una casa colectiva de varones o de doncellas en la que no sólo se organizaba el servicio eclesiástico, se proporcionaban conocimientos y se modelaba la moral de jóvenes y niños; el templo-escuela era también una casa de producción. (Íbidem)

El templo-escuela no era una institución desligada del Estado, sino parte de él, allí también se preparaba a los muchachos para la guerra. (Íbidem)

Teniendo en cuenta el hecho de que durante siglos el valle de México había sido escenario de frecuentes invasiones y numerosas guerras entre sus habitantes, es posible que para todos ellos fuese una constante preocupación el adiestramiento militar de sus jóvenes, así entre los pueblos nahuas nacerían las primeras instituciones educativas con fines militares. (Kobayashi, 1974: 90)

Los méritos escolares y militares eran la base del ascenso en la escala de una sociedad muy jerarquizada. El comportamiento del joven en la escuela y en el campo de batalla influía en su ubicación en la escala social, sin desconocer que era su origen, noble (en náhuatl: *pipiltin*) o plebeyo (en náhuatl: *macehualtin*), el fundamento de su posición, de sus derechos, funciones y obligaciones. El templo-escuela se convertía así en uno de los ejes de la conformación de los cuadros dirigentes. Se decía al joven que salía del templo-escuela para casarse, abandonando la carrera de ascensos sociales, que iba “al rincón”, a perderse en la vida común. (López Austin, 1985: 64)

Las fuentes enfatizan la existencia del *telpochcalli* y del *calmécac*, templos respectivamente dedicados a los dioses Tezcatlicopa y Quetzalcóatl. No fueron los únicos, aunque sí los más comunes. Si bien no existía una rígida división entre plebeyos destinados al primero y nobles al segundo, la distribución de la población en ambas escuelas puede ser considerada una de las bases de la distribución de funciones sociales, que privilegiaba a los nobles. (Íbidem)

La educación escolar de los mexicas durante su periodo histórico se realizó principalmente en dos centros docentes: el *calmécac* y el *telpochcalli*. La nota distintiva entre

los dos centros de educación es que el calmécac estaba dedicado al dios Quetzalcóatl, en tanto que el telpochcalli estaba encomendado a la protección de dos grupos humanos que se distinguían uno del otro por su culto religioso: el uno adoraba a Quetzalcóatl, y el otro veneraba a Tezcatlipoca. (Kobayashi, 1974: 90)

La pertenencia a un barrio (en náhuatl: *calpulli*), designaba al grupo social emparentado, unido por vecindad, profesión, templo y dios protector común, que tenía dirigentes para asuntos internos y que pagaba en conjunto sus tributos en trabajos comunales y en la participación en la guerra. También hacía de la enseñanza de los padres una de las formas más importantes de transmisión del conocimiento de las técnicas de producción.

“(...) Los padres heredaban a los hijos la profesión, y la convivencia en un barrio en el que todos los habitantes ejercitaban las mismas técnicas, debió de haber producido un ambiente muy favorable y propicio para los jóvenes aprendices. (...)” (Íbidem)

En la historia de la educación mexicana, se caracterizó por la existencia de dos clases de educación: la doméstica y la escolar, cada una cumpliendo debidamente con la tarea educativa que le correspondía.

En la sociedad mexicana, todo individuo, fuese hombre o mujer, nacía señalado para la misión específica y determinada que aquélla le imponía. La sociedad tenía su propio funcionamiento histórico y el individuo existía ante todo para el mantenimiento de aquél. En ella el hombre nacía para la guerra, y la mujer para el hogar. (Kobayashi, 1974: 88)

En cuanto a la edad en que comenzaba la educación escolar llevada a cabo en los calmécac y los telpochcalli, algunas fuentes se muestran tan discordes entre sí que resulta, por lo pronto, imposible determinarla: Motolinía dice que los hijos de los principales, al cumplir cinco años de edad, eran mandados a los templos a servir a los dioses y a ser instruidos en las cosas tocantes al culto religioso; Cortés escribe que los hijos de los principales y ciudadanos honrados estaban en los templos, teniendo siete u ocho años; según Sahagún, los hijos de los principales entraban en el Calmécac y el Telpochcalli, al llegar a tener diez o doce años; Vetancurt pone seis años para el ingreso en el Calmécac; Pomar lo trata con mayor ambigüedad diciendo que, llegaban los niños a la edad en que “tenían entendimiento y uso de razón”, se les quitaba a las madres para mandarlos a los templos; y de acuerdo con el *Códice*

mendocino, sólo a los quince años de edad se entregaba los muchachos al cuidado de sacerdotes o maestros del arte de guerrear. (Kobayashi, 1974: 90 y 91)

En el mundo de los mexicas, la educación estaba encomendada a los llamados tlamatinime, “sabios”, cuyas funciones docentes eran: “hacer sabios los rostros ajenos” y “hacer fuertes los corazones”. Esto es lo que podría llamarse, formación de la personalidad. Tal finalidad de educación bidimensional se perseguía en los calmécac, donde el programa de educación se constituía de dos tipos de adiestramiento: uno militar y dirigido a la dimensión corazón, que se llevaba a cabo mediante ejercicios y fortalecimiento físico con miras a fomentar en los jóvenes el sentido del deber y de la responsabilidad, la fuerza de voluntad para ejecutar sus deberes; el otro intelectual y apuntando a la dimensión del rostro, consistía en aprender el arte de buen hablar, en instruirse en el conocimiento calendárico, en los hechos de historia de su pueblo, en el pensamiento de los tlamatinime. (Kobayashi, 1974: 111).

3.2 Período Colonial

La educación rural de nuestro país se tiene conocimiento que fue realizado por las acciones de los sacerdotes católicos que llegaron con los conquistadores españoles, tales como fray Pedro de Gante, fray Alonso de la Veracruz, Vasco de Quiroga, Motolinía, Bernardino de Sahagún, Bartolomé de las Casas, Zumárraga, fray Juan de Tecto, y otros.

“Sabemos que los conquistadores se admiraron de que en esa época y en esas tierras, un pueblo indígena haya practicado la educación obligatoria para todos y que no hubiera un solo niño, cualquiera que fuese su origen social, que estuviera privado de la escuela”. (Aguilar Padilla, 1988: 13)

Se puede observar que la forma de impartición de la educación era de manera obligatoria sin inclusión del origen social del niño.

Fray Pedro de Gante funda la primera escuela en tierras del Nuevo Mundo, en Texcoco, en el año de 1523. Se dice de ella que fue una verdadera “escuela de acción”. La enseñanza se impartía en los idiomas español y azteca, y el interés se consagró en acomodar la enseñanza a la vida natural de los alumnos. Por medio de gráficas y jeroglíficos, de música y procesiones, y del empleo del idioma propio de los indígenas, este educador de amplia visión hizo que la

escuela se adaptara lo más posible a los indios y en verdad fuera una escuela de acción y una escuela del pueblo.

En el año de 1527, fray Pedro de Gante establece la gran escuela india de San José de Belén de los Naturales en la ciudad de México, en la que reunió a más de mil niños indígenas para enseñarles artes y oficios, música, lectura y multitud de ocupaciones. (...)

Fray Alonso de la Veracruz establece la Casa de Estudios Mayores en Tiripetío, Michoacán; así mismo, fray Bernardino de Sahagún establece el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco.

Una vez que desaparecieron del escenario educativo y social estos hombres [los sacerdotes católicos], la educación fue patrimonio de un pequeño grupo de privilegiados. El colono español encontró en el clero un magnífico aliado. De esta manera el clero ya no pretendía sólo el dominio espiritual sino que también pedía su parte en la explotación del indígena.

En las postrimerías de la Colonia surge don Miguel Hidalgo y Costilla como educador y su obra es un antecedente de gran valor en la educación de nuestra patria. (Aguilar Padilla, 1988: 13-14)

3.3 Sistema colonial y población indígena

James Lockhart, en su propuesta de macroregiones para la Nueva España –norte, centro y sur-, ha hecho hincapié en el enorme poder modelador que tuvieron los entornos locales, con sus características físicas, recursos y población indígena y las marcadas diferencias que presentan las regiones de América hispana. [James Lockhart, “Introduction”, en *Provinces of Early Mexico*, p. 3]. En el caso yucateco, la colonización española se desarrolló sobre la base del establecimiento de un convenio social de reconocimiento mutuo, marcado por la compulsión, entre los distintos grupos de poder españoles y los pueblos mayas generados durante un proceso de las reducciones. (Solís Robleda, 2003: 10)

El elemento constitutivo de ese pacto fue el reconocimiento de sujeción concedido por los dirigentes de los pueblos indígenas, expresado en su compromiso de entregar tributo y trabajo, quienes a cambio consiguieron mantener importantes espacios de autonomía política

y cultural. La modalidad de este acuerdo de convivencia estuvo marcada por la ausencia de metales preciosos y por las características geográficas y climáticas de la península, que eran poco adecuadas para el desarrollo de empresas productivas españolas. (Solís Robleda, 20003: 11)

Desde los primeros años coloniales se registró la fundación de empresas de españoles, como las estancias y las haciendas, pero su desarrollo no incidió de manera efectiva en el rumbo de la economía provincial sino hasta la segunda mitad del siglo XVIII. [M.C. García Bernal, “Desarrollo indígena y ganadero”; R. Patch, “La formación de estancias y haciendas en Yucatán durante la Colonia”] (Íbidem)

La cuantía y el nivel de organización de la población maya fue un elemento fundamental en la construcción del sistema colonial en esta región. El colonialismo español se fincó en las áreas de la península que registraban una mayor población, eliminando únicamente los niveles más complejos de la organización política prehispánica, los llamados señoríos, y respetando el nivel del pueblo, en cuyas estructuras se apoyó para impulsar la colonización. (Íbidem)

Después de la Conquista de México-Tenochitlan, la Corona, y las órdenes religiosas mostraron especial interés en las tierras recién descubiertas con la finalidad del dominio y la explotación, además de inculcarles la práctica de los Evangelios a los nativos.

“Que la manera que se tuvo para adoctrinar a los indios fue recoger a los hijos pequeños de los señores y gente más principal, poniéndolos en torno de los monasterios en casas que cada pueblo hacía para los suyos, donde estaban juntos todos los de cada lugar, cuyos padres y parientes les traían de comer(...)” (Landa, 1986: 31)

En el caso específico de Yucatán, la Corona, en las capitulaciones con Montejo expresó que su principal deseo e intención consistía en “que la dicha tierra se poblase de cristianos y las gentes de aquellas partes sean atraídas y convertidos a ella (la religión cristiana) [Colección de documentos inéditos de América y Oceanía, t. 22, pp. 205 y siguientes] (Barba de Piña Chan y et-al, 2001: 255)

El deseo de convertir a la fe a la mayor parte de los pobladores autóctonos de Yucatán, así como la presencia de los frailes menores, se hizo realidad hacia 1545. La labor de los franciscanos consistía en un potencial de utopía –evangelizar con base en la fraternidad universal y cósmica entre los paganos, y llevarles directamente la buena nueva.

Los franciscanos llegaron a Campeche entre fines de 1544 y principios de 1545; fueron presentados ante los mayas de aquella provincia por Montejo, el mozo, como sus padres y maestros quienes darían a conocer al verdadero dios. (Barba de Piña Chan et-al, 2001: 256)

El actuar del franciscano en las misiones de Yucatán fue múltiple y en diversas direcciones, todas encaminadas a la conversión y colonización de los mayas. [Stella María González Cicero, Perspectiva religiosa en Yucatán, 1517-1571, México, El colegio de México, 1978]

[Los franciscanos] *Que aprendieron a leer y escribir en la lengua de los indios la cual se redujo tanto a un arte que se estudiaba como la latina y que se halló que no usaban de seis letras nuestras que son D, F, G, Q, R y S que para cosa ninguna las han menester; (...)*” (Landa, 1986: 32)

En Campeche los franciscanos delinearon su acción evangelizadora que aplicarían en las fundaciones siguientes: aprendieron la lengua maya como un medio de entendimiento directo con la población, se apoyaron en los caciques bautizados para propiciar favorablemente la conversión de los indios. (Barba de Piña Chan y et-al, 2001: 257)

Para la atención de los niños, los franciscanos organizaron escuelas en donde además de enseñarles la doctrina, aprendían a leer y escribir en su propio idioma con caracteres fonéticos europeos. Complementaban su formación con el canto llano y de órgano.

Con los adultos se organizó la doctrina después de la misa dominical. Con el afán de organizar la misión no sólo en los centros principales y vencer la dispersión de los indígenas en los montes, los franciscanos crearon las “reducciones” en donde se les asignaba lugar para construir sus casas y una parcela de tierra para cultivarla. (Íbidem)

3.4 El mundo indígena y el establecimiento del Sistema Colonial

Durante los primeros años de contacto entre españoles e indígenas se produjo con gran intensidad el proceso de transmisión, asimilación, imposición y adaptación de patrones culturales. Los conquistadores creyeron que la implantación de sus instituciones y costumbres eran un derecho que disfrutaban como consecuencia del dominio político, pero no llegaron a apreciar hasta qué punto ellos mismos fueron a su vez sometidos a cambios y adaptaciones impuestos por las nuevas circunstancias. Los pueblos mesoamericanos vieron quebrantadas su organización social y política, su cosmovisión y su vida doméstica, mientras que los europeos debieron modificar sus rígidos esquemas para dar lugar en ellos a la realidad de unas nuevas tierras, con hombres, religiones y concepciones vitales diferentes. (Gonzalbo Aizpuru, 1990: 28)

La expansión de la cultura dominante fue al mismo tiempo un proyecto autoritario y una infiltración inevitable; los grados de integración y asimilación de los nuevos vasallos del imperio español fueron sumamente variables. La educación se convirtió en instrumento insustituible de coacción pacífica en manos de los conquistadores; para los indios representó el vehículo que les permitió el acceso a la comprensión del nuevo orden. Por conveniencia y por convicción, la conquista espiritual fue inseparable de la militar, y la evangelización constituyó, durante muchos años, la forma generalizada de impartir educación. (Íbidem)

En este ambiente de preocupaciones religiosas y urgencias materiales, es lógico que la educación para los indígenas tuvieran características especiales y que evolucionara según lo exigían las necesidades de los dominadores. Las metas educativas que se propusieron las autoridades aspiraban a lograr la integración de los nuevos vasallos; pero no a todas se les dio la misma importancia, ni se llevaron a la práctica con la misma eficacia. Evangelización, castellanización, incorporación a la vida urbana y entrenamiento para el trabajo, formaron el conjunto de conocimientos y habilidades recomendadas. Los métodos para imponerlos fueron variables, desde la coacción física hasta la instrucción voluntaria, y desde el esfuerzo combinado de autoridades civiles y religiosas hasta el premeditado descuido de unas y otras. (Íbidem)

El por qué evangelizar a los indígenas en castellano ha recelosa vigilancia de los ambiciosos vecinos sirvió de acicate para la evangelización de negociaciones con el Papa, de quien los reyes españoles, Isabel y Fernando, consiguieron los títulos que les permitirían

disfrutar de sus descubrimientos dentro de la legalidad imperante. Las bulas Inter. Caetera , de 2 y 3 de mayo de 1493, acreditaron los derechos castellanos, bajo la condición de que se procediera a evangelizar a la población aborigen de las tierras exploradas y por explorar. El mandato coincidía con la tradición ibérica de santa cruzada contra los infieles; la guerra se legitimaba por motivos religiosos, y los vencidos requerían de instrucción catequística inmediata para incorporarse plenamente a la corona española. (Gonzalbo Aizpuru, 1990: 29)

La preocupación por instruir a los vasallos de las Indias se reflejó ya en las primeras ordenanzas dadas para su gobierno: las instrucciones de 1503 imponían a los encomenderos la obligación de enseñar la lectura, la escritura y el catequismo [las Instrucciones, para el gobernador y los oficiales reales, dadas por Isabel y Fernando en Alcala de Henares el 20 de Marzo de 1503, decían textualmente: “que luego haga hacer, en cada una de las dichas poblaciones y junto con las dichas iglesias, una casa en que todos los niños que hubiere se junten cada día dos veces, para que allí el dicho capellán los muestre a leer y escribir y a santiguar y signar, y la confesión y el Pater noster, y el Avemaría y el Credo y Salve Regina” (Kometlke, 1951, vol. I, p. 11) (Gonzalbo Aizpuru, 1990: 30)

Poco después, 1504, el testamento de la reina recomendaba el envío de “personas doctas e temerosas de Dios para instruir los vecinos e moradores dellas [Las Indias], en la fee católica, e les enseñar e doctrinar buenas costumbres.

En 1512, el primer cuerpo de disposiciones generales destinadas a la organización de la administración colonial, conocido como Leyes de Burgos, especificaba la forma como debía impartirse la instrucción, bajo el cuidado y responsabilidad de los encomenderos. [Reproducción de este fragmento de las Leyes de Burgos en Velasco Cevallos, 1945, p. 3] (Íbidem)

El servicio personal a que estuvieron obligados los indios encomendados resultó insuficiente para cubrir las necesidades de abastecimiento de las ciudades españolas, de modo que desde 1555 comenzó a generalizarse el repartimiento, que obligaba a las comunidades a prestar un número de trabajadores proporcional al total de sus vecinos, durante dos semanas, en rotación anual. La ley imponía moderación, pero la práctica propició abusos, y las numerosas quejas dieron lugar a que el rey y su Consejo de Indias decretasen la abolición de

este sistema, el 24 de noviembre de 1601, excepto en el caso de que se necesitase para cubrir la demanda de mano de obra de las minas. (Gonzalbo Aizpuru, 1990: 31)

Como era lógico, estos cambios influyeron decisivamente en las relaciones entre españoles e indígenas, ya que la transformación del sistema laboral llevó consigo el progresivo desplazamiento y virtual anulación de los nobles indígenas como intermediarios entre las autoridades españolas y los simples plebeyos. Con ello se extinguieron también los intentos de proporcionarles educación superior o más esmerada que a los indios “del común”. La clasificación prehispánica de *pipiltin* o principales y *macehualtin* o plebeyos, perdió importancia a medida que se generalizaba la clasificación mucho más simple de españoles e indios, en donde todos quedaban agrupados. (Íbidem)

Poco tiempo después de la toma de la capital mexicana, don Hernando [Hernán Cortés] pidió que se enviasen a la Nueva España religiosos mendicantes, en quienes confiaba más que en los seculares para la tarea misionera. El emperador accedió pronto a su solicitud y manifestó por su parte el mismo interés; añadió la recomendación de que se siguiesen métodos suaves y se procurase en primer lugar convertir a los caciques y principales, de modo que su ejemplo influyese sobre los demás. También advirtió la conveniencia de fomentar los hábitos de vida urbana, laboriosidad y sumisión, que serían útiles para su integración al nuevo orden. En pocas líneas quedaban perfiladas las directrices de lo que sería la educación indígena a cargo de autoridades civiles y religiosas. (Íbidem)

En 1523 llegaron los primeros frailes: tres franciscanos flamencos, dos de ellos sacerdotes, cuyos nombres españolizados eran Juan de Tecto y Juan de Aora; el tercero, Pedro de Gante, hermano lego, relacionado por lazos de parentesco con el monarca español. (íbidem)

El conflicto educativo, cultural y lingüístico que viven hoy día los indígenas es más que el resultado de este proceso, la situación de dominio colonial en que los pueblos se debaten desde la conquista, se profundiza con la interdependencia capitalista y el nuevo “orden” económico mundial. (Prieto, 1992: 19)

3.5 México independiente

En el periodo del México Independiente consumada su independencia política tiene como resultado una guerra de clases, a lo cual la población mexicana acentúa su división. La educación se sigue impartiendo a un reducido grupo. Posteriormente se encuentra controlada por una asociación de particulares llamada Compañía Lancasteriana. Esta escuela tiene ser popular, no es científica pero aspira a liquidar el dogmatismo anterior, para lo cual se apoya en el principio de que la razón humana es suficientemente eficaz para dar al hombre una explicación de la vida y del mundo.

Con varias aportaciones pedagógicas y con grandes errores, la Escuela Lancasteriana es ya desde el punto de vista social una ruptura con el pasado. Justo es recordar el pensamiento y la obra de José María Luis Mora, así como de Valentín Gómez Farías. (Aguilar Padilla, 1988: 15)

En la Revolución Mexicana las masas que tomaron las armas para derrocar al régimen porfirista fueron masas campesinas. El triunfo del constitucionalismo, encabezado principalmente por sectores de la burguesía agrícola y una ascendente burguesía urbana modernizada, significó la traición a las aspiraciones agrarias revolucionarias, representadas por Villa y Zapata.

La movilización popular obligó al Estado posrevolucionario a instrumentar una política de corte populista, orientada a las clases subalternas del campo y la ciudad. De ahí surgen dos de las llaves maestras de la política campesina del Estado mexicano moderno: la reforma agraria y la educación. Una en lo económico y la otra en lo ideológico, constituyen la posibilidad de un pacto político y social entre el Estado y las clases populares en el agro. (López, Gerardo y Sergio Velasco, 1985: 16)

Desde sus inicios la política agraria estatal careció de la solidez e integración que hubiese podido redundar en un verdadero cambio en la situación de las masas campesinas indias y mestizas. Después de sesenta años de iniciado, el reparto agrario no ha concluido. El latifundio encubierto sigue siendo la regla, no la excepción, en muchas regiones del país. Una política de fragmentación irrestricta de la tierra, la carencia de un apoyo real a formas de tenencia colectiva como el ejido, y un manejo del crédito rural en la mayoría de los casos

fraudulentos, dejan pocas dudas, en los hechos, a cerca del carácter antipopular de la política agraria estatal. (Íbidem)

La otra carta fuerte de la propuesta populista del Estado Mexicano ha sido la educación. Esta ha adquirido cada vez importancia a medida que la reforma agraria se ha hecho más fantasmal. El desarrollo cualitativo que experimentó la educación mexicana hasta fines de la década de los treinta se convirtió en una tímida expansión a principios de los cuarenta. Este proceso de desarrollo cualitativo culmina a fines del sexenio de José López Portillo con la declaración del Secretario de educación sobre la universalidad de la enseñanza básica mexicana. (Íbidem)

Para el caso de los grupos étnicos, la propuesta educativa se sintetiza en la corriente de pensamiento y de propuestas institucionales conocida como “indigenismo mexicano”. Esta es una política fundamentalmente estatal, creada para resolver “el problema indígena”, fenómeno creado por los funcionarios del Estado, no por los indios. La materialización de este indigenismo oficial se ha dado a través de instituciones como el Instituto Nacional Indigenista (creado en 1948) y de dependencias como la Dirección General de Educación Indígena (1978, pero con varias antecesoras dentro y fuera de la SEP). Para muchos observadores y organizaciones indias, el indigenismo sólo ha sido una forma más de encubrir la imposibilidad del Estado de llevar a cabo una reforma agraria efectiva y una política realmente comprometida con las clases populares en el campo. (López, Gerardo y Sergio Velasco, 1985: 19)

3.6 La Reforma

La Iglesia católica era la poseedora de las dos terceras partes de la tierra cultivable, única institución de crédito importante, de poder político y espiritual amplio e indestructible, situación nada bien vista por el grupo de los liberales liderada por el expresidente Benito Juárez, quienes reestructuran una escuela transmitiendo otro concepto de la verdad para darle nuevo rumbo a la educación.

La reforma realizada por Juárez, en el fondo, no es más que una pugna entre el latifundismo laico y el latifundismo de la Iglesia. El latifundismo laico entre sus ideales pretendía que los bienes acaparados por la Iglesia, ingresen al libre comercio, se liquide el

sistema fiscal de barreras de pueblo a pueblo y la fomentación de las ideas de libertad en todo sentido.

Es necesario consignar la orientación que en materia educativa señalaba la Constitución de 1857, ahí se establecía la educación libre, lo cual era positivo, pues significaba quitar el monopolio de la educación a la Iglesia católica.

El régimen de gobierno de esta época se propuso quitar a la Iglesia todo su poder económico, para así poder arrebatárle también el poder político y espiritual que tenía sobre el pueblo. La verdad ya no es la verdad dogmática, surge una nueva verdad basada y explicada a través de la virtud de la ciencia y del método científico (el positivismo de Augusto Comte sirve para explicar los fenómenos físicos, químicos, biológicos, psicológicos y sociales. Su intérprete es Gabino Barrera, en cuya obra la reforma adquiere toda la trascendencia histórica que hasta hoy tiene lo hecho por Juárez) (Aguilar Padilla, 1988: 17 y 18)

3.7 Período Guerra de Castas (1847-1901)

“En ese mismo año (1929), el general May suscribió un convenio con el gobierno estableciendo la entrada de la ESCUELA RURAL a los diversos pueblos, el libre tránsito de comerciantes por la zona, respetar las concesiones otorgadas a las personas ajenas a la zona, pedir permiso al gobierno para extender los cultivos de milpa y dejar la administración de justicia en manos de la autoridad nacional. “ (Bartolomé y Barabas, 1981: 49)

Durante el siglo de la independencia (criolla), la subyacente cultura de resistencia se siguió manifestando en cada crisis social que afectaba la península. Toda calamidad natural o social era interpretado como un castigo de las divinidades inconformes con el orden social cósmico imperante. Las divinidades seguían siendo aliadas de los hombres que las habían creado, y continuamente los incitaban a actuar para recuperar el antiguo orden. Quienes recibían estas directivas o señales (*chinkuh*) de las deidades, fueron siempre los chamanes y sacerdotes mayas, lo que les permitía otorgar una legalización sagrada a sus directivas políticas. (Bartolomé, 1992: 178)

Después de tres siglos los especialistas religiosos (chamanes) habían sido despojados de todo poder político, pero recibían su autoridad de una fuente de poder que estaba más allá de todo posible control por parte de los dominadores. No siempre las condiciones sociales,

económicas y políticas, hicieron posible que estallara la rebelión siempre presente a nivel ideológico. Pero cuando las condiciones lo determinaron, la misma tradición profético-milenarista hizo eclosión, pautando las características de las respuestas políticas ante el mantenimiento de la situación colonial. (Íbidem)

No pasó demasiado tiempo después de la insurrección de Quisteil, para que la latente expectativa libertaria pudiera cristalizarse nuevamente, pero esta vez con una intensidad, duración y violencia, que aterrorizaron a los ya confiados (e “independientes”) descendientes de los invasores. En esa oportunidad, las condiciones objetivas de la insurrección fueron proporcionadas por la caótica situación política peninsular embarcada en una serie de luchas intestinas –y, fundamentalmente, por la expansión de la economía de plantación sobre la zona de los pueblos semiautónomos, quienes se hallaban relativamente al margen del régimen señorial imperante en las otras áreas. [Bartolomé, Miguel y Barabas Alicia: La resistencia maya: relaciones interétnicas en el oriente de la Península de Yucatán, INAH. Serie científica no. 53, México, 1977] (Bartolomé, 1992: 179)

Dicha insurrección generalizada de 1847, que la historia conocería como Guerra de Castas (aunque se podría calificar como una guerra de liberación étnica), tuvo un desarrollo bélico que se prolongó durante más de medio siglo (1847-1901), si bien se registraron episodios militares hasta 1915 y la “pacificación” definitiva de los últimos grupos rebeldes, refugiados en las selvas orientales, recién se logró en 1937. a pesar de esta “pacificación”, los descendientes de los insurrectos (autodenominados macehuales) mantienen hasta la fecha una cierta autonomía organizativa que los distingue del resto de los mayas peninsulares, debida a más de un siglo de separación de los mismos. (Íbidem)

Desde los momentos iniciales de la insurrección surgen elementos que dan cuenta de la indudable presencia del profetismo.

Así, se puede apreciar en la primera proclama rebelde, que apareciera en las calles del pueblo de Tabi, uno de cuyos signatarios era precisamente Jacinto Canek. Este documento fue publicado por el viajero Carl Heller [Carl Heller: Reisen México Inder Jahren 1845-1848, Leipzig, Alemania, 1853, pp. 285-293] en maya y alemán. La presente versión en castellano fue traducida directamente del texto maya, gracias a la gentileza del Sr. José Tec Poot (información tomada de Bartolomé):

(...) Nosotros los macehuales denunciarnos (lo) que nos hacen los extranjeros (dzulob): mucho es lo que nos hacen a nosotros así como a los niños y a las pobres mujeres: mucho es nuestro sufrimiento sin estar fundado a ninguna culpa; así entonces, si es que se están levantando los macehuales es porque fueron los extranjeros los que lo iniciaron; porque en los extranjeros ya no existe el Señor Dios Jesucristo en sus palabras: toda la Santa Gracia (maíz) de Hahal (Verdadero) Dios ya lo robaron toda. Así entonces han de llegar a darse cuenta cuál es la culpa de los macehuales que están matando, porque nosotros antes estábamos contentos y en paz cuando ellos llegaron y comenzaron a matar; así es lo que ellos han iniciado y desde hace dos años que nos hacen daño, también (sin embargo, no se agota la milpa porque es un obsequio del Señor Dios): han de oír si es verdad que Dios dio licencia (autoridad, poder) para que nos mataran; Porque nosotros no fuimos los que lo iniciamos, Juan Vázquez nos engaño y después regresó a matarnos. Así, entonces, si todos morimos en manos de los extranjeros es que las cosas tienen que acabarse como están (de este modo), porque jamás el pensamiento de los extranjeros es que las cosas sólo acaben así (en paz), porque está escrito dentro del libro del Chilam Balam como también así fue la orden dejada por el Señor Jesucristo sobre la tierra. Es el último fin de la palabra de nosotros los macehuales; un solo Dios Verdadero en su Santidad sola: el que reina con sus ángeles... (Bartolomé, 1992: 181)

Manuel Antonio Ay m.p.

D. Jacinto Canek m.p.

Durante los primeros días de la insurrección en la siempre rebelde zona de Sotuta, una patrulla yucateca encontró cerca del pueblo de Kankabzonot una figurilla de barro (uno de los tan buscados y destruidos “ídolos”) rodeado de velas y adornado con flores. La necesidad de los insurrectos de contar con una legalización divina para su lucha y de que ésta estuviera orientada por guías sacerdotales, se hizo presente desde los comienzos de las acciones armadas; para 1848 se sabe del caso de un especialista religioso de nombre Macedonio Tut, quien se puso los hábitos robados a un cura y se desempeñaba como sacerdote [Reed Nelson: La Guerra de Castas de Yucatán, Era, México, 1971]. Para el mismo año también se conoce de un documento en el cual uno de los líderes, Bonifacio Novelo, aseguraba a sus seguidores que se le había aparecido la Virgen anunciándole el triunfo, razón por la cual se realizaba procesiones portando su imagen, que recorrían los

pueblos del área de influencia rebelde [Leticia Reyna: Las rebeliones campesinas en México, Siglo XXI, México, 1980, p. 385] (Bartolomé, 1992: 182)

Hacia 1850, durante el cuarto año de lucha, la presencia de los sacerdotes y chamanes adquieren dimensiones totalizadoras con el desarrollo del culto a la Cruz Parlante. La existencia de una tradición referida al culto oracular, cuyos centros más famosos eran el santuario de Cozumel, dedicado a la deidad Ixchel, y el de Izamal, dedicado a Itzamná. El encomendero Diego de Contreras ha dejado testimonio sobre las características del culto oracular en la isla de Cozumel:

(...) en la isla de Cozumel, los indios...van a ber y adorar un ydolo... en el cual les respondía a todo lo que le preguntaban y sabía del todo los que quería...y el alquin (Ah kin) bolvia la respuesta que el ydolo les daba...y le llevaban de presente aquello que tenían de su cosecha... *[Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y organización de las antiguas posesiones españolas de ultramar, T. 13, No. 11, Relaciones de Yucatán, Madrid, España, 19000, p. 54].(Bartolomé, 1992: 183)*

La cruz que Habla apareció originalmente en un cenote ubicado en la región central del actual estado de Quintana Roo. Fue descubierta por el líder de una partida de rebeldes, José María Barrera, quien fue proclamado como el primer Patrón de la Cruz. Más de 120 años después, un centenario de descendientes aún repiten las palabras iniciales de la Cruz:

Tene' ti hoken tin kahal
Ti Xoken Cah ti Chi kin Dzonot Cah
Ti lunanemi' yaha ya'ctunili'
Ca hokene' leilice yana ya'ctunili'
In cahal Noh Cah Santa Cruz Balam Nah
Kampokolche Cah.

(Traducción): Yo salí de mi pueblo (La Cruz/ de Xoken Cah, del pueblo de Chi kin Dzonot/ allí estuve caído debajo de una cueva/ mi pueblo es el Santo Pueblo de la Santa Cruz/ Morada de lo Sagrado (de lo oculto)/ Pueblo de Kampokolché. (Íbidem)

El primer intérprete de los mensajes orales de la Cruz Parlante fue Manuel Nahuat, a quien los historiadores yucatecos generalmente califican de ventrilocuo.

A la muerte de Chilam Nahuat, ocurrida a los pocos meses de ejercer el cargo, la Cruz dejó de hablar y sus mensajes, ahora escritos, fueron recogidos y transmitidos por Juan de la Cruz Puc, quien se desempeñó inicialmente como un Ah Camsah (un sacerdote escriba), pero su papel de intermediario de la Cruz era demasiado importante y pronto pasó a actuar como un Chilam-Intérprete que firma los mensajes de la Cruz. (Bartolomé, 1992: 184)

Los más importantes enfrentamientos militares tuvieron lugar entre 1847 y 1862, después de esta última fecha la población maya de la península quedó dividida en dos grandes sectores:

- a) El integrado por los sometidos peones de haciendas, y por los habitantes de aquellos pueblos que no se habían plegado a la insurrección.
- b) El constituido por los rebeldes refugiados en las selvas orientales, nucleados en torno a la ciudad-santuario de Chan Santa Cruz, quienes defendieron dicho centro político-religioso hasta su caída, en 1901, bajo el control de las tropas federales.

Dicho culto se ha refugiado en los pueblos de Chumpón, Chan Cah Veracruz y X-Cacal (Guardia), donde residen las llamadas “Cruces Hijas”, y que actúan como centros políticos y religiosos de una serie de pueblos vecinos. (Bartolomé, 1992: 188)

De las dramáticas consecuencias inmediatas de la Guerra de Castas, da cuenta un informe del Ejecutivo de Yucatán fechado en 1862, en el cual se consignan que entre 1846 y 1862 la península había perdido 184,286 habitantes (por combates, pestes y migraciones), y que habían sido destruidos 1,057 pueblos de los 3,153 que existían previamente [Fidelio Quintal Martín: “Interpretación de la guerra campesina de Yucatán de 1847”, en Revista de la Universidad de Yucatán, Vol. XVIII, No. 104, Mérida, Yucatán, 1974] (Íbidem)

Con los datos de este capítulo, se entenderá mejor el siguiente capítulo que tiene que ver con la educación indígena maya.

CAPITULO IV SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA

4.1 Implicaciones del sistema educativo nacional en la propuesta curricular de las escuelas indígenas.

En los medios educativos hay cada vez mayor conciencia de la gravedad de las consecuencias pedagógicas de la discontinuidad entre la cotidianeidad familiar y la vida en las escuelas, discontinuidad que se presenta incluso en las instituciones del medio urbano. El sistema educativo se materializa en un modelo único de escuela frente a una diversidad de sectores de población socioeconómicamente heterogéneos en distintas regiones de nuestro país.

(...) El sentido de muchas propuestas educativas recientes es precisamente el de acercar la escuela a esa vida cotidiana donde el sujeto social, desde sus primeros años de vida, construye su lugar individual dentro de su entorno comunitario inmediato, y se asimila contradictoria y críticamente al proyecto del grupo o clase social a la que pertenece. (López, Gerardo y Sergio Velasco, 1985: 20)

La vida cotidiana indígena está regida por una serie de instituciones que son orgánicas a las formas de la cultura campesina. Esto señala la existencia de un orden social propio, que posee mecanismos de incorporación del individuo al grupo, sumamente eficaces y sistemáticos. Por ejemplo, la religiosidad étnica de las comunidades indias impregna las actividades productivas, da sentido social a los actos y norma el comportamiento deseable de sus individuos.

(...) Es un hecho que la escuela occidental ignora estos valores y pautas normativas, entrando en conflicto con el universo simbólico de la comunidad, lo que provoca que los indios aseguren por otros medios la transmisión de su cultura. (López, Gerardo y Sergio Velasco, 1985: 21)

Por otro lado, el Sistema Educativo Nacional ha desplegado muchos esfuerzos para responder a las necesidades educativas y básicas de aprendizaje de la población indígena en edad escolar. Actualmente se identifican 2,581,728 niñas, niños y adolescentes indígenas en edad de cursar la educación inicial y básica (0 a 14 años). En los centros de educación en la modalidad indígena, poco más de 45 mil educadores bilingües atienden a 1,109,932 niñas, niños y adolescentes indígenas: 42,131 en educación inicial, 286,341 en educación preescolar,

y 781,460 en educación primaria. Del resto, en su mayoría, son atendidos en planteles de tipo general o por los servicios que presta el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) (Retos y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe, 2001: 1)

Si bien se han elevado los niveles de cobertura educativa en los servicios de educación inicial y básica para la población indígena, en la actualidad, uno de los principales retos que enfrenta la educación es la equidad. Factores tales como la distribución de los recursos, los códigos de comportamiento al interior de la escuela y el aula, la gestión educativa en los diversos niveles, entre otros, han limitado las posibilidades de mejoramiento de la educación destinada a los grupos indígenas.

Para ser verdaderamente equitativa, la acción educativa destinada a los pueblos indígenas no se limita a realizar cambios por adición, cuantitativos o lineales, sino superar el marco de racionalidad, el Sistema Educativo Nacional ha procurado ofrecer no sólo más, sino mejores oportunidades a este segmento de la población; para ello impulsa una Educación Intercultural Bilingüe con rasgos propios en los aspectos académicos y operativos, a partir de la adecuación y flexibilización de la actual propuesta nacional, para favorecer la construcción de respuestas educativas que promuevan la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso, permanencia y logro de las niñas, niños y jóvenes indígenas en edad de cursar la educación inicial y básica. (Íbidem)

Sin embargo, a pesar de que la propuesta educativa nacional y los planteamientos específicos para la EIB consideran indispensable seleccionar y organizar los contenidos educativos que la escuela ofrece, estableciendo la flexibilidad suficiente para que las maestras y los maestros utilicen su experiencia e iniciativa, y para que la realidad local y regional sea aprovechada como un elemento educativo, la educación que se ofrece a la población indígena no ha logrado consolidarse como una oferta que satisfaga efectivamente a las necesidades educativas derivadas de sus características y condiciones culturales y lingüísticas. (Íbidem)

Se han realizado múltiples acciones para impulsar el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas en los procesos educativos, particularmente, se han elaborado y distribuido 154 títulos de libros de texto, así como libros de literatura y materiales para el apoyo del trabajo bilingüe, en 55 variantes de 33 lenguas indígenas, para beneficiar a poco más de 1 millón de alumnos. Sin embargo, la educación bilingüe no es una realidad educativa ya que los docentes

y aún los padres de familia privilegian el trabajo sólo en español, relegando las posibilidades pedagógicas y didácticas de la enseñanza de las lenguas indígenas; provocando, consecuentemente, bajos niveles en los aprendizajes de los alumnos que dependen de la comunicación en lengua indígena para lograrlos. (Retos y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe, 2001: 2)

Un problema central, es la formación básica y profesional de los docentes bilingües, los perfiles de desempeño que presentan, al acceder y durante el servicio, en muchos casos no responden a las exigencias de los servicios de educación indígena. Si bien se ha procurado avanzar en la mejora de las ofertas de formación inicial, de actualización y capacitación, y de nivelación y superación profesional, aún no se ha logrado consolidar las competencias básicas y profesionales del magisterio indígena para garantizar una mejor intervención pedagógica y didáctica. Caso relevante son las competencias básicas en la lecto-escritura en lengua indígena, así como las deficiencias en las estrategias didácticas para favorecer el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y el español, para hacer efectiva una educación bilingüe. (Íbidem)

La participación de la comunidad, en particular la de los padres y madres de familia, presenta también serias deficiencias. Por un lado, porque la comunidad indígena se sigue planteando el paradigma: la preservación de la lengua y la cultura vs. el aprendizaje para la integración a una sociedad no indígena; y, por otro lado, porque la escuela sólo aprovecha de ellos sus servicios y recursos, más allá de sus saberes para el logro de los propósitos de la escuela. (Íbidem)

El compromiso del Sistema Educativo Nacional, será entonces, lograr que toda la población indígena, incluyendo a la que presenta necesidades educativas especiales o se encuentra en situación de migrante, tenga la oportunidad efectiva de cursar la educación inicial y básica, en un ciclo integrado donde la articulación y complementariedad de sus distintos niveles garantice la continuidad y progresión de los procesos educativos y, asimismo, lograr que la oferta educativa sea un instrumento fundamental para la formación ciudadana, la construcción de instituciones sólidas y la construcción de la democracia. (Retos y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe, 2001: 3)

El Sistema Educativo Nacional deberá establecer el marco normativo sobre el cual desarrollar la EIB, así como, a la realización de múltiples acciones para garantizar que el colectivo escolar, las comunidades indígenas y la sociedad en general modifiquen la manera en la que conciben el hecho educativo y, consecuentemente, para que participen activamente en la mejora de la oferta educativa y sus resultados.

4.2 La función del maestro bilingüe en la educación intercultural bilingüe

Según Javier Serrano Ruiz, la EIB es un enfoque educativo general para las poblaciones de países en los cuales conviven grupos culturalmente diversos. Considera la EIB como modalidad particular de la anterior, apropiada para colectivos, de ordinarios pueblos indígenas y grupos negros o afroamericanos que se encuentran en situación socioeconómica desventajosa, son minoritarios en el contexto de los Estados nacionales y poseen lenguas y culturas, o elementos de ellas, particulares.

Aunque la lengua no es la cultura sino de sus aspectos, es posiblemente el más viable y, por tanto, más allá de ella lo que se hace en relación con la diversidad suele limitarse al plano en que el maestro y alumnos comparten en forma espontánea pautas inconscientes. (Revista Iberoamericana de Educación, 1999: 91)

La educación para la diversidad comprende lo referente a formación de los maestros, a planes de estudio y a formas pedagógicas, entendidas como maneras de actuar en la escuela; todo lo que en ella se hace es pedagogía, inclusive lo menos explícito, el llamado *currículo oculto*. (Íbidem)

Cuando se habla de EIB, es usual que hagamos referencia, en especial, a escuelas de o para indígenas, población hablante de lenguas criollas o, en ocasiones, población afroamericana, destinadas a la educación formal de los niños y jóvenes. Se trata de escuelas con particularidades, sobre todo curriculares, pero que conservan, en su gran mayoría, la forma convencional del sistema educativo escolar. (Revista Iberoamericana de Educación, 1999: 92)

La escuela de EIB surgida de sus mismos beneficios es, posiblemente en la mayoría de los casos, fruto del sentimiento de amenaza y, por lo tanto, se encuentra con mayor facilidad entre quienes se sienten amenazados. Así como no nos identificamos en relación con quienes

son distintos, nadie se propone crear una escuela que corresponda a sus particularidades si no es porque tiene la experiencia de otra que no lo hace.

En gran parte la escuela intercultural bilingüe se crea por resistencia y significa la adopción de una práctica social de otra cultura. El proceso de su apropiación significa redefinir en la práctica su función, dándole una adecuada a la cultura que la ha adoptado, lo que generalmente ocurre en el sentido de instrumento de fortalecimiento y reproducción cultural. (Revista Iberoamericana de Educación, 1999: 94)

Predicado común en la legislación sobre EIB es que los maestros deben ser escogidos por los suyos y pertenecer a la misma etnia de sus alumnos, lo que significa, en muchos casos, asumir lo que ya venía haciéndose antes de la legislación. En contra de lo que sucede en la escuela convencional, la escuela bilingüe se ha visto obligada a inventar sus maestros, mientras la primera ya los reproducía en diversos institutos. Una consecuencia es la precaria formación de muchos maestros de EIB. Seleccionados por criterios diferentes a los de su formación académica o profesional, los maestros no suelen tener otro referente que su escasa experiencia de la escuela convencional. Con ella enfrentan muchos de ellos el reto de lograr que sus alumnos continúen asistiendo a la escuela los primeros días, aun antes que el de *enseñar*. En cuanto a su actividad pedagógica, tienden a reproducir la práctica de sus maestros, excluyendo a lo sumo lo que consideran aberrante.

En contra de lo sucede con la educación convencional en muchos de nuestros países, donde la profesión de educador no cuenta con suficiente reconocimiento social, en la EIB los maestros son personas reconocidas puesto que suelen ser seleccionados en su medio social inmediato y encarna la posibilidad de relación menos desventajosa con el mundo no indígena. (Revista Iberoamericana de Educación, 1999: 96)

En innumerables contextos, la escuela simboliza la presencia del Estado. Contar con ella garantiza con frecuencia que se reconozca por las instancias oficiales la existencia de la localidad y sus habitantes. A través de ella suelen hacerse posible otros servicios: llegan auxilios alimentarios, brigadas de salud, propuestas ambientales visitas de funcionarios de diversas agencias.

En las localidades la escuela es germen de discusiones nuevas, o las acentúan. Su presencia cataliza problemáticas como la de la cultura y la lengua.

Cuando se habla de escuelas con la modalidad de EIB, parece olvidarse con frecuencia que para ella exista se requiere que existan pueblos con su pervivencia suficientemente asegurada para dedicarse a ese cometido. Dicho de manera más enfática, se requiere que las minorías sigan existiendo físicamente para pensar en su educación. (Revista Iberoamericana de Educación, 1999: 98)

En cuanto a las lenguas, la aspiración más elemental sobre la escuela gira en torno al aprendizaje de la segunda, la mayoritaria, para superar la desventaja lingüística a través de la adquisición de la suficiente competencia.

Frente a la introducción del lenguaje escrito, no hay resistencias, siempre que se trate de la segunda lengua. En cuanto a la vernácula es aún muy frecuente la desconfianza, debido al temor de posibles consecuencias nefastas sobre la cultura. Esto, en especial, cuando se mantiene con fuerza la existencia de autoridades tradicionales. En otros casos, la resistencia se debe al reconocimiento de dificultades objetivas frente a la posible normalización de su uso; el aprendizaje se ve, entonces, como dispendio innecesario de esfuerzos, en detrimento de necesidades más acuciantes (apremiantes).

Otro ingrediente se añade al cuadro anterior: los padres de familia, y a veces los mismos maestros, suelen confundir el empleo de una lengua como medio de enseñanza con su presencia en la escuela como objeto de aprendizaje. Y, a su vez, confundir el aprendizaje espontáneo de la forma oral propio de la socialización básica con el consciente, correlativo a la adquisición de la forma escrita. En relación con el empleo de la lengua vernácula como medio de enseñanza, no es frecuente la reticencia, por razones obvias: uno aprende más y mejor si le enseñan en una lengua que conoce. En cuanto a la inclusión como objeto de enseñanza, es frecuente el argumento de que significa pérdida de tiempo, dado que el alumno que llega a la escuela ya la aprendió en el medio inmediato. Es frecuente, además, que el maestro comparta estos razonamientos, aunque no lo exprese abiertamente, o no lo hace cotidianamente con fluidez y propiedad. (Revista Iberoamericana de Educación, 1999: 99 y 100)

Es usual referirnos a los requerimientos para el desempeño de la función de maestros en EIB a partir de un perfil que privilegia su función estrictamente académica, condimentado con elementos provenientes de calidad ideológica que a esta ocupación se le atribuye.

De ordinario existen programas de nivelación para quienes no han cursado completa la educación básica, y de profesionalización para quienes ya lo han hecho. Pero ni los perfiles ni los logros de estos programas han alcanzado claridad suficiente como para que las realizaciones aseguren a la EIB una calidad al menos equivalente a la de la educación básica para otros grupos de población, también deficiente. No obstante, empiezan a estructurarse propuestas y programas tendientes no sólo a la formación específica de mejor calidad de los maestros, sino también de agentes educativos de otros niveles.

Dentro del contexto ya mencionado de falta de referentes de peso en el sentido de la función social del maestro de EIB, surge lógicamente una tarea que consiste en establecer modelos nuevos en cuanto a su papel. Es necesario crear y fortalecer una tradición sobre alternativas de ser maestro propias de la EIB.

Para avanzar en esa línea se requiere, por supuesto, el paso de más de una generación de maestros bien formados para su campo de trabajo, pero es posible que esa generación esté apenas formándose. (Revista Iberoamericana de Educación, 1999:100)

Ser maestro no sólo hace referencia a la actividad pedagógica como tal en la escuela. Significa también ser promotor y participante de la reflexión sobre la vida de la etnia y el grupo local, especialmente en los procesos atinentes a la relación con el resto de la sociedad. Debe ser, respectivamente, un 'abridor de mundo' o un elemento que advierta sobre los peligros de la falta de reflexión al asumir elementos y prácticas culturales de otros grupos según que en su medio sean hegemónicas las concepciones etno o heterocentristas.

Las concepciones etnocentristas suelen manifestarse, en relación con la escuela y la enseñanza, en la tendencia a excluir de los planes de estudio todo conocimiento o práctica ajenos al criterio de que << no se debe sacar al niño de su realidad >> y que, en sus manifestaciones extremas, conduce a convertir la vida escolar en una reiteración de la vida cotidiana, aun en sus peores aspectos, convertida no sólo en práctica sino en discurso y en conocimiento que se consideran acertados por sí mismos, puesto que se les atribuye, a veces

en forma equivocada, una cierta autenticidad étnica, así se trate muchas veces de productos de otras sociedades asimilados inconscientemente en el curso de procesos históricos. (Íbidem)

El maestro de ser un ‘abridor de mundo’ desde sus propias raíces y para la comprensión de la situación de sus alumnos; debe ser capaz de dialogar con los padres de familia y con otros miembros de los grupos locales y convencerlos de las bondades de la modalidad educativa en la que trabaja. Para lograrlo requiere, además de actitud, conocimiento de los dos campos culturales y un saber pedagógico. En cuanto a la de su grupo étnico, conviene insistir en que no basta con vivir en la cultura y hablar la lengua, sino que darse cuenta de ello. De lo contrario, no se podrá ser agente crítico. En este sentido, la formación que recibe afronta el reto de convertirlo en un observador permanente y atento de su propia cotidianidad y la de los suyos, en contraposición a la creencia de que uno no necesita estudiar su cotidianidad porque ya la conoce.

El papel que se le atribuye el maestro dentro de esta concepción lo coloca en situaciones difíciles, porque puede terminar entre dos fuegos; en el campo cultural, por ejemplo, entre la conservación y la innovación. Su posición es aún más difícil en contextos de proyectos agenciados por organizaciones étnicas, en los cuales la reivindicación de educación propia adquiere carácter ideológico y se reduce el campo del libre pensamiento y expresión. En estos casos se acrecienta la exigencia en cuanto a conocimientos, claridad de criterios y capacidad de convicción. (Íbidem)

4.3 Programas y talleres-cursos de capacitación del magisterio

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), es la instancia líder en el desarrollo de la política para el fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, la responsable de garantizar el logro de los objetivos y de las metas que de él se derivan, y de contribuir al desarrollo de las otras políticas del subprograma sectorial, así como del cumplimiento de las metas que en ella se plantean.

La DGEI ha planteado 3 programas principales, en los cuales expresa la respuesta y el compromiso para atender a los planteamientos expresados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE 2001-2006)¹³: *Justicia educativa y equidad, Calidad del*

¹³ Ver anexo 3 Programas, procesos y proyectos 2001-2006.

proceso y el logro educativos, y Reforma de la gestión institucional, o sea a las inequidades y problemáticas presentes en la educación indígena y, sobre todo, a las necesidades y demandas educativas de la población indígena.

La tarea es asegurar que estos 3 programas impacten positivamente el Sistema Educativo Nacional, el Sistema Educativo Estatal y, sobre todo, los Servicios de Educación Indígena; todo ello, con la intención de generar las condiciones académicas, técnicas y operativas que garanticen que toda la población indígena en edad escolar, tenga no sólo más, sino mejores oportunidades de acceder y concluir su educación básica y, asimismo, de alcanzar aprendizajes cualitativamente relevantes para ellos y para el grupo social al que pertenecen.

Cabe señalar que los 3 programas se orientan básicamente: a la definición y difusión del Marco Normativo Nacional sobre el cual desarrollar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y al desarrollo de acciones específicas para promover –directamente entre el colectivo escolar –la modificación y mejora de las prácticas educativas.

En cada programa se inscribe determinado número de Proyectos Estratégicos (19 en total). Los proyectos estratégicos se plantean como “categorías” de organización que posibilitan abordar diversos aspectos de la práctica educativa.

1. PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

- ❖ PROYECTO: Renovación curricular y operativa de la educación inicial indígena
- ❖ PROYECTO: Renovación curricular y operativa de la educación preescolar indígena.
- ❖ PROYECTO: Incorporación de la lengua indígena como asignatura.
- ❖ PROYECTO: Producción de materiales educativos en lenguas indígenas.
- ❖ PROYECTO: Producción de libros de textos en lenguas indígenas.
- ❖ PROYECTO: Diseño de propuestas metodológicas para la enseñanza de una segunda lengua.
- ❖ PROYECTO: Impulso a los procesos de lecto-escritura en lenguas indígenas.
- ❖ PROYECTO: Promoción y desarrollo de las lenguas indígenas.

- ❖ PROYECTO: Atención educativa a menores indígenas que representan necesidades educativas especiales.
- ❖ PROYECTO: Programas de apoyo a la educación intercultural bilingüe.
- ❖ PROYECTO: Fomento al uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información.
- ❖ PROYECTO: Evaluación de la educación indígena.

2. PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE Y DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

- ❖ PROYECTO: Renovación de los procesos de formación inicial de aspirantes a docentes de educación indígena.
- ❖ PROYECTO: Actualización y capacitación de docentes y directivos bilingües.
- ❖ PROYECTO: Nivelación y superación profesional de docentes y directivos bilingües.
- ❖ PROYECTO: Asesor técnico pedagógico.

3. PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

- ❖ PROYECTO: Impulso al logro e la normalidad mínima en los servicios de educación indígena.
- ❖ PROYECTO: Impulso a la gestión escolar.
- ❖ PROYECTO: Impulso a la participación social. (Retos y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe, 2001: 10-14)

4.4 Sistema educativo y educación multicultural

En la escuela está el germen del futuro mediato y del inmediato. En este sentido, la escuela es pasado y futuro de la sociedad. Se finca en la tradición para ser el promotor más temprano del mañana proyectado. El estudio histórico de los sistemas educativos resulta ser, por este motivo, uno de los enfoques más interesantes en la explicación de los procesos sociales. Abarca no sólo el largo trayecto recorrido, sino las esperanzas sistematizadas de algunos sectores de la sociedad. Nunca son estas esperanzas, y esto, hay que tenerlo presente, las de la sociedad completa; y nunca integran un proyecto sin contradicciones, porque en él se reflejan los conflictos de la vida misma. Pero el estudio de las contradicciones y del dominio ideológico es indispensable para entender los procesos sociales.

La investigación histórica de los sistemas educativos proporciona, además, una enseñanza siempre valiosa de la medida en que los hombres podemos transformar nuestra sociedad; y esto implica, como seres sociales que somos, transformarnos. Cada generación es modelada por la precedente, y en la conciencia de este poder, las técnicas para el cambio se modifican con el fin de alcanzar una mayor eficacia. Para poder apreciar la dimensión de los logros obtenidos, la perspectiva histórica es el instrumento más adecuado. (López Austin, 1985: 11)

4.5 Programas educativos en escuelas de calidad

El programa Escuelas de Calidad (PEC) sitúa a la escuela de educación básica como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad educativa, y a los alumnos como centro de toda iniciativa, reconociendo la capacidad de los alumnos, docentes, directivos y padres de familia, en suma de la comunidad educativa, para lograr una transformación del centro escolar aun en condiciones poco favorables para cumplir su misión y alcanzar su visión. (www.programaescueladecalidad.edu.gob.mx)

El PEC es una iniciativa del Gobierno Federal cuyo propósito general es mejorar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de educación básica, con base en el fortalecimiento, articulación y alineación de los programas federales, estatales y municipales, a través de la construcción de un nuevo modelo de gestión escolar, que permita transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas que voluntariamente se incorporen al programa, enfocado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, la práctica docente, la participación social y la rendición de cuentas. (Íbidem)

Se busca transformar el diseño de la política educativa, de una formulación central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, hacia un esquema que permita generar proyectos desde la escuela hacia el sistema educativo.

El PEC forma parte de la política nacional de reforma de la gestión institucional y escolar, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, identificados en el Programa Nacional de Educación (ProNaE 2001-2006) (ver anexo), como son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación, la ausencia de evaluación externa de las escuelas y de retroalimentación de

administrativos que consumen el tiempo de los directores, supervisores y jefes de sector, las condiciones poco propicias para el desarrollo de un liderazgo efectivo de los directores, supervisores y jefes de sector, la escasa vinculación real de los actores escolares, el ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la limitada participación social, las prácticas docentes rutinarias, formales y rígidas con modelos únicos de atención a los educandos, así como las deficientes condiciones de infraestructura y equipamiento. (www.programaescueladecalidad.edu.gob.mx)

Por tanto, una Escuela de Calidad es aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se promete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. Es una escuela que procura la operación basada en normas, compartiendo sus experiencias e impulsando procesos de autoformación de sus actores. Una escuela de calidad es una comunidad educativa integrada y comprometida que promueve la equidad y garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen competencias, habilidades y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, participar en el trabajo colectivo y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Con respecto a la tarea propuesta por la Dirección General de Educación Indígena expresada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, es de observarse que no existe un seguimiento de esta en ningún sistema como tal, debido a la metas propuestas y exigidas por el mismo sistema educativo nacional al sistema educativo estatal e indígena como se ha mencionado en varias veces a lo largo de este documento. En la comunidad de Chumpón es notoria la presencia del sistema educativo nacional y estatal con relación a la forma de enseñanza.

Si el objetivo del sistema educativo nacional es que las y los estudiantes terminen su educación primaria o básica, entonces dicho sistema si es efectivo y es gestor de una educación nacional con pequeñas dosis de enseñanza indígena, que a la vez considero que es un hecho que aún se esta gestionando y por lo tanto falta mucho para ver los resultados que se manifiestan en dicha estrategia educativa intercultural bilingüe.

En la práctica educativa los proyectos estratégicos planteados en la escuela bilingüe Jacinto Pat de la comunidad de Chumpón ninguno de los tres programas se llevan a cabo, aunque según los docentes manifiestan ser capacitados en cursos de educación indígena. Los docentes tienen conocimiento del contexto indígena donde trabajan pero también tienen presentes los requerimientos más de un sistema educativo nacional y estatal que el indígena, es por ello que no lo aplican con la población escolar.

La educación indígena en la escuela primaria bilingüe Jacinto Pat sólo se refleja en la práctica como una forma de entretenimiento en decir trabalenguas en maya durante la formación general en la plaza cívica por los mismo alumnos, y en festivales escolares (como el Día de la Primavera, en esa ocasión lo relevante de ese evento fue la participación del grupo de quinto grado al cantar una canción en maya), a estas participaciones escolares los docentes llaman una “educación indígena maya”.

CONCLUSIONES

México por ser un país con una gran diversidad cultural y lingüística, es fundamental que los sistemas educativos formales (nacional e indígena) tengan en cuenta estas características en el momento de realizar nuevas formas de enseñanzas, cumpliendo y satisfaciendo las necesidades culturales, lingüísticas y sobretodo las educativas de las poblaciones indígenas.

Es necesario cambiar las tradiciones de los sistemas educativos (que aún se viven en las poblaciones indígenas) con las demandas y necesidades indígenas; todo proceso educativo dirigido a las niñas y niños indígenas debe reconsiderar elementos como: condiciones de etnia, género, lengua, clase social o sea las formas múltiples que adopta la diversidad cultural.

Con la aplicación del enfoque intercultural como nueva forma de enseñanza escolar, donde la calidad, equidad y pertinencia representan hoy en día perspectivas claves para ir avanzando y cosechando éxitos en las poblaciones escolares indígenas, es necesario todavía seguir trabajando, se ha trazado y se esta llevando a cabo un proyecto educativo, en el cual no sólo son participes autoridades educativas, profesores y población estudiantil sino también es importante la integración consciente de los padres de familia y de los antes mencionados.

La educación intercultural bilingüe, es un modelo educativo creado para tener una nueva actitud pedagógica y docente ante la situación escolar indígena, aportando respuestas educativas diferentes, significativas y productivas, donde lo primordial es la atención de las necesidades de aprendizaje a poblaciones con particularidades lingüísticas y culturales. Dentro sus aplicaciones técnicas esta la profesionalización de los profesores bilingües, técnicos y directivos.

La capacitación que reciben los docentes indígenas es necesario ser aterrizada aun más en las aplicaciones frente al grupo escolar; los docentes reconocen de la nueva estrategia educativa intercultural, tienen conocimientos al respecto pero considero que les falta pedagogía para llevarla a cabo.

La diversidad cultural no es tarea fácil de atender en las escuelas de educación primaria, para construir una verdadera educación intercultural bilingüe es necesario también definir metodologías y contenidos contextuales enriquecidos con la cultura propia y ajena de los alumnos, favorecer la apropiación y uso de la lengua indígena y del español, logrando su adecuado desempeño desde su medio local como en los ámbitos estatal y nacional.

La situación que permea la escuela primaria bilingüe Jacinto Pat de Chumpón, resulta no tan acorde con la directriz intercultural bilingüe, porque la impartición de la educación en ella carece de puntos prácticos y esenciales de los requeridos.

Uno de los grandes problemas encontrados en la escuela primaria bilingüe Jacinto Pat del poblado de Chumpón, es la aplicación primordial del sistema educativo nacional por parte del docente, debido a que les exigen cumplir con la planeación educativa nacional y estatal, por lo tanto se ven en la penosa decisión de no llevar al “100 por ciento” la planeación del sistema educativo indígena.

Entre otros puntos, la educación intercultural bilingüe, requiere profesores bilingües conscientes de la realidad cultural de las niñas y niños indígenas, además de que no sólo deben tener acción directa con los alumnos sino que también estén presentes en todos y cada uno de los aspectos de las actividades docentes, que sus sugerencias pedagógicas se tomen en cuenta en las posteriores planeaciones curriculares.

Así también hace falta material bibliográfico en idioma maya, los que existen son utilizados como textos de consulta sin llevar a cabo las actividades escolares, debido a que no se tiene ni una planeación escolar ni mucho menos tiempo para hacerlas.

Con relación a la impartición de clases, la aptitud, el estado de ánimo y los problemas familiares no se deben involucrar en el desempeño académico ante el grupo escolar.

Como juez y órgano dirigente el Estado junto con las organizaciones indígenas y los sectores sociales involucrados (o que pretenden hacerlo) en las cuestiones indígenas deben tener el firme compromiso con los programas (sociales, culturales, políticos y educativos) de

principio a fin, es necesario seguir trabajando, compartir esfuerzos con calidad, efectividad y productividad, que la condición social u otras no sean un obstáculo para acercarse a la población indígena maya.

Las situaciones de los pueblos indígenas en relación con el sistema educativo imperante en sus aulas escolares deben ser dados a conocer por sus propios sujetos, exigir el reconocimiento de sus necesidades culturales y recibir una educación donde se refleje la complementariedad de su bagaje cultural con las demás existentes.

La situación del Sistema Indígena en la escuela primaria bilingüe Jacinto Pat, presenta una discontinuidad casi total, debido a las implicaciones del Sistema Educativo Nacional en aplicar sus objetivos y sus fines curriculares. La propuesta educativa indígena sólo queda como forma de comunicación en casos donde los estudiantes no entiende y es donde el profesor hace uso de la lengua maya. En el tiempo que se llevo la actividad de campo con los grupos escolares, los profesores nunca llevaron alguna tarea educativa donde se llevara la aplicación de los objetivos del sistema indígena, pudo observarse que solamente el texto de lectura en idioma maya los estudiantes esporádicamente “leían” dando cumplimiento con los quince minutos de lectura antes de iniciar con la sesión escolar.

Las cifras que el Sistema Educativo Nacional identifica y presenta de los centros de educación en la modalidad indígena, en realidad son cifras “productivas” y alentadoras casi ajenos de una verdadera educación intercultural bilingüe.

De los elementos claves del programa educativo intercultural bilingüe como: la calidad, la equidad y la pertinencia aún es necesario seguir trabajando, los casos en la escuela primaria bilingüe Jacinto Pat dejan mucho que desear, es preciso retomar esfuerzos y una verdadera conscientización por parte de las autoridades educativas involucradas en cada uno de los procesos del programa educativo indígena maya.

ANEXO

Anexo I LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LAS NIÑAS Y NIÑOS INDÍGENAS

1. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas estará orientada por los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional.
2. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas favorecerá su desarrollo integral y armónico como individuos y como miembros de la sociedad.
3. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.
4. La educación que se ofrezca a las Niñas y Niños indígenas será intercultural bilingüe.
5. Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.
6. Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como la del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra.
7. La educación intercultural bilingüe para niñas y los niños indígenas promoverá la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen su acceso, permanencia y logro educativo, considerando las características, condiciones y capacidades reales del contexto educativo nacional, de cada centro educativo y del contexto social y cultural en que éste está inmerso.

8. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas procurará garantizar la articulación entre los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria y, consecuentemente, la continuidad y progresión del proceso educativo.
9. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará la innovación pedagógica, así como la flexibilización de los planes y programas de estudio, del uso de los materiales educativos y de las formas organizativas, atendiendo a las características de la cultura comunitaria y sin menoscabo de los niveles de logro educativo establecidos nacionalmente.
10. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá el uso y la enseñanza de la lengua y del español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación.
11. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará la formación de docentes, directivos y personal técnico como un proceso integrado, sistemático y permanente que garantice la continuidad y progresión de las acciones de formación inicial, de actualización, y de nivelación académica y superación profesional.
12. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará el trabajo colegiado de docentes, directivos y personal técnico, procurando las condiciones académicas y administrativas adecuadas para su desarrollo.
13. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la reorientación de las funciones de los equipos técnicos, de los jefes de zonas y supervisores, de los asesores y de los directores de escuela, para que atiendan equilibrada y efectivamente los ámbitos académicos y operativos.
14. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la participación de la comunidad educativa y de las autoridades, organizaciones e individuos de la comunidad indígena, tanto en la definición de los propósitos y

contenidos educativos, como en el desarrollo de los procesos que se realicen para lograrlos.

15. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la participación de la comunidad educativa, de la comunidad indígena y de la comunidad en general como mecanismos de control social de la oferta educativa.
16. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará el desarrollo de procesos de evaluación continua y permanente que permitan asegurar el cumplimiento de la normatividad, así como orientar la toma de decisiones para la intervención institucional.
17. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará el desarrollo de procesos y mecanismos que contribuyan al fortalecimiento de las capacidades de planeación y administración de las instancias educativas estatales.
18. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, la acción educativa estará orientada por líneas de formación, entendidas como la traducción pedagógica de los fines y propósitos educativos y de los contenidos culturales esenciales de la educación, expresados en el marco filosófico nacional.
19. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, la acción educativa contribuirá a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, entendidas como todo aquello que los miembros de una sociedad requieren aprender para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, formar parte consciente y activa de la sociedad, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo social, mejorar sus calidad de vida y continuar aprendiendo.
20. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, la acción educativa contribuirá a satisfacer sus necesidades educativas, considerando sus características, necesidades e intereses particulares, así como a los tiempos que requieren para alcanzar los logros educativos.

21. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, para contribuir a satisfacer sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje, la acción educativa favorecerá el logro de competencias básicas y la apropiación de contenidos escolares pertinentes a éstas.
22. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se considerará al contenido escolar como el elemento cultural que se selecciona para ser estimulado, transmitido o adquirido intencionalmente por medio de la experiencia educativa, y se refiere tanto a conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas, como a actitudes y valores.
23. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que en la selección de los contenidos escolares se consideren, tanto aquellos acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad entre saberes locales, regionales, nacionales y mundiales.
24. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá la adopción de enfoques didácticos globalizadores que favorezcan el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan acceder de manera efectiva a los logros educativos.
25. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que, desde enfoques didácticos globalizadores, se privilegie la apropiación de aprendizajes socialmente significativos que resulten útiles a la vida presente y que se constituyan en la base de futuros aprendizajes.
26. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que las experiencias de aprendizaje impulsen el uso y la enseñanza de la lengua y del español, para favorecer el desarrollo y sólido de ambas lenguas.
27. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá el reconocimiento del valor pedagógico y didáctico que

representa el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y del español, como portadoras de los símbolos de las culturas indígena, nacional y mundial.

28. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que las experiencias de aprendizaje privilegien el uso y la enseñanza en la lengua materna –sea indígena o español- para tener acceso, posteriormente, a una segunda lengua.
29. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que los materiales educativos sean seleccionados a partir de su congruencia con los propósitos y contenidos educativos, y su pertinencia con las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en cada aula se desarrollan.
30. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que los materiales educativos, tanto en lengua indígena como en español, sean utilizados con creatividad, tomando en cuenta su versatilidad y sin privilegiar unos sobre otros.
31. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará la elaboración de materiales educativos por los alumnos y el maestro, como parte misma de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
32. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que los libros de texto para el trabajo en lengua indígena se elaboren en consonancia con los propósitos y contenidos educativos y la dinámica cultural comunitaria, procurando que su presentación se haga, preferentemente, sólo en lengua indígena.
33. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se propiciará el uso de los medios electrónicos de comunicación y de las nuevas tecnologías disponibles, para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

34. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que la evaluación que se realice de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como de los logros obtenidos por los alumnos, sea formativa, continua y permanente, que involucre a toda la comunidad educativa y que permita la toma de decisiones pedagógicas adecuadas.
35. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará el desarrollo de procesos de evaluación interna de y en cada centro educativo, como parte del trabajo habitual y como uno de los elementos que contribuya a mejorar progresivamente el servicio que éstos ofrecen.
36. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se propiciará que la formación de los docentes, directivos y personal técnico sea reflexiva, autocrítica, dialógica y propositiva, y que tienda a mejorar la práctica cotidiana.
37. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que las acciones para la formación de los docentes, directivos y personal técnico garanticen el desarrollo de sus competencias tanto en lengua indígena como en español.
38. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará el reconocimiento de los centros de trabajo y de los consejos técnicos de docentes, directivos y personal técnico.
39. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará la articulación de las diferentes alternativas de formación de los docentes, directivos y personal técnico, para que en conjunto correspondan a las expectativas y necesidades que enfrentan éstos en su práctica cotidiana.
40. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se favorecerá la integración de las niñas y los niños indígenas que presentan necesidades especiales, atendiendo a sus características particulares y a los tiempos que requieren para alcanzar los logros educativos.

41. Los Albergues Escolares y Centros de Integración Social tenderán a fortalecerse o reorientarse para que las niñas y los niños indígenas reciban los apoyos educativos y asistenciales que posibiliten de manera pertinente y equitativa, la consolidación de oportunidades de ingreso, permanencia y logro educativo.

42. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará el desarrollo de proyectos programas –preventivos, remediales o compensatorios- que contribuyan a mejorar el servicio que éstos ofrecen. (Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, 2001: 11-19)

Anexo 2 Censo de Población de la Comunidad de Chumpón, F.C.P.

NOMBRE	EDAD	FECHA NAC.	EDO. CIVIL	NIVEL EDUC.	OCUPACIÓN
1.- FAM. AKE CAAMAL.					
AKE CEN, SANTOS JUAN.	33	000000	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
CAAMAL WITZIL, ELEODORA.	36	000000	“	“	HOGAR
AKE CAAMAL, ALMA YESSICA.	05	981228	SOLTERA	“	-
AKE CAAMAL, DIANA BRISEIDA.	03	000614	“	“	-
2.- FAM. KOH CEN.					
KOH DZUL, VALENTÍN.	34	710224	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
CEN CEN, ELVIRA.	32	730126	“	ANALFABETA	HOGAR
KOH CEN, MARÍA ESTHER.	13	920517	SOLTERA	PRIMARIA	ESTUDIANTE
KOH CEN, UBANCIO.	09	960208	“	“	“
KOH CEN, ANGEL J.	08	971001	“	PRIMARIA	“
3.- CEN TUN.					
CEN TUN, JULIAN.	80	250112	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
TUN ANGULO, MODESTA.	70	350428	“	“	HOGAR
4.- CEN CAAMAL.					
CEN TUN, SEBASTIÁN.	34	710225	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMP./ARTE SANO
CAAMAL WITZIL, MARÍA PILAR.	36	691011	“	“	HOGAR
CEN CAAMAL, GLORICELY.	14	910202	SOLTERA	PRIMARIA	ESTUDIANTE
CEN CAAMAL, JESÚS NATANAEL.	12	930818	“	“	“
CEN CAAMAL, DANIEL.	06	980316	“	PRIMARIA	“
5.- FAM TZEC KOH.					
TZEC CANUL, CARLOS EFRAIN.	34	-	CASADO	PRIMARIA INCOMP	COMERCIAN TE(*)

KOH DZUL, JULIANA.	32	-	“	“	HOGAR
TZEC KOH, KARINA.	10	-	SOLTERA	PRIMARIA	ESTUDIANTE
TZEC KOH, BLANCA.	04	000723	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
6.- CEN CEN.					
CEN CATZIN, JUAN.	55	500615	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
CEN CAAMA, TIBURCIA.	49	561102	“	“	HOGAR
CEN CEN, NATALIO.	20	851211	SOLTERO	PRIMARIA	CAMPESINO
CEN CEN, MARCOS	16	890425	“	“	“
CEN CEN, BENITA.	18	870321	“	“	“
CEN CEN, LORENZA	04	020810	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
7.- FAM. MAY ANGULO.					
MAY MENDEZ, PABLO.	31	740125	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO(
					*)
ANGULO CANUL, SERENA.	30	750816	“	ANALFABETA	HOGAR
MAY ANGULO, DIANA CRISTINA.	13	920913	SOLTERA	PRIMARIA	ESTUDIANTE
MAY ANGULO, GORRETY.	09	940918	“	“	“
MAY ANGULO, AIDA ARACELY.	05	990706	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
8.- FAM. MAY MENDEZ.					
MAY BALAM, LUCIANO.	74	310503	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
MENDEZ DZIBM, MARIA.	69	360815	“	“	HOGAR
9.- FAM. NOH MAY.					
NOH POOL, EUDERIO.	47	580708	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
MAY MENDEZ, TEODORA.	44	610901	“	“	HOGAR
NOH MAY, MARCIAL.	19	860905	SOLTERO	PRIMARIA	CAMPESINO
NOH MAY, ELEUTERIO	22	811002	“	“	“
NOH MAY, BENITO.	09	941129	“	“	ESTUDIANTE
NOMBRE	EDAD	F. NAC.	EDO. CIVIL	NIVEL EDUC.	OCUPACIÓN
10.- FAM. ANGULO POOL.					
ANGULO HAU, EULOGIO.	48	570311	CASADO	PRIMARIA	CAMPESINO
POOL CEN, PRISCILA	39	660116	CASADA	PRIMARIA	HOGAR
ANGULO POOL, FELIPE DE JESÚS.	16	890324	SOLTERO	SECUNDARIA	ESTUDIANTE
ANGULO POOL, MARIA BEATRIZ.	15	900616	“	“	“
ANGULO POOL, HONORIO.	11	940516	“	PRIMARIA	“
ANGULO POOL, WILMA MINERVA.	09	960329	“	PRIMARIA	“
ANGULO POOL ANA KARINA.	06	980511	“	“	“
11.- FAM. POOL BALAM.					
POOL CITUK, EZEQUIEL.	43	620410	CASADO	PRIMARIA	COMTE/CAMP
					P
BALAM CANUL, LIBORIA.	43	620802	“	“	COMTE/HOGAR
POOL BALAM, DULCE.	18	870329	SOLTERO	BACHILLER	ESTUDIANTE
POOL BALAM, RUSSEL.	17	880523	“	SECUNDARIA	“
POOL BALAM, DALIA.	15	900426	“	“	“
POOL BALAM, ROGER.	14	920702	“	PRIMARIA	“
POOL BALAM, HEIDER.	11	941222	“	“	“
POOL BALAM JAIR EZEQUIEL.	04	000602	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
12.- FAM. POOL CITUK.					
POOL KAU, ESTEBAN.	89	160310	CASADO	PRIMARIA INCOMP	FALLECIDO
CITUK KOH, ANTONIA.	78	240613	“	“	HOGAR

POOL CITUK, GILBERTO.	70	440204	SOLTERO	PRIMARIA	CAMPESINO
POOL CITUK, ADELA.	39	660613	“	“	HOGAR
13.- FAM. KOH DZUL.					
KOH CEN, JUAN BAUTISTA.	56	490624	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
DZUL CEN, CANDELARIA.	54	510204	“	“	HOGAR
KOH DZUL, ASUNCIÓN.	31	740531	SOLTERO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
KOH DZUL, FELIPE.	27	780511	“	“	“
KOH DZUL, RAFAEL.	25	801219	“	“	“
KOH DZUL, ABUNDIA.	23	820711	“	SECUNDARIA	HOGAR
KOH DZUL, ALEJANDRO.	13	920424	“	PRIMARIA	ESTUDIANTE
14.- FAM. KOH DZUL.					
KOH DZUL, EMILIANO.	37	681206	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
CEN CEN, ANACLETA.	35	700713	“	“	HOGAR
KOH CEN, SANTOS BENIGNO.	16	890212	SOLTERO	SECUNDARIA	ESTUDIANTE
KOH CEN MAGALI.	11	940308	“	PRIMARIA	“
KOH CEN, JORGE.	08	970327	“	PRIMARIA	ESTUDIANTE
KOH CEN, MIRNA.	05	000506	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
KOH CEN, MICAL.	03	020227	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
15.- FAM. TAX DZUL.					
TAX ANGULO, VICTOR.	38	-	CASADO	PRIMARIA	ARTESANO
DZUL ANGULO, CECILIA.	28	-	“	“	ARTNA/HOGAR
TAX DZUL, AMALIA.	11	-	SOLTERA	“	ESTUDIANTE
TAX DZUL, LORENA.	09	-	“	“	“
TAX DZUL, ADRIANA.	08	-	“	“	“
16.- POOL MAY.					
POOL FLOTA, MARCELO.	53	-	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
MAY MENDEZ, FABIANA.	36	690120	“	“	HOGAR
POOL MAY, SANTIAGO.	04	010815	SOLTERO	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
17.- FAM. NOH CAAMAL.					
NOH MAY, SANTOS ALEJO.	25	800717	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
CAAMAL CEN, SOFIA.	19	860918	“	“	HOGAR
18.- FAM. CAAMAL MAY.					
NOMBRE	EDAD	F. NAC.	EDO. CIVIL	NIVEL EDUC.	OCUPACIÓN
CAAMAL ABAN, CARLOS.	21	-	CASADO	SECUNDARIA	ARTESANO
MAY UC, PAULA.	18	-	“	“	HOGAR
CAAMAL MAY, MIGUEL.	04	-	SOLTERO	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
19.- FAM. ANGULO NOH.					
ANGULO POOL, ERMILO.	-	-	UNION LIBRE	PRIMARIA	CAMPESINO
NOH POOL, ANA.	-	-	“	“	HOGAR
ANGULO NOH, JHOVANY.	05	00010	SOLTERO	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
ANGULO NOH, FIDELIA.	04	010420	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
20.- FAM. AKE MAY.					
AKE ANGULO, FEDERICO.	24	810302	CASADO	SECUNDARIA	EMPLEADO
MAY POOL, AMANDA.	22	830206	“	“	HOGAR
AKE MAY, YAIR ERUVIEL.	03	020226	SOLTERO	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
21.- FAM. MAY MANZÓN.					
MAY MENDEZ, BUENAVENTURA.	24	810614	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
MANZON ANGULO, AURORA.	17	880813	“	PRIMARIA	HOGAR
22.- FAM. MENDEZ ANGULO.					

MENDEZ MAY, MISAEL.	37	681216	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
ANGULO POT, APOLINARIA.	27	780108	“	“	HOGAR
MENDEZ ANGULO, JESÚS ALEJANDRO.	03	020810	SOLTERO	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
MENDEZ ANGULO, MARVIN.	03	020810	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
23.- FAM. CEN CEN.					
CEN POOT, SANTIAGO.	72	-	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
CEN CATZIN, SAVELINA.	72	-	“	“	HOGAR
24.- FAM. AKE MAY.					
AKE PACHECO, FABIAN.	21	800120	CASADO	SECUNDARIA	EMPLEADO
MAY ANGULO, SILVIA.	25	840422	“	“	HOGAR
AKE MAY, JAIR.	04	001112	SOLTERO	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
25.- FAM. CEN KOH.					
CEN AKE, SANTOS ABUNDIO.	48	570711	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
KOH MAY, MARIA.	40	650303	“	“	HOGAR
CEN KOH, EDUARDO.	22	831013	SOLTERO	SECUNDARIA	EMPLEADO
CEN KOH, FAUSTO.	19	860920	“	“	ESTUDIANTE
CEN KOH, RAMIRO.	17	880311	“	“	“
CEN KOH, DALIA.	16	891219	“	PRIMARIA	“
CEN KOH, PAULINA.	12	930217	“	“	“
AKE PAN, PETRONA.	71	340909	VIUDA	ANALFABETA	HOGAR
26.- FAM. DZUL POOT.					
DZUL CANUL, DELFINO. (DON PINGO)	48	570912	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
POOT COBA, MARIA.	61	441007	“	ANALFABETA	ARTNA/HOGAR
DZUL POOT, LUCIANA.	36	691215	SOLTERA	PRIMARIA INCOMP	HOGAR
DZUL POOT, BARTOLA.	26	790424	“	“	“
DZUL POOT, FELIPE.	24	-	“	“	EMPLEADO
DZUL POOT, NACASIO.	30	751214	“	“	“
27.- FAM. BAAK CAAMAL.					
BAAK POOT, MARGARITO.	32	731017	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
CAAMAL CEN, MAGDALENA.	32	730422	“	“	HOGAR
BAAK CAAMAL, LIDIA.	16	890928	SOLTERA	PRIMARIA	ESTUDIANTE
BAAK CAAMAL, CENAYDA.	14	911011	“	“	“
BAAK CAAMAL, AGUSTINA.	13	910928	“	“	“
BAAK CAAMAL, EDUARDO.	10	951028	“	“	“
BAAK CAAMAL, ANGELICA.	06	980127	“	“	“
BAAK CAAMAL, MARIANA.	05	000414	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
NOMBRE	EDAD	F. NAC.	EDO. CIVIL	NIVEL EDUC.	OCUPACION
28.- FAM. TAX ANGULO.					
TAX KU, SANTIAGO.	80	251012	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
ANGULO MAY, LEONICIA.	53	-	“	“	HOGAR
TAX ANGULO, JUAN.	35	-	SOLTERO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
TAX ANGULO, SILVERIO.	31	-	“	“	“

TAX ANGULO, MARCELINO.	28	770630	“	“	“
TAX ANGULO, CLAUDIA.	15	901012	“	PRIMARIA	HOGAR
TAX ANGULO, CRISTINA.	10	950324	“	“	ESTUDIANTE
29.- FAM. ANGULO MAY.					
ANGULO POOL, CASTULO.	37	680311	CASADO	PRIMARIA	CAMPESINO
MAY UC, ELIZA.	32	730519	“	PRIMARIA	HOGAR
ANGULO MAY, LUCELY.	04	000914	SOLTERA	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
30.- FAM. ANGULO POOL.					
ANGULO POOL, SILVERIO. (ABUELOPAT.EDO)	66	390726	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
POOL CITUK, CASIMIRA.	64	410304	“	“	HOGAR
ANGULO POOL, ALFREDO.	28	771117	SOLTERO	SECUNDARIA	EMPLEADO
ANGULO POOL, FERMIN.	22	821207	“	“	“
ANGULO POOL, ERASMO.	21	841125	“	“	“
ANGULO POOL, REYNA DANIELA.	10	950828	“	PRIMARIA	ESTUDIANTE
31.- FAM. KOH MAY.					
KOH CEN, SEVERIO.	62	401127	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
MAY AKE, OSCARIA.	57	450704	“	“	HOGAR
32.- FAM. KOH CAAMAL.					
KOH MAY, CELESTINO.	35	700426	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
CAAMAL TUN, ALBERTA.	31	740917	“	“	HOGAR
KOH CAAMAL, FELICIANO.	16	891025	SOLTERO	SECUNDARIA	ESTUDIANTE
KOH CAAMAL, MAURICIO.	10	950620	“	PRIMARIA	“
KOH CAAMAL, ARMANDO.	08	970505	“	“	“
KOH CAAMAL, LUIS.	03	020520	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
33.- FAM. MAY ANGULO.					
MAY ANGULO, URBANO.	48	570217	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
ANGULO POOL, EMILIA.	47	580718	“	“	HOGAR
MAY ANGULO, MARIA CONCEPCIÓN.	29	761208	SOLTERA	SECUNDARIA	EMPLEADA
MAY ANGULO, YOLANDA.	18	870212	“	“	ESTUDIANTE
MAY ANGULO, ROGER.	13	920226	“	PRIMARIA	“
MAY ANGULO, NAYELY.	12	930831	“	“	“
MAY ANGULO, YESSICA.	10	950503	“	“	“
34.- FAM. ANGULO CHUC.					
ANGULO POOL, MACARIO.	40	650310	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
CHUC IWIT, APOLONIA.	34	710209	“	“	HOGAR
ANGULO CHUC, ELVIS.	17	880923	SOLTERO	SECUNDARIA	ESTUDIANTE
ANGULO CHUC, ROSARIO.	15	900315	“	“	“
ANGULO CHUC, EDGAR. (EDO)	14	911102	“	PRIMARIA	“
ANGULO CHUC, MAYRA.	12	931008	“	“	“
ANGULO CHUC, LUIS DAMIÁN.	11	940809	“	“	“
ANGULO CHUC, JOSÉ IVAN.	09	960628	“	“	“
35.- FAM. TAX ANGULO.					
TAX KU, JUAN BAUTISTA.	42	630624	CASADO	PRIMARIA INCOMP	ARTNO/CAMP
ANGULO HUCHIN, JUANA.	40	650127	“	“	HOGAR
TAX ANGULO, TERESA.	22	831022	SOLTERA	SECUNDARIA	“
TAX ANGULO, SANTOS	17	880705	“	PRIMARIA	ESTUDIANTE

ANTONIO.					
TAX ANGULO, ROMAN.	14	910808	“	“	“
NOMBRE	EDAD	F. NAC.	EDO. CIVIL	NIVEL EDUC.	OCUPACION
TAX ANGULO, IRENE.	11	940323	SOLTERA	PRIMARIA	ESTUDIANTE
TAX ANGULO, ROGELIO.	08	970703	“	“	“
TAX ANGULO, IVAN.	06	990902	“	“	“
36.- FAM. ANGULO KU.					
ANGULO POOL, NICOLAS.	48	571206	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
KU POOL, ROBERTA.	41	640321	“	“	HOGAR
ANGULO KU, SANTOS JUVENCIO.	25	800924	SOLTERO	SECUNDARIA	PALAPERO
ANGULO KU, JUSTINA.	23	820610	“	PRIMARIA	HOGAR
ANGULO KU, ANDREA.	15	900111	“	SECUNDARIA	ESTUDIANTE
ANGULO KU, TALÍA MARISOL.	17	881002	“	PRIMARIA	“
ANGULO KU, JORGE.	09	960727	“	“	“
ANGULO KU, GUADALUPE.	07	-	“	PRIMARIA	“
ANGULO KU, RANDY A.	04	001129	“	PREESCOLAR	“
37.- FAM. KAU CEN.					
KAU MAY, APOLINARIO. (DON POOL)	50	550108	CASADO	PRIMARIA INCOMP	ARTNO/CHOFER
CEN TUN, FELIPA.	53	521002	“	“	HOGAR
KAU CEN, RAMIRO.	22	830526	SOLTERO	SECUNDARIA	ARTNO/EMPDO
KAU CEN, LEONARDO.	18	871117	“	“	ARTNO/EMPDO
KAU CEN, OLIVIA BEATRIZ.	15	900611	“	SECUNDARIA	ESTUDIANTE
KAU CEN, LAURA.	12	930210	“	“	“
38.- FAM. KAU ANGULO.					
KAU CEN, JUAN BAUTISTA.	25	801002	CASADO	SECUNDARIA	ARTNO/CAMP
ANGULO CANUL, VALENTINA.	20	850216	“	“	HOGAR
39.- FAM. HAU CEN.					
HAU MAY, JOSE.	43	620901	CASADO	PRIMARIA INCOMP	EMPDO/COMTE
CEN THE, TIMOTEA.	41	640406	“	“	HOGAR/COMTE
HAU CEN, MIGUEL.	16	890327	SOLTERO	PRIMARIA	ESTUDIANTE
HAU CEN, JOSE.	15	900802	“	“	“
HAU CEN, MARBELLA.	11	941128	“	“	“
40.- FAM. CEN CHIMAL.					
CEN TEH, ELEODORO.	31	740506	CASADO	PRIMARIA INCOMP	ARTNO/CAMP
CHIMAL CAHUICH, LOYDAM.	28	770103	“	“	HOGAR
CEN CHIMAL, CRISTIAN.	11	940517	SOLTERO	PRIMARIA	ESTUDIANTE
CEN CHIMAL, MIRIAM.	10	950424	“	“	“
41.- FAM. CEN TEH.					
TEH CANUL, EMILIA.	52	-	VIUDA	ANALFABETA	HOGAR
CEN TEH, CATALINA.	28	771125	SOLTERA	SECUNDARIA	EMPLEADA
CEN TEH, MARTÍN.	26	791105	“	“	“
CEN TEH, ERNESTO.	23	821111	“	“	“
CEN TEH, NICOLAS.	20	850612	“	“	“

42.- FAM. MAY CEN.					
MAY MENDEZ, PAULINO.	34	710115	CASADO	PRIMARIA INCOMP	EMPLEADO
CEN TEH, CECILIA.	34	710904	“	“	HOGAR
MAY CEN, MAYRA.	13	920213	SOLTERA	PRIMARIA	ESTUDIANTE
MAY CEN, ELMA.	12	930913	“	“	“
MAY CEN, EDWIN.	11	941016	“	“	“
MAY CEN, IVAN.	09	960929	“	“	“
43.- FAM. CEN CEN.					
CEN TUN, JUSTINO.	40	650514	CASADO	PRIMARIA INCOMP	ARTNO/CAM P
CEN CATZIN, JULIANA.	45	600619	“	“	HOGAR
CEN CEN, DEYSI.	15	900227	SOLTERA	PRIMARIA	ESTUDIANTE
CEN CEN, ALEX.	13	921122	“	“	“
NOMBRE	EDA D	F. NAC.	EDO. CIVIL	NIVEL EDUC.	OCUPACIO N
CEN CEN, DANIEL.	11	940324	SOLTERO	PRIMARIA	ESTUDIANTE
44.- FAM. CEN MAY.					
CEN TUN, HILARIO.	37	680316	CASADO	ANALFABETA	ARTNO/CAM P
MAY AKE, MARGARITA.	36	690221	“	PRIMARIA INCOMP	HOGAR
CEN MAY, MARIA MAGDALENA.	18	870722	SOLTERA	SECUNDARIA	ESTUDIANTE
CEN MAY, JORGE.	14	910606	“	PRIMARIA	“
CEN MAY, ROBERTO.	12	930423	“	“	“
CEN MAY, SENAI DA.	11	941231	“	“	“
CEN MAY, NATALIA.	09	960311	“	“	“
CEN MAY, JUAN CARLOS.	03	020528	“	“	“
45.- FAM. CEN CAAMAL.					
CEN CATZIN, JOSE.	52	530329	CASADO	PRIMARIA INCOMP	ARTESANO
CAAMAL WITZIL, PASTORA.	50	550919	“	“	HOGAR
CEN CAAMAL, ALFONSO.	28	770719	SOLTERO	SECUNDARIA	EMPLEADO
CEN CAAMAL, FLORA.	23	820217	“	“	“
CEN CAAMAL, FELIPA.	18	870604	“	“	HOGAR
46.- FAM. CEN AKE.					
CEN CAAMAL, ALBERTO.	31	740408	CASADO	PRIMARIA INCOMP	ARTESANO
AKE PACHECO, ALEJANDRA.	28	770423	“	“	HOGAR
CEN AKE, CESAR ADOLFO.	07	980717	SOLTERO	PRIMARIA	ESTUDIANTE
CEN AKE, WILVI.	05	000509	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
CEN AKE, GLADIS.	04	011202	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
47.- FAM. CAAMAL PACHECO.					
CAAMAL WITZIL, MAXIMO.	39	660608	CASADO	PRIMARIA INCOMP	ARTNO/EMP DO
PACHECO PECH, DESIDERIA.	36	690211	“	“	HOGAR
CAAMAL PACHECO, YOLANDA.	16	890331	SOLTERA	SECUNDARIA	ESTUDIANTE
CAAMAL PACHECO, ADELAIDA.	15	900516	“	“	“
CAAMAL PACHECO, FILIBERTO.	12	930515	“	PRIMARIA	“
CAAMAL PACHECO,	10	950914	“	“	“

ARTEMIO.						
CAAMAL PACHECO, SELENA.	04	011007	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE	
CAAMAL PACHECO, MARIA.	03	021027	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE	
48.- FAM. CEN NOH.						
CEN TUN, ALBERTO.	-	-	-	-	-	
NOH POOL, RUFINA.	-	-	-	-	-	
CEN NOH, MARIA ELDA.	-	-	-	-	-	
CEN NOH, ESTELA.	-	-	-	-	-	
CEN NOH, ISELA.	-	-	-	-	-	
CEN NOH, ADRIANO.	-	-	-	-	-	
CEN NOH, GILDA IMELDA.	-	-	-	-	-	
49.- FAM. CEN AKE.						
CEN NOH, MARCIANO.	24	810110	CASADO	SECUNDARIA	CAMPESINO	
AKE PACHECO, CECILIA.	22	831101	“	“	HOGAR	
CEN AKE, OSCAR.	04	000926	SOLTERO	PREESCOLAR	ESTUDIANTE	
50.- FAM. CEN CEN.						
CEN TEH, GASPAR.	39	660106	CASADO	PRIMARIA INCOMP	ARTESANO	
CEN CAAMAL, TIRSA.	33	720203	“	“	HOGAR	
CEN CEN, EUGENIA.	16	890204	SOLTERA	SECUNDARIA	ESTUDIANTE	
CEN CEN, MINELIA.	12	931203	“	PRIMARIA	“	
CEN CEN, ADOLFO.	07	990416	“	PRIMARIA	“	
51.- FAM. CEN HAU.						
CEN TEH, LUCIO.	36	691019	CASADO	PRIMARIA INCOMP	ARTESANO	
HAU MAY, ADELA.	34	710714	“	“	HOGAR	
NOMBRE	EDAD	F. NAC.	EDO. CIVIL	NIVEL EDUC.	OCUPACIÓN	
CEN HAU, LIDIA.	16	891113	SOLTERA	PRIMARIA	ESTUDIANTE	
CEN HAU, TIMOTEO.	15	901008	“	“	“	
CEN HAU, WILMA.	14	911024	“	“	“	
CEN HAU, AREMY.	11	941008	“	“	“	
CEN HAU, SARAY.	06	981211	“	PRIMARIA	“	
52.- FAM. DZUL CEN.						
DZUL CEN, JOSE.	39	660503	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO	
CEN CEN, VICTORIA.	30	750306	“	“	HOGAR	
DZUL CEN, MARISOL.	13	921103	SOLTERA	PRIMARIA	ESTUDIANTE	
DZUL CEN, DALIA.	09	960321	“	“	“	
DZUL CEN, GABRIEL.	08	971028	“	PRIMARIA	“	
CEN CAAMAL, ANA MARIA.	65	400211	“	ANALFABETA	HOGAR	
53.- FAM. DZUL FLOTA.						
DZUL PECH, VENANCIO.	64	410402	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO	
FLOTA CAHUICH, EULALIA.	52	531002	“	“	HOGAR/COMTE	
DZUL FLOTA, SANTOS.	21	841210	SOLTERO	“	CAMPESINO	
DZUL FLOTA, REYNA.	20	850610	“	SECUNDARIA	HOGAR	
DZUL FLOTA, BONIFACIO.	18	870817	“	“	ESTUDIANTE	
DZUL FLOTA, ISIDRO.	16	890515	“	“	“	
DZUL FLOTA, MELQUÍADES.	14	911210	“	PRIMARIA	“	
DZUL FLOTA, ROSA.	28	-	“	PRIMARIA INCOMP	EMPLEADA	
DZUL FLOTA, CLAUDIA	06	991129	“	PRIMARIA	ESTUDIANTE	

IMELDA.					
54.- FAM. DZUL AKE.					
DZUL FLOTA, LEANDRO.	31	-	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
AKE MENDEZ, MARIA.	24	-	“	“	HOGAR
DZUL AKE, ARACELI.	07	981208	SOLTERA	PRIMARIA	ESTUDIANTE
DZUL AKE, JIMENA.	02	030121	“	-	-
55.- FAM. DZUL KOH.					
DZUL FLOTA, BENITO.	33	720212	CASADO	PRIMARIA INCOMP	EMPLEADO
KOH MAY, GREGORIA.	37	780312	“	“	HOGAR
DZUL KOH, FLORENTINA.	13	920412	SOLTERA	PRIMARIA	ESTUDIANTE
DZUL KOH, MACARIO.	12	930310	“	“	“
DZUL KOH, REGINA.	10	950907	“	“	“
DZUL KOH, ARIEL.	04	010120	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
56.- DZUL AKE.					
DZUL FLOTA, FELICIANO.	23	-	SOLTERO	PRIMARIA	CAMPESINO
AKE CEN, MIZAELA.	19	-	SOLTERA	“	HOGAR
DZUL AKE, MIGUEL ANGEL.	04	-	SOLTERO	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
DZUL AKE, N/R.	02	-	SOLTERO	-	-
57.- PECH FLOTA.					
PECH FLOTA, JUAN PABLO. (CAPITAN MAYA)	56	440626	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
FLOTA CAHUICH, CLAUDIA.	53	520218	“	“	HOGAR
PECH FLOTA, SANTOS.	28	770716	SOLTERO	SECUNDARIA	EMPLEADO
PECH FLOTA, SANTA LEOCADIA.	20	851209	“	“	“
PECH FLOTA, SANTOS DONACIANO.	17	880524	“	“	ESTUDIANTE
PECH FLOTA, ADY IRENE.	09	960505	“	PRIMARIA	“
58.- FAM. PECH CAAMAL.					
PECH FLOTA, JULIAN.	35	700712	CASADO	PRIMARIA INCOMP	EMPLEADO
CAAMAL KOH, JACINTA.	35	700703	“	“	HOGAR
PECH CAAMAL, EMETERIO.	12	930303	SOLTERO	PRIMARIA	ESTUDIANTE
PECH CAAMAL, VERÓNICA.	10	950203	“	“	“
PECH CAAMAL, DIANELY.	09	960203	“	“	“
NOMBRE	EDAD	F. NAC.	EDO. CIVIL	NIVEL EDUC.	OCUPACION
59.- FAM. CAAMAL ABAN.					
CAAMAL CANUL, ANASTACIO.	46	590304	CASADO	PRIMARIA INCOMP	ARTESANO
ABAN AY, ASTERIA.	45	600312	“	“	HOGAR/COM TE
CAAMAL ABAN, AMALIA.	21	840710	SOLTERA	PRIMARIA	EMPLEADA
CAAMAL ABAN, RICARDO.	17	880413	“	SECUNDARIA	ESTUDIANTE
CAAMAL ABAN, VERÓNICA.	15	900708	“	“	“
CAAMAL ABAN, GILDA.	12	930530	“	PRIMARIA	“
CAAMAL ABAN, N/R.	02	-	“	-	-
60.- FAM. CAAMAL ABAN.					
CAAMAL CANUL, MEDARDO.	36	691111	CASADO	PRIMARIA INCOMP	ARTESANO
ABAN AY, CECILIA.	35	701215	“	“	HOGAR/ART

						NA
CAAMAL ABAN, EUSTOLIA.	18	871108	SOLTERA	SECUNDARIA		ESTUDIANTE
CAAMAL ABAN, ARMANDO.	16	890611	“	PRIMARIA		“
CAAMAL ABAN, HECTOR.	12	930802	“	“		“
CAAMAL ABAN, ELSY.	05	000204	“	PREESCOLAR		ESTUDIANTE
61.- FAM. CAAMAL KOH.						
CAAMAL CANUL, FIDENCIO. (JUEZ TRADIC)	60	-	CASADO	PRIMARIA INCOMP		ARTESANO
KOH CAHUICH, JUSTINA.	49	-	“	“		HOGAR
CAAMAL KOH, SUSANA.	27	-	SOLTERA	SECUNDARIA		EMPLEADA
CAAMAL KOH, ROMAN.	25	-	“	BACHILLER		“
CAAMAL KOH, FERNANDO.	22	-	“	“		“
CAAMAL KOH, ANGELA.	18	-	“	SECUNDARIA		ESTUDIANTE
62.- FAM. CAAMAL CEN.						
CAAMAL KOH, SIMON.	33	720324	CASADO	PRIMARIA INCOMP		ARTESANO
CEN TEH, ADELA.	30	751228	“	“		HOGAR
CAAMAL CEN, GABRIELA.	10	950227	SOLTERA	PRIMARIA		ESTUDIANTE
CAAMAL CEN, MANUEL.	11	960214	“	“		“
CAAMAL CEN, KARLA.	04	010324	“	PREESCOLAR		ESTUDIANTE
63.- FAM. CAAMAL AKE.						
CAAMAL CANUL, FERMIN.	40	650729	CASADO	PRIMARIA INCOMP		ARTESANO
AKE PACHECO, CRISTINA.	30	750313	“	“		HOGAR
CAAMAL AKE, NEMESIO.	14	911031	SOLTERO	PRIMARIA		ESTUDIANTE
CAAMAL AKE, JOSE LUIS.	12	930515	“	“		“
CAAMAL AKE, DEMETRIO.	08	970711	“	PRIMARIA		“
CAAMAL AKE, NATALIA.	04	001021	“	PREESCOLAR		ESTUDIANTE
CAAMAL AKE, OMITILIA.	03	011028	“	-		-
64.- FAM. CAAMAL PACHECHO.						
CAAMAL WITZIL, ANTONIO.	27	780404	CASADO	PRIMARIA INCOMP		ARTESANO
PACHECO MAY, LUCIA.	26	790310	“	“		HOGAR
CAAMAL PACHECO, GERARDO.	06	981201	SOLTERO	PRIMARIA		ESTUDIANTE
65.- FAM. KAU MAY.						
KAU MAY, BENITO.	52	-	CASADO	PRIMARIA INCOMP		ARTESANO
MAY TUYUB, SILVIA.	62	-	“	“		HOGAR/ART NA
MAY KAU, MARLENE.	22	-	SOLTERA	“		HOGAR
MAY KAU, WILLIAM.	25	-	“	“		EMPLEADO
MAY KAU, SANTOS B.	16	-	“	SECUNDARIA		“
MAY KAU, DEYSI.	15	-	“	PRIMARIA		ESTUDIANTE
66.- FAM. KAU CEN.						
KAU MAY, APOLINARIO.	24	810818	CASADO	SECUNDARIA		CAMPESINO
CEN CAAMAL, VICTORIA.	25	800112	“	PRIMARIA		HOGAR
KAU CEN, SANDRA VANESA.	04	991012	SOLTERA	PREESCOLAR		ESTUDIANTE
67.- FAM. KAU CAAMAL.						
NOMBRE	EDAD	F. NAC.	EDO. CIVIL	NIVEL EDUC.		OCUPACION
KAU MAY, SANTIAGO.	31	740725	CASADO	PRIMARIA INCOMP		ARTESANO

CAAMAL ABAN, LEYDI.	28	771009	“	“	HOGAR
KAU CAAMAL, EDWIN.	09	961212	SOLTERO	PRIMARIA	ESTUDIANTE
68.- FAM. KAU MANZON.					
KAU CEN, FILOGONIO.	28	770720	CASADO	SECUNDARIA	ARTNO/EMP DO
MANZON PACHECO, ESTELA.	25	800802	“	SECUNDARIA	HOGAR
KAU MANZON, CINTHIA ESMERALDA.	05	000320	SOLTERA	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
KAU MANZON, ZOILA RUBY.	02	-	“	-	-
69.- FAM. MENDEZ CEN.					
MENDEZ MAY, PORFIRIO.	30	750320	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
CEN TUN, ELVIRA.	30	751005	“	“	HOGAR
MENDEZ CEN, ARMANDO.	11	-	SOLTERO	PRIMARIA	ESTUDIANTE
MENDEZ CEN, JAVIER JESÚS.	09	960717	“	“	“
MENDEZ CEN, LUIS MANUEL.	06	981111	“	PRIMARIA	“
MENDEZ CEN, ANGEL RODOLFO.	03	020926	“	-	-
70.- FAM. ANGULO CEN.					
ANGULO CANUL, JOSE.	24	810312	CASADO	SECUNDARIA	EMPLEADO
CEN CAAMAL, CÁNDIDA.	20	850202	“	“	HOGAR
71.- FAM. PERERA CENTENO.					
PERERA MAY, JOSE.	54	511208	CASADO	PRIMARIA INCOMP	EMPLEADO
CENTENO KAU, CATALINA.	44	561101	“	“	HOGAR
PERERA CENTENO, ADAN.	17	880602	SOLTERO	SECUND/ INCOMP	EMPLEADO
PERERA CENTENO, CARLOS HUMBERTO.	14	910105	“	PRIMARIA	ESTUDIANTE
KAU MAY, FLORENTINA.	91	-	VIUDA	ANALFABETA	HOGAR
KAU MAY, CORNELIA.	73	-	“	“	“
72.- FAM. ANGULO PERERA.					
ANGULO CANUL, FELICIANO.	22	830806	CASADO	SECUNDARIA	EMPLEADO
PERERA CENTENO, PATRICIA.	19	861029	“	“	HOGAR
ANGULO PERERA, JOSE FELICIANO.	02	-	SOLTERO	-	-
73.- FAM. MAY AKE.					
MAY CACH, DELIO.	79	260510	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
AKE CHAN, FELICIANA.	78	271120	“	“	HOGAR
74.- FAM. MENDEZ MAY.					
MENDEZ MAY, ELADIO.	24	810108	SOLTERO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
MAY AKE, BONIFACIA.	54	510830	VIUDA	ANALFABETA	HOGAR
MENDEZ MAY, SANTIAGO.	23	820910	SOLTERO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
MENDEZ MAY, MARCIANO.	22	831208	“	“	“
MENDEZ MAY, JUAN B.	09	960113	“	“	“
75.- FAM. MAY KOH.					
MAY MENDEZ,	41	661010	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO

FRANCISCO.						
KOH DZUL, LUCIA.	35	701030	“	“		HOGAR
MAY KOH, SEBATHIANA.	16	890225	SOLTERA	SECUNDARIA		ESTUDIANTE
MAY KOH, ELENA.	14	910419	“	PRIMARIA		“
MAY KOH, CRISTINA.	08	970724	“	PRIMARIA		“
MAY KOH, FERMINA.	03	020709	“	-		-
76.- FAM. MAY POOL.						
MAY MENDEZ, REMIGIO.	101	-	CASADO	ANALFABETA		YA N/TRABAJA
POOL CEN, JUANA.	45	600624	“	“		HOGAR
MAY POOL, CLAUDIO.	25	801030	SOLTERO	SECUNDARIA		EMPLEADO
MAY POOL, FRANCISCO.	20	850504	“	“		PALAPERO
MAY POOL, MIRNA.	04	001124	“	-		-
77.- FAM. POOL MOO.						
NOMBRE	EDA D	F. NAC.	EDO. CIVIL	NIVEL EDUC		OCUPACIÓ N
POOL MOO, PEDRO.	73	-	VIUDO	ANALFABETA		CAMPESINO
78.- FAM. ANGULO UC.						
ANGULO POOL,, RAYMUNDO.	29	760203	CASADO	PRIMARIA		CAMPESINO
UC IWIT, ROSALÍA.	21	840929	“	“		HOGAR
ANGULO UC., EDUARDO.	04	010621	SOLTERO	-		-
79.- FAM. MAY NOH.						
MAY AKE, S. VICTORIANO.	43	621108	CASADO	PRIMARIA INCOMP		EMPLEADO
NOH CEN, JULIA.	41	640611	“	“		HOGAR
MAY NOH, SAMUEL.	20	851011	SOLTERO	BACHILLER		ESTUDIANTE
MAY NOH, ADELA.	18	870714	“	SECUNDARIA		HOGAR
MAY NOH, LAURA.	16	890702	“	SECUNDARIA		ESTUDIANTE
MAY NOH, RUBEN.	15	901118	“	PRIMARIA		“
MAY NOH, ISMAEL.	13	920303	“	“		“
MAY NOH, JOSUE.	08	971103	“	“		“
MAY NOH, IRMA MARIA.	06	980708	“	PRIMARIA		“
80.- FAM. ANGULO CEN.						
ANGULO POOL, EULALIO.	42	630212	CASADO	PRIMARIA INCOMP		CAMPESINO
CEN AKE, TERESA.	42	630214	“	“		HOGAR
ANGULO CEN, ADELA.	23	820808	SOLTERA	SECUNDARIA		HOGAR
ANGULO CEN, FRANCISCO.	21	841009	“	“		EMPLEADO
ANGULO CEN, TERESA.	19	860403	“	“		HOGAR
ANGULO CEN, NELSON.	16	890313	“	“		ESTUDIANTE
ANGULO CEN, ROSALÍA.	15	900930	“	“		“
ANGULO CEN, JAIME.	12	930527	“	PRIMARIA		“
ANGULO CEN, RUBIS URIEL.	06	990320	“	PRIMARIA		“
81.- FAM. ANGULO POOT.						
ANGULO POOL, HILARIO. (CABO MAYA)	50	550316	CASADO	PRIMARIA INCOMP		CAMPESINO
POOT PECH, TERESA.	45	600225	“	“		HOGAR
ANGULO POOT, BARTOLO.	21	840413	SOLTERO	SECUNDARIA		EMPLEADO
ANGULO POOT, ROBERTO.	18	870305	“	“		ESTUDIANTE
ANGULO POOT, LETICIA.	16	891018	“	“		“
ANGULO POOT, DALIA.	13	920927	“	PRIMARIA		“
ANGULO POOT, FLORENCIA.	10	950322	“	“		“
82.- FAM. ANGULO AKE.						
ANGULO POOT,	24	811025	CASADO	SECUNDARIA		CAMPESINO

CRISANTO.					
AKE CEN, HERMILA.	21	-	“	PRIMARIA	HOGAR
ANGULO AKE, DANIEL A.	05	000605	SOLTERA	PREESCOLAR	ESTUDIANTE
83.- FAM. CAAMAL KOH.					
CAAMAL DZUL, JUAN BAUTISTA.	42	630624	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
KOH CANUL. AURORA.	36	690829	“	“	HOGAR
CAAMAL KOH, SANTOS RIGOBERTO.	16	891124	SOLTERO	SECUNDARIA	ESTUDIANTE
CAAMAL KOH, MIJAIRA.	12	931201	“	PRIMARIA	“
CAAMAL KOH, ANGEL.	04	011106	“	-	-
84.- FAM. DZUL CANUL.					
DZUL KAU, EUSEBIO. (papá de don Pingo) Fallecido	101	010108	CASADO	-	-
CANUL CHAN, MONICA.	101	270327	“	ANALFABETA	HOGAR
85.- FAM. ANGULO CEN.					
ANGULO POOL AURELIO.	31	741112	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
CEN CEN, DELFINA.	29	760227	“	“	HOGAR
ANGULO CEN, FRANKLIN.	07	980313	SOLTERO	PRIMARIA	ESTUDIANTE
86.- FAM. KOH CHAN.					
KOH DZUL, ANDRES.	40	651017	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
NOMBRES	EDAD	F. NAC.	EDO. CIVIL	NIVEL EDUC.	OCUPACIÓN
CEN MAY, MARTINA.	38	671111	CASADA	PRIMARIA INCOMP	HOGAR
87.- FAM. KOH ANGULO.					
KOH DZUL, MAXIMILIANO.	33	721121	CASADO	PRIMARIA INCOMP	PALAPERO
ANGULO POOL, ANA MARIA.	43	620729	“	ANALFABETA	HOGAR
KOH ANGULO, MANUEL.	09	960108	SOLTERO	PRIMARIA	ESTUDIANTE
KOH ANGULO, MAXIMILIANO.	08	970407	“	PRIMARIA	“
DZUL CANUL, ANTONIA.	74	310323	“	ANALFABETA	HOGAR
88.- FAM. AKE ANGULO.					
AKE TEH, DANIEL.	58	420215	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO
ANGULO POOL, APOLINARIA.	53	520108	“	“	HOGAR
AKE ANGULO, EVELIO.	30	750511	SOLTERO	SECUNDARIA	EMPLEADO
AKE ANGULO, NARCISO.	21	841029	“	“	“
AKE ANGULO, ANASTACIA.	18	870424	“	“	“
AKE ANGULO, RUBEN.	16	890114	“	SECUNDARIA	ESTUDIANTE
AKE ANGULO, HERMENEGILDO.	11	940126	“	PRIMARIA	“
89.- FAM. AKE ANGULO.					
AKE ANGULO, ADRIANO.	22	840917	SOLTERO	SECUNDARIA	EMPLEADO
ANGULO POOL, GERTRUDIS.	44	610317	VIUDA	PRIMARIA INCOMP	HOGAR
AKE ANGULO, VERÓNICA.	18	870113	SOLTERA	SECUNDARIA	HOGAR
AKE ANGULO, YOLANDA.	16	890113	“	“	ESTUDIANTE
90.- FAM. CAAMAL AKE.					
CAAMAL TUN, BERULO.	30	750212	CASADO	SECUNDARIA	EMPLEADO
AKE ANGULO, OFELIA.	26	790402	“	“	HOGAR
CAAMAL AKE, HENRY.	08	-	SOLETRO	PRIMARIA	ESTUDIANTE
CAAMAL AKE, HARRY.	06	990911	“	PRIMARIA	“

91.- FAM. ANGULO BORGES.						
ANGULO POOL, SECUNDINMO.	47	580701	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO	
BORGES DZUL, HOMOBONA.	42	631113	“	PRIMARIA INCOMP	HOGAR	
ANGULO BORGES, CRISTOBAL.	25	800725	SOLTERO	SECUNDARIA	EMPLEADO	
ANGULO BORGES, CANISIA.	23	820427	“	“	“	
ANGULO BORGES, ROGELIO.	22	830504	“	BACHILLER	ESTUDIANTE	
ANGULO BORGES, RAUL.	19	860522	“	“	“	
ANGULO BORGES, REGILIA.	17	881031	“	SECUNDARIA	“	
ANGULO BORGES, LAURA.	14	911021	“	PRIMARIA	“	
ANGULO BORGES, MIGUEL ANGEL.	05	000101	“	PREESCOLAR	“	
92.- FAM. ANGULO POOL.						
POOL FLOTA, MARIA.	71	340310	VIUDA	ANALFABETA	HOGAR	
ANGULO POOL, TOMAS.	35	700919	SOLTERO	SECUNDARIA	EMPLEADO	
ANGULO POOL, JUSTINA.	32	730413	“	“	“	
93.- FAM. ANGULO MENDEZ.						
ANGULO POOL, CAMILO.	39	-	CASADO	PRIMARIA INCOMP	EMPLEADO	
MENDEZ AKE, MARCELINA.	34	-	“	“	HOGAR	
ANGULO MENDEZ, ERVIN ARBEBY.	09	-	SOLTERO	PRIMARIA	ESTUDIANTE	
ANGULO MENDEZ, N/R.	02	-	“	-	-	
94.- FAM KOH COBA.						
KOH CANUL, SANTOS.	34	710121	CASADO	PRIMARIA	EMPDO/CAM P	
COBA PERAZA, GLORIA.	33	720402	“	“	HOGAR/COM TE	
KOH COBA, LUIS RODRIGO.	14	911104	SOLTERO	“	ESTUDIANTE	
KOH COBA, MARTÍN MIAJIL.	11	941014	“	“	“	
KOH COBA, OMAR MIAJIL.	11	941014	“	“	“	
95.- FAM. KOH CANUL.						
KOH CEN, ANDRES. (CABO MAYA)	56	490819	CASADO	PRIMARIA INCOMP	CAMPESINO	
NOMBRES	EDAD	F. NAC.	EDO. CIVIL	NIVEL EDUC.	OCUPACIÓN	
CANUL ANGULO, PETRONA. (PRESID.COCINA ESCOLAR)	55	500426	CASADA	PRIMARIA INCOMP	HOGAR	
KOH CANUL, MINELIA.	17	881118	SOLTERA	SECUNDARIA	ESTUDIANTE	
96.- FAM. CANUL POOL.						
CANUL ANGULO, PEDRO.	53	520514	CASADO	PRIMARIA INCOMP	COMTE/CAM P	
POOL CEN, DIONICIA.	43	621009	“	“	HOGAR/COM TE	
CANUL POOL, CASILDA.	14	910218	SOLTERA	PRIMARIA	ESTUDIANTE	
CANUL POOL, LIZBETH.	05	990802	“	PREESCOLAR	ESTUDIANTE	
ANGULO POOL, TIMOTEA.	67	-	VIUDA	ANALFABETA	HOGAR/COM TE	

97.- FAM. KOH CEN.					
KOH CEN, BERNARDO.	48	570820	CASADO	PRIMARIA INCOMP	COMTE/CAM P
CEN CEN, FAUSTINA.	36	690215	“	“	HOGAR
KOH CEN, PONCIANO.	16	890309	SOLTERO	“	-
KOH CEN SEBASTIANA.	14	910120	“	PRIMARIA	ESTUDIANTE
KOH CEN, URSULA.	10	950315	“	“	“
KOH CEN, DANIELA.	08	970731	“	“	“
98.- FAM. ANGULO MAY.					
ANGULO CANUL, FRANCISCO.	34	710309	CASADO	PRIMARIA INCOMP	PALAPERO
MAY TUYUD, SILVIA.	34	711126	“	“	HOGAR
ANGULO MAY, SANTOS CAYETANO.	17	880812	“	SECUNDARIA	ESTUDIANTE
ANGULO MAY, JOSE ANGEL.	14	910226	“	PRIMARIA	“
ANGULO MAY, ALMA MARCELY.	05	990830	“	PREESCOLAR	“
99.- FAM. ANGULO MANZON.					
ANGULO CANUL, ELOY.	29	761214	CASADO	PRIMARIA	EMPLEADO
MANZON PACHECO, HIGINIA.	29	760110	“	“	HOGAR
ANGULO MANZON, EUFEMIA.	12	930916	SOLTERA	“	ESTUDIANTE
ANGULO MANZON, ESMERALDA.	10	951020	“	“	“
ANGULO MANZON, MAYCO.	07		“	PRIMARIA	“
100.- FAM. ANGULO CANUL.					
ANGULO POOL, CAYETANO.	63	420119	CASADO	ANALFABETA	CAMPESINO
CANUL COCOM, FELIPA.	61	441010	“	“	HOGAR/COM TE
ANGULO CANUL, TOMAS.	17	890307	SOLTERO	SECUNDARIA	ESTUDIANTE

POBLACIÓN EDUCATIVA	HOMBRE	MUJER
ALFABETA	223	195
ANALFABETA	24	33
NO ESTUDIA MENOR DE 4 AÑOS	8	11
SUBTOTAL	255	239
TOTAL	475 (CON TENTATIVA DE SEGUIR AUMENTANDO)	

Anexo 3 PROGRAMAS, PROCESOS Y PROYECTOS 2001-2006

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE 2001-2006) ha definido como Objetivos Estratégicos de la Educación Básica Nacional los siguientes:

Justicia educativa y equidad

Garantizar el derecho a la educación expresado como igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica.

Calidad del proceso y el logro educativos

Garantizar que todos los niños y los jóvenes que cursen la educación básica adquieran los conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Reforma de la gestión institucional

Reformar el funcionamiento del sistema educativo con el fin de asegurar la eficacia en el diseño y puesta en marcha de las políticas, su evaluación continua, la eficiencia y transparencia en el uso de los recursos y la rendición de cuentas, para garantizar una política centrada en el aula y la escuela. (Retos y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe, 2001: 5)

BIBLIOGRAFÍA

Baker, Colin. Fundamentos de la Educación Bilingüe y Bilingüismo. España, Ed. Catedra. 1997.

Banks, J. Linch. Multicultural education in Westem Societies. Holt, Rinehart and Winston, 1981.

Barba de Piña Chan, Beatriz, et-al (compiladores). Antropología e historia mexicanas: Homenaje al maestro Fernando Cámara Barbachano. Colección científica. INAH. México. 2001.

Bartolomé, Miguel Alberto. La Dinámica Social de los Mayas de Yucatán: pasado y presente de la situación Colonial. INI. Colección Presencias. 1ra. Reimp, 1992. México.

Carpizo, Jorge. La Constitución Mexicana de 1917. Editorial Porrúa, Duodécima edición, México, 2000.

Colom, A. “Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social”, En: Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, 1992.

Conociendo Felipe Carrillo Puerto. Apuntes de SEDETUR. Gobierno del Estado de Quintana Roo. Secretaria Estatal de Turismo. S.F.

Davidman, L. y Davidamn, P. “Multicultural Teacher Education in the State of California”, Teacher Education Quartety, 1988.

El sistema colonial yucateco 1540-1730. Colección Peninsular. INAH. México, 2003.

Diario de Campo III, Chumpón, Felipe Carrillo Puerto, 2003.

Estudio Hidrológico del Estado de Quintana Roo. INEGI. Gobierno del Estado de Quintana Roo, México, 2002.

Etxeberría, F. “Interpretaciones del interculturalismo en Europa”, En: Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, 1992.

Gibson, M.A. “Approaches to Multicultural Education in the United States”. *Anthropology an Education Quarterly*, 7, 1976.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar. “El mundo indígena y el establecimiento del sistema colonial”, en: Historia de la Educación en la época Colonial. El colegio de México, 1990.

Gran, C. y Sleeter, Chr. “Race, class, gender, Exceptionality and Educational Reforma”, En: J. A. Banks y Ch. A. Banks, Multicultural Education. Londres, Allynand Bacon, 1989.

Izquierdo, Ana Luisa. La educación maya en los tiempos prehispánicos. México, UNAM, IIF, Centro de Estudios Mayas (Cuadernos, 16), 1983.

Kobayashi, José María. La educación como conquista. México, Colegio de México, 1974.

La Educación Preescolar Intercultural Bilingüe/ Orientaciones y Sugerencias para la Práctica Docente. Dirección General de Educación Indígena, SEP, Subsecretaria de Educación Básica y Normal, México, 1999.

La Educación Primaria Intercultural Bilingüe / Orientaciones y Sugerencias para la Práctica Docente. Dirección General de Educación Indígena, SEP, Subsecretaria de Educación Básica y Normal, México, 1999.

Landa, Fray Diego de. Relación de las cosas de Yucatán. Editorial Porrúa, 13 ed., México, 1986.

Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas. Dirección General de Educación Indígena. SEP, Subsecretaria de Educación Básica y Normal, México, 2001.

López Austin, Alfredo. De la educación de los antiguos nahuas 1. México, SEP/ El Caballito, 1985.

López, Gerardo y Sergio Velasco. Aportaciones indias a la educación. México. SEP/ El Caballito, 1985.

López, Luis E. “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. Antología Temática “Educación Intercultural Bilingüe” En: Muñoz & Lewin (coord.), 1996, pp. 279-330.

Mauviel, M.: “Oúappellet –on etudes interculturelles?”, En: C. Clanet (ed). L’interculturel en éducation et en sciences Humaines. Toulouse, Université, 1985.

Núñez Hernández, Beatriz Adriana. (Monografía) Estrategias para la lecto-escritura en el alumno con discapacidad intelectual en el primer ciclo. Poder ejecutivo del gobierno del Estado de Yucatán. Secretaria de Educación. Dirección de Educación Media Superior y Superior. Mérida, Yucatán, México, 2004.

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, Cobaqroo, Chetumal, Quintana Roo, 2001.

Prieto, Ana María. “Algunas reflexiones en torno a la historia”. México, UPN, 1992.

Retos y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe. Subsecretaria de Educación Básica y Normal. Dirección General de Educación Indígena. 2001.

Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lengua y Cultura. No. 17 OEL. Mayo-Agosto 1999, pp. 91-101 y 207-247.

Serramona, J. Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela. Barcelona, CEAC, 1993.

Siguan , Miguel y Willian F. Mackey. Educación y Bilingüismo. Madrid, Ed. Santillana, 1986.

Solís Robleda, Gabriela. “Bajo el signo de la compulsión: El trabajo forzoso indígena” En: Vázquez, G.: ¿Es posible una teoría de la educación intercultural?, En: M.A. Santos Rego (ed.), Teoría y práctica de la educación intercultural, Santiago, Universidad. 1994.

Verne, E. Les politiques de l'éducation multiculturelle, En: CERI, L'éducation multiculturelle. París. OCDE. 1987.

Villa Rojas, Alfonso. Los Elegidos de Dios/ Etnografía de los mayas de Quintana Roo. Colección INI, Número 56, 1ª. Reimpresión, México, 1987.

Xacur Maiza, Juan Ángel (Director). ENCICLOPEDIA DE QUINTANA ROO. Tomo 3/ CH-G, México, 1998.

Internet

www.programaescueladecalidad.edu.gob.mx

www.inegi.mapasy carreterasdemexico.com.mx