

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

FORMACIÓN DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO
PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA:
PROPUESTA DE CAPACITACIÓN BAJO EL ENFOQUE
INTERCULTURAL EN LOS ESTADOS DE
QUERÉTARO E HIDALGO

T E S I N A

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

P R E S E N T A :

YADIRA ISMENA ALTAMIRANO PÉREZ

ASESOR: DOCTOR SAÚL VELASCO CRUZ

Índice

Introducción	4
Capítulo I	
Introducción	8
I Educación Indígena y el Multiculturalismo en México.....	8
1. Grandes etapas de la educación indígena en México.....	10
1.1. Educación indígena en la Colonia.....	10
- Importancia del lenguaje hablado.....	11
1.2. Educación indígena: Porfiriato y Revolución Mexicana.....	15
-Etapa del Porfiriato.....	15
-Escuela rural integral y maestros.....	16
1.3. Educación indígena y la Revolución.....	18
-La educación: José Vasconcelos y otros.....	19
2. Indigenismo institucionalizado.....	22
2.1. DGEI y la educación bilingüe bicultural.....	24
- Educación bilingüe bicultural.....	26
- De bilingüe bicultural a intercultural.....	28
- La DGEI y la educación intercultural.....	30
- Práctica docente en la interculturalidad.....	33
3. DGEI y Programa de Asesoría Técnico Pedagógica (PATP) con enfoque intercultural.	34
3.1. El Asesor Técnico Pedagógico (ATP).....	36
- Asesorías.....	36
- Criterios con que opera el PATP.....	37
- Reglas de Operación del PATP.....	37
- Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe.....	39
Conclusiones.....	40
Capítulo II	
Introducción.....	42
II Formación inicial y continua en la educación indígena.....	42
1. Formación inicial.....	43
2. Formación continua.....	46
- Importancia de la formación continua en contextos indígenas..	47
- Capacitación y asesoría.....	52
3. DGEI, formación continua y el ATP.....	53
Conclusiones.....	56

Capítulo III	
Introducción	58
III Diseño del Proyecto taller “Participación de los ATP en la formación continua de profesores de escuelas indígenas con énfasis en la capacitación para la enseñanza de las L1y L2 y las etnomatemáticas.....	59
1. Grupo Interdisciplinario (Diseñador y aplicador).....	59
2. Sector al que se dirigió el proyecto-taller Atp´s (Querétaro e Hidalgo).....	61
3. Generalidades de la cultura Otomí-Hñahñu.....	66
- Término Otomí.....	66
- Ubicación geográfica hñahñu.....	67
- Lengua y variantes hñahñu.....	70
- Expresión escrita hñahñu.....	71
3.1.Generalidades del estado de Querétaro e Hidalgo.....	72
- Región hñahñu en Querétaro.....	72
- Municipio La Llave Querétaro.....	75
- Situación sociolingüística y educativa en Querétaro.....	76
- Educación.....	77
- Región hñahñu en Hidalgo.....	78
- Municipio San Bartolo Tutotepec.....	81
- Situación sociolingüística y educativa en Hidalgo.....	82
- Educación.....	83
4. Contenidos temáticos del Proyecto taller.....	84
1.Diversidad Lingüística y cultural en la enseñanza bilingüe... ..	85
2.Las etnomatemáticas como propuesta metodológica- didáctica en la educación primaria indígena.....	86
3.El desarrollo del bilingüismo español- hñahñu.....	87
4.La enseñanza de la lengua escrita “Nombrando al mundo”... ..	89
Conclusiones.....	92
Capítulo IV	
Introducción.....	94
IV Aplicación del Proyecto en La Llave Querétaro y en San Bartolo Tutotepec Hidalgo.....	95
1. Desarrollo del eje temático: La diversidad lingüística y cultural en la enseñanza bilingüe.....	97
- Concientización lingüística.....	98
- Elementos básicos de descripción lingüística.....	99
Fonología.....	99
Morfología.....	100
Sintáctica.....	101
Semántica.....	102
- Lengua y Cultura con enfoque intercultural.....	103
- Práctica Grupal.....	103
2. Las etnomatemáticas como propuesta metodológica-	

didáctica en la educación primaria indígena.....	104
- La educación intercultural bilingüe y construcción de conocimientos desde la cosmovisión.....	105
- La cosmovisión para codificar relaciones de espacialidad.....	107
- Las etnomatemáticas como estrategia en contenidos de la escuela primaria.....	110
Contar, medir, localizar.....	111
Diseñar, jugar, explicar.....	112
- Práctica grupal.....	112
3. El desarrollo del bilingüismo español-hñahñu.....	114
- Desarrollo de habilidades básicas y cognitivas, interpersonales y de lenguaje en L1 Y L2.....	114
Factores lingüísticos.....	115
Factores socioculturales y emocionales.....	116
Factores del Programa escolar.	116
- Actividades para la estimulación de la expresión oral, escrita y comprensión lectora bilingüe.....	117
- Elaborar Plan de intervención con desarrollo del bilingüismo... ..	119
- Concientización, fomentar expresión escrita.....	120
- Práctica grupal.....	121
4. La enseñanza de la lengua escrita “ nombrando al mundo” ...	122
- Ceremonia de iniciación.....	123
- La pared letrada: presentación del alfabeto.....	124
- Nombrando al mundo.....	126
Práctica grupal.....	127
Consideraciones.....	128
Conclusiones finales.....	129
Reflexión final.....	130
Bibliografía	131
Anexos	137

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo expone una propuesta de capacitación para el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de la educación indígena, bajo el enfoque Intercultural en la región en la que tienen su asentamiento los indígenas hñahñu y que se sitúa entre los estados de Querétaro e Hidalgo.

Para poder llevarlo se identifican, a través del análisis de la historia, los aspectos contextuales más importantes que han propiciado el surgimiento de los modelos educativos indígenas en nuestro país. Pasando desde el proceso de evangelización en la colonia hasta el cambio de bilingüe bicultural al enfoque intercultural bilingüe. Es así que se describen brevemente los procesos de la educación indígena descendiendo a los estados antes mencionados.

El curso taller, que fue la base de la capacitación brindada a los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) de la región señalada, fue elaborado por un grupo interdisciplinario de especialistas, bajo el patrocinio de la UPN- Ajusco. El enfoque seguido en esta propuesta tenía la intención de reforzar y dar un mejor uso al manejo de contenidos para la enseñanza del hñahñu, como primera lengua, y el español como segunda, así como apoyar y fomentar el bilingüismo en la enseñanza de las matemáticas (etno- matemáticas). Toda la propuesta en su conjunto, se respaldó en los principios de la educación intercultural bilingüe. El taller fue desarrollado, como se expondrá más adelante, dentro del ciclo escolar 2008-2009 en la región antes mencionada.

Estructura de la tesina

En el primer capítulo se señalan los momentos más importantes que ha tenido la educación indígena a lo largo de la historia de México, rescatando en todo momento la importancia de la cultura de los pueblos originarios. En este sentido, se pasa por la creación de instituciones encargadas de atender al sector educativo indígena refiriéndose a los pequeños cambios que han permeado a este sector. Es así, que en la actualidad el enfoque más aceptado para la educación indígena es el de la educación bilingüe intercultural.

En el capítulo 2 se hace una breve descripción de la formación continua que hace referencia a la formación de los docentes del subsistema de educación básica indígena. Con esto se da paso a la descripción general del proyecto taller al que se refiere la presente investigación que será expuesto en los capítulos subsecuentes.

En los capítulos 3 y 4 se detalla cómo fue el diseño y la aplicación de las propuestas utilizadas, y de esta manera se analiza y documenta lo llevado a la práctica con los ATP's. Se describe el contexto geográfico y regional en donde se desarrolló el proyecto. Asimismo se abordan algunas deficiencias que presenta el nivel básico en los estados en cuestión.

Cabe destacar que los temas abordados en la capacitación ofrecida a los ATP fueron:

- a) Diversidad lingüística y cultural en la enseñanza bilingüe: Con el se pretendió introducirlos a la reflexión lingüística y cultural. Para ello se analizaron tres temas centrales: 1. Concientización lingüística, 2. Elementos básicos de descripción lingüística y 3. La importancia de la lengua y la cultura en la educación indígena.
- b) Las etnomatemáticas como propuesta metodológica-didáctica en la educación primaria indígena: mediante este tema se propone y se reconstruye una planeación didáctica con temas de la Educación intercultural y relaciones entre los pueblos originarios. Este eje se dividió en: 1. Los números, sus relaciones y sus operaciones. 2. Medición. 3. Geometría. 4. Procesos de cambio. 5. Tratamiento de la información. 6. La predicción y el azar.
- c) El desarrollo del bilingüismo español- Hñahñu; Mediante el mismo se propusieron actividades para el fortalecimiento del bilingüismo español-ñhañhu para fortalecer la lengua indígena través de la expresión oral, la comprensión auditiva, la escritura y la comprensión lectora en ambas lenguas.
- d) La enseñanza de la lengua escrita mediante el método conocido como "nombrando al mundo": Se da a conocer un método como una alternativa posible a la alfabetización de manera práctica y sencilla.

Este eje se dividió en: 1. Ceremonia de iniciación. 2. La pared letrada “Presentación del alfabeto”. 3. “Nombrando al mundo”.

En síntesis cada línea temática pretendió adecuarse a las características educativas, culturales y lingüísticas específicas de la cultura ñhañhu. Por último cabe señalar que el sustento metodológico y práctico seguido en este taller encuentra correspondencia con lo que establecen tanto las reglas de operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP), los lineamientos para la educación intercultural. Así como con las propias vivencias y prácticas de los profesores Atp’s hñahñu.

CAPÍTULO 1

Grandes Etapas de la Educación Indígena en México

INTRODUCCIÓN

En este capítulo serán expuestos los momentos más importantes que en general, ha tenido la educación indígena en México, pasando por las estrategias de formación docente aplicadas en dicho sector educativo. Para ello, se muestra la importancia de capacitar a los maestros. Además se señala el valor de las lenguas autóctonas. Así como las modificaciones que ha tenido la educación indígena del paso de educación bilingüe Bicultural a Educación Intercultural.

Se concluye este capítulo con la importancia del enfoque intercultural como estrategia educativa impulsado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) Haciendo énfasis en El Programa de Asesoría Técnica Pedagógica en el medio indígena.

I EDUCACIÓN INDÍGENA Y EL MULTICULTURALISMO EN MÉXICO.

Es un hecho que en México y toda América Latina hay que hacer frente a una serie de problemáticas educativas referentes a los pueblos indígenas y a otros grupos minoritarios que exigen ser tomados en cuenta a través del reconocimiento a su identidad, sus distintas necesidades y pertenencia cultural.

A lo largo de la historia de México, se muestra la desigualdad para los grupos con diferencias culturales. En este marco, por ejemplo, se ha buscado incorporar al “indígena”, al diferente, a la “sociedad homogénea”. Prueba de esto se muestra con las diferentes políticas asistencialistas de integración; sin tomar en cuenta las características particulares de cada grupo étnico. Como ha quedado demostrado a la luz de los debates multiculturalistas recientes, en México coexisten diferentes culturas, pero entre ellas lo común es que no exista una relación de respeto y convivencia equilibrada.

A partir de las reformas federales de los años de 1990 se sucede una reorientación del discurso oficial, se empieza a admitir que no hay una sola manera de entender el mundo; se reconoce que vivimos en un país multicultural donde se atiende en y para la diversidad cultural, se garantiza, al

menos legalmente hablando, el derecho de los pueblos, las comunidades indígenas y todos los habitantes del territorio nacional¹.

Contrariamente a lo anterior, en la realidad existen profundas desigualdades económicas, políticas, sociales y evidentemente educativas para los pueblos indígenas. Se puede observar en nuestros días que sigue habiendo ausencia de opciones para su desarrollo; que la discriminación y la subordinación siguen latentes.

Históricamente en el sistema educativo se reproduce la desigualdad en la escuela y se puede ver la falta de una formación de sensibilidad hacia la diferencia cultural de los docentes, y por consecuencia la práctica profesional de éstos es, al menos desde ese ángulo bastante deficiente e inapropiado. Sin contar con la falta de materiales didácticos de las que carece la educación para los pueblos indígenas, y las propuestas curriculares que no corresponden a la asociación de prácticas técnico pedagógicas propias de la cultura de estos pueblos. Es claro que se trata de un problema en la política educativa, y más si se refiere a educación indígena, porque no hay una vinculación apropiada entre la política y actores. Para atender problemas como estos han surgido instituciones como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI en 1978). Por ejemplo, esta instancia ha buscado intervenir para hacer frente a diferentes dificultades en la materia y además para llevar adelante propuestas innovadoras. Sucede así con el enfoque de la educación intercultural² que bajo su orientación ha buscado llevarse adelante en la educación indígena del país

Propuestas como esta ofrecen vías que parecen aceptables a los grupos diferenciados. Precisamente por eso es que resulta de interés estudiar lo que bajo sus influjos se está realizando o intentando realizar para instrumentar una educación culturalmente pertinente en la educación indígena del país. Pero antes de esto resulta interesante realizar un breve recorrido sobre los

¹ Véase artículo 2 de la Constitución Mexicana

² Como se verá en el desarrollo de este trabajo la E.I es una alternativa institucional que posibilita la interacción e intercambio entre culturas, promoviendo el respeto a la diversidad, lo que ayuda a comprender diferentes formas de entender algún tema determinado. En SEP *La educación primaria intercultural bilingüe*. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente.

diferentes momentos que ha vivido la educación de los pueblos indígenas mexicanos.

1. Grandes etapas de la Educación Indígena en México

A lo largo del tiempo, hablar de educación indígena implica reconocer el desapego cultural que se ha tenido hasta nuestros días. Las propuestas educativas para este sector, siempre han sido con la finalidad de integrar bajo los presupuestos externos, de la cultura dominante nacional, que evidentemente no coincide con la necesidad de cada contexto étnico (Ramírez, 2006:17).

1.1. Educación Indígena en la Colonia.

La Conquista en México fue un choque de culturas desde el primer encuentro. Este acontecimiento fue el parteaguas de las relaciones de convivencia entre nativos y conquistadores españoles.

La política de las monarquías, de acuerdo con los objetivos de esa época se plantearon: el aglutinamiento a la corona de todos las clases sociales: nobleza, indígenas y la Iglesia.

Entre las misiones de los españoles estaba imponer la fe, la lengua y nuevas costumbres que evidentemente contrastaban con el modo de vida que hasta entonces era politeísta³ y con variedad de lenguas.

Los franciscanos fueron los primeros frailes que llegaron a México al puerto de Veracruz. Su labor principal era evangelizar, a los indios⁴, promover y garantizar que la población quedara en manos directas de la iglesia para tener el control absoluto, es decir, contar con los medios por los cuales fueran transformando la fe, los usos y costumbres y así reforzar la conquista española en la denominada Nueva España.

La cristianización y la educación eran importantes para seguir teniendo el control, porque no se podía avanzar si el indio no estaba evangelizado. Según

³ seguidores que creen en la existencia y adoración de varios dioses o divinidades

⁴ Se utiliza el término indio porque los españoles pensaron que habían llegado a la India.

esta creencia, la educación los transformaría en personas y por lo tanto dejarían atrás sus antiguas creencias. Se crearon nuevos métodos para reforzar valores indígenas para la nueva fe por ejemplo: convencerlos que era una señal divina el hecho que españoles les dieran oportunidad de civilizarse.

Los españoles les dieron la oportunidad de convertirse, pero no podían mantener un contacto de igualdad de condiciones con los habitantes de la Nueva España. Había divisiones de clase, raza, género y también de culturas.

A pesar de lo anterior, se dan varios fenómenos de integración, se generan ideologías, por una parte, con base en la discriminación y el abuso los españoles los utiliza como peones y los sigue viendo como una raza inferior y, por otra, se relacionan y empieza a poblar la ciudad con mestizos, criollos españoles e indios produciendo novedosas prácticas del quehacer cotidiano.

Los conquistadores mostraron su tolerancia durante un largo periodo utilizando varios métodos para la conversión cristiana, combinando ambas culturas siempre a favor de la europea. La conversión era lo urgente. Las poblaciones estaban separadas y sólo los evangelizadores podían tratar con los indios. Era necesario que los evangelizadores se adiestraran para hablar en diferentes lenguas nativas, para así garantizar la eficacia de la transformación cristiana y así el establecimiento de la dominación de la corona.

Pero más adelante esto sería usado para ir erradicando poco a poco las lenguas originarias; para que entre otras cosas, ya evangelizados no se opusieran al mandato divino de castellanizarse.

Importancia del lenguaje hablado

En ese contexto la religión debía de seguir reforzándose. Así se explica por qué se fundó en Michoacán el colegio de San Nicolás donde se enseñaban varias lenguas indígenas, este, era el primer plan de educación de la raza indígena, incorporando las dos culturas para compartir sus experiencias y técnicas. (Ramírez: 2006,30).

En 1523 se funda el primer intento de escuela para los hijos de caciques, pero esta educación es sólo para unos pocos.

Se dio importancia a la enseñanza de doctrinas cristianas en lengua indígena por lo que se crearon escuelas de artes y oficios; la siembra de la tierra combinada con la Fe, enseñando el cultivo a los indios y alimentando su espíritu. Las *escuelas de doctrina* fueron lugares propicios para la economía dado que formarían granjas y talleres, para esa parte de la sociedad.

Para finales de los años 1500 y principios de 1600 había una variedad de textos en lenguas indígenas. Se empezó a promover que los sacerdotes forzosamente tenían que hablar varias lenguas, por el contrario a los indios ya no se le exigió; ellos aprenderían voluntariamente el español.

La problemática sobre la jerarquización de las lenguas, su facilidad para traducirlas, fue y sigue siendo causa de discusiones imparables.

Entre franciscanos, Dominicos y Agustinos, a lo largo y ancho del país hicieron su labor religiosa. A pesar de dar importancia a los indígenas se tenía que borrar lo indio para salvarlos del atraso y el rezago en que los encontraron.

Al haber conseguido evangelizar a la población los españoles estaban pensando cómo institucionalizar la Colonia. Ya habían ganado muchos indígenas para su iglesia, pero habían perdido la credibilidad de los españoles por lo que la Iglesia en conjunto con la corona compartió las encomiendas para establecer de lleno la Colonia.

La inquisición juega un papel importante, mostrando un estado jerárquico autoritario y represor. Por consiguiente en la educación se va encontrando cada vez más restringido el camino para las culturas indígenas. A veces alguno se logra colar en los sistemas, pero con la consigna de renunciar a su identidad cultural.

Durante este mismo tiempo, los jesuitas, estos tuvieron el monopolio de la educación tanto para los españoles como para los indígenas. Hasta que se creó un catecismo bilingüe que a su vez fue sustituido por el de Ripalda⁵.

⁵Era una forma de castellanizar pero con la enseñanza del Sacerdote español llamado Jerónimo Martínez de Ripalda en Adelina Arredondo López (UPN-Morelos)

Y así poco a poco se fueron gestando en el siglo XVII políticas lingüísticas las cuales siempre se intentaron eliminar en las comunidades pequeñas. El castellano era la lengua oficial y por tanto se prohibió la enseñanza en lenguas indígenas.

En el siglo XVIII, la sobre población y la inevitable mezcla de razas generó que en las escuelas se les preparara para los cargos y necesidades de sus pueblos y comunidades pero con énfasis en la obediencia, y conformidad de su condición.

Para principios del siglo XIX la iglesia ya no era el eje central de la educación. Las comunidades indígenas creaban sus propias escuelas y solventaban los gastos de los profesores, con apoyo de las familias y en algunos casos de la iglesia. La mayoría de los profesores eran bilingües y no eran religiosos, había otros que solo hablaban español.

Con las leyes de reforma, de 1859 a 1873, los sistemas económicos y de mantenimiento de las escuelas indígenas fueron desamortizadas, y una gran parte fue distribuida entre ellos aunque después viene la prohibición de tener bienes y la limitación de tierras lo cual trae conflictos agrarios porque como se menciona en las leyes de reforma, se empiezan a repartir los rubros tanto para salud, educación y oficinas públicas del gobierno.

En los últimos años de la colonia se gesta la independencia de México influenciada por la revolución francesa y el movimiento de la ilustración

La independencia y los primeros años autónomos, proponen la conformación de una nación soberana poblada por ciudadanos, no por súbditos: las comunidades pierden sus derechos, que ahora favorecerían a los individuos; las personas privan sobre las colectividades (Ramírez: 2006). Los indígenas representaban un obstáculo para el desarrollo nacional

Por lo tanto la idea fundamental de la educación fue implantarles nuevas necesidades y hacerlos ciudadanos. Se empieza a crear la conciencia de la patria, la independencia e individualidad. Pero muy al contrario el indígena se aleja de esa nueva concepción.

Se hace preciso mencionar que en aquellos años, la unidad lingüística no era una prioridad, pese a esto según Benitez⁶ menciona que las lenguas indígenas más hablada en el país era la náhuatl y le seguía la otomí (hñahñu).

Reorganizar el país con la conciencia de la diversidad de pueblos y comunidades sin leyes civiles ni unidad lingüística, eran algunas de las prioridades para la nueva organización.

Ahora bien, en la constitución de 1857, se habla de un gran momento para la educación en su artículo 3. Dando carácter laico, libre obligatorio y sobre todo se asume como responsabilidad del estado. Las leyes de Indias dieron derechos y obligaciones a los pueblos culturalmente lingüistas.

Las leyes de reforma deshicieron formalmente sus comunidades indígenas. Desde aquellos tiempos era fundamental renovar métodos y poner atención en la formación de maestros. La enseñanza y la instrucción ya no se pueden basar en la memorización y la repetición. Idílicamente se pretende formar ciudadanos pensantes, promotores de la identidad nacional.

Entre las opciones educativas para los promotores y maestros están las escuelas normales pero en estas, el indígena no podía identificarse dado que las opciones educativas no tenían un lugar específico para ellos.

El indígena de estos siglos recuperó un poco la cultura que la conquista quiso destruir y cancelar, pero no podemos dejar de lado la gran importancia que tiene la religión católica porque ganó nuevos e importantes territorios, cambió el lenguaje, la situación geográfica, las manifestaciones culturales y artísticas con lo que se generó el mestizaje, es decir la mezcla entre los conquistadores y los conquistados, combinación que definió el carácter actual que tienen hoy todas las naciones llamadas latino o hispanoamericanas. (Montemayor: 2001)

⁶ En el texto Los indios de México volumen 4, Fernando Benitez documenta varios hechos importantes a cerca de de la cultura otomí.

1.2. Educación indígena: Porfiriato y Revolución Mexicana

Etapa del Porfiriato

A comienzos del siglo XIX la mayoría de los habitantes del campo, 75% de la población del país, no asistía a la escuela, era analfabeta y una tercera parte no hablaba español. Algunos allegados a Porfirio Díaz, en particular, Justo Sierra, realizaron sostenidos esfuerzos a favor de una educación universal que implicaba extender la enseñanza de escolarizar al indio (Loyo: 2003).

Díaz rescató las ideas de Benito Juárez. La ley de instrucción pública que establecía los principios de una educación laica, gratuita y obligatoria. Cabe aclarar que la laicidad era consecuencia de la separación del estado con la iglesia en 1859.

Lo referente a la instrucción religiosa se compensaría con nuevas asignaturas de enseñanza referentes a la moral y a la urbanidad. Las autoridades nacionales facultaron establecer la escuela para enseñar a toda la población, principalmente, a leer hablar, y escribir el castellano y establecer las operaciones elementales de aritmética.

Los niños solían asistir por temporadas a la escuela y muy pocos terminaban el ciclo escolar; seguía latente la discriminación hacía los indígenas.

A mediados del siglo XIX se reconoce poco a Ignacio Manuel Altamirano, el cual estaba a favor de la educación popular. Poco tiempo después Ignacio Ramírez, secretario de la SEP con influencia de Altamirano, menciona que la instrucción de los indígenas sería la base de la verdadera educación pública.

Ignacio Ramírez propuso como consigna “la educación debe ser por medio del elemento del idioma en que piensan y viven los indígenas mexicanos”, precisamente entendiendo su contexto. Pero no se tomó en cuenta su sugerencia.

Diez años después se empezó a discutir la posibilidad de ofrecer una educación especial para los indígenas.

En general, la educación no debía ser privilegio de nadie, debía, sí, ser para remediar la situación de los menos favorecidos

Situación General.

Durante largos periodos en la historia de México había muchas variantes en los programas y métodos de enseñanza del país y por consecuencia de cada comunidad y culturas subalternas⁷.

Al observar tanta disparidad se realizarían varios congresos de instrucción para promover un programa educativo nacional para atender las diferentes culturas del país. La idea era implantar un estado nacional, con todo lo que ello implica, resaltando el tema de la unificación lingüística y cultural. Los principales objetivos del régimen eran Modernización y progreso (Oehmichen, 1999:58).

Los indígenas de diferentes comunidades no tenían la idea de pertenencia a la nación o al país, la mayoría hablaba sólo su lengua materna. A pesar de lo anterior no se pensó viable una educación especial para los indígenas. A la existente se le llamó: la educación rural uniforme, y pues obviamente no era especial.

Se pretendía dar servicio educativo en haciendas, ranchos y pueblitos y con esto unificar a los indígenas con los demás. Las aulas debían estar divididas; unas para niños y otras para niñas.

Escuela rural integral, y maestros.

Los programas didácticos, en las escuelas rurales, debían ser iguales a los de las otras primarias. Sólo se le añadía trabajos de conocimiento agrícola.

Los horarios serían, de preferencia, de tres a cinco horas por la mañana. Más aún, a causa de los congresos de instrucción, que para entonces se venían

⁷ Gramsci define a un grupo de personas como un conjunto distintivo de comportamientos y creencias que les diferencia notablemente de la cultura hegemónica y de la ideología oficial nacional. Lo menciona Cecilio Molas en su artículo "Las clases Sociales en América Latina, 1975.

celebrando, se llegó a acuerdos que debían considerar el funcionamiento de la educación rural:

- -Habría maestros ambulantes para enseñar en español y agruparían a los niños y niñas en colonias de alumnos. Los grupos mixtos se aceptarían, siempre y cuando, no existiera un centro escolar a tres kilómetros de distancia y hubiera doscientos habitantes, y por lo menos veinte alumnos. Los profesores tenían que adaptarse a las condiciones necesarias y tratar de enseñar lo básico del plan y programa nacional. Los profesores se rotarían por temporadas en comunidades (zonas).
- -En cada estado se reformarían las leyes educativas, los programas, contenidos y la metodología.
- -Y, muy importante, la administración, organización y financiamiento de las escuelas.

Los implicados estaban convencidos de llevar la escuela a los medios rurales. Pero, como siempre, la propuesta se veía condicionada al presupuesto.

Lo más importante era tener maestros que se interesaran por ir a impartir su instrucción a zonas lejanas sin recursos, ni siquiera los más básicos. Y pues los indígenas no recibieron educación específica diseñada para ellos.

La falta del seguimiento de cada programa llevó a disminuir la matrícula, y a la deserción en las escuelas.

Por lo anterior, la comisión de Educación Indígena se reunió por primera vez en 1906 y entre los participantes estaban: Justo Sierra, Ezequiel Chávez y Laura Méndez. Los miembros de esta comisión coincidieron en que debía unirse la educación indígena. Además consideraron que a la educación de este segmento social no debía denominarse educación especial porque ello llevaría a repetir los errores del pasado. No obstante la disponibilidad de ánimo de la comisión, cierto es que la educación durante este periodo, por disposición oficial tenía que utilizar métodos y procedimientos pedagógicos totalmente adaptados a la política del momento de “orden, paz y gobierno”, del porfiriato.

Al tanto que se crearon escuelas rudimentarias las cuales no tenían nada nuevo. Estas serían independientes de las escuelas primarias, pero a la larga terminaron combinándose. La única situación que se alteró fue que para los indígenas ya no era obligatorio entrar a las escuelas impuestas por la autoridad del estado

Finalmente, no se llegó a nada concreto, y a finales del Porfiriato no se habían tomado medidas especiales para la educación de los indígenas.

Educación indígena y la Revolución

Las escuelas rudimentarias fueron ajenas a la realidad por la diversidad lingüística y la falta de recursos. Los alumnos nunca tendrían la oportunidad de llevar a la práctica lo que aprendían.

La Revolución dio importancia a la educación, y a significativos cambios en la sociedad, así como ajustes constitucionales muy relevantes en los artículos 3, 31 y 123.

Para esta etapa, una de las tareas más urgentes, era establecer las condiciones para la incorporación de la población indígena a la nación a través de las manifestaciones culturales, la unificación lingüística y el equilibrio económico.

Luis Cabrera mencionaba que el problema étnico era uno de los más grandes porque impedía la homogeneidad. En educación, el indígena debía relegar su primera lengua para aprender español. A pesar de la diversidad de culturas originarias, se les seguía considerando un solo conjunto apartado de la civilización.

La influencia de la escuela culturalista norteamericana combatió los prejuicios raciales de la época y definió la acción indigenista del Estado como el medio para lograr la incorporación del indio a partir del conocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación (Oehmichen, 1999:63).

Para 1915 se pedía por una educación progresista, en ese entonces, para la oficialidad, la problemática de los indígenas seguía siendo la misma: intentar adaptarlos a la sociedad. Manuel Gamio, por su parte, planteaba la integración de la nacionalidad considerando las diferencias de las regiones y los grupos indígenas.

El objetivo era, además de enseñarles a los indígenas a leer, escribir y contar, el trabajo inteligente, mejorarles la vida física, intelectual y moral. En ese contexto se logra para los maestros la igualdad de salarios y categorías, se crean escuelas nocturnas y centros de agricultura para adultos.

La población indígena era excluida de muchos beneficios de una sociedad porfirista, revolucionaria y postrevolucionaria, cuya herencia llega hasta el México contemporáneo.

Para los años 20's ocurren varios acontecimientos importantes. Lo más destacable es la política de educación de José Vasconcelos.

La educación ; José Vasconcelos y otros

Consumada la revolución mexicana, la escuela fue considerada como un instrumento de transformación social. José Vasconcelos, fue el fundador del Ministerio (secretaría) de la educación. Vasconcelos estudió derecho en la Escuela Nacional de Jurisprudencia. Fue el que fundó el Ateneo de la Juventud. Fue partidario de la Revolución Mexicana desde sus inicios. Se propuso incorporar a los indios a la cultura nacional a través de la educación, mediante el sistema escolar. Propuesta que se efectuó por medio de la creación de las casas del pueblo y de las misiones culturales.

Los aportes del Vasconcelismo fueron notables desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual sustituyó a lo que fue la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Vasconcelos fue nombrado rector de la Universidad Nacional de México en 1920, y en octubre de ese mismo año publicó su Proyecto de Ley para la creación de la SEP con su respectiva reforma constitucional, abarcando la

educación en sus distintos niveles. Estructuró la SEP en tres departamentos: Departamento Escolar, Departamento de Bibliotecas y Departamento de Bellas Artes, además de promover la creación de centros y escuelas para fomentar la lectura.

Durante la gestión de Vasconcelos se establece la educación popular, instalando escuelas rudimentarias en los municipios y en colonias populares, con diferentes horarios: diurnas nocturnas y vespertinas. Se aprobó el programa de desayunos escolares y se estructuraron las actividades educativas desde preescolar hasta la Universidad.

La gestión del célebre autor de “la raza cósmica” le dio una importancia comunal a la situación artística, implantando materias como pintura, educación musical y dando apertura a la publicación de libros extranjeros clásicos. También durante este intenso periodo se abrieron las bibliotecas públicas.

En educación indígena no hubo propuesta que destacara en particular porque la idea dominante fue la de la mayoría de las reformas educativas que hasta entonces habían predominado. El pensamiento dominante tendía hacia la homogeneización de la sociedad nacional, pues este proceso se entendía como necesario para poder alcanzar el desarrollo que a la sociedad le hacía falta.

Pero aún así fue inevitable enfrentarse a la problemática educativa indígena mediante el recurso de la castellanización

Fue así como se crearían escuelas de enseñanza técnica y agrícola al mismo tiempo que se fomentaba la nacionalización a través de la promoción de los valores morales. Fueron los tiempos también en donde se da importante impulso a la creación de la educación secundaria. Así mismo se logra incrementar el número de escuelas, de maestros y el salario de éstos, se logran los derechos a jubilación, pensión, premios y ascensos y también la definición de una cierta cantidad en el número de alumnos que deben atenderse por grupo.

En cuestión de los materiales educativos, durante este periodo se impulsa la edición de los libros de texto. A demás se publica la revista El Maestro, y se federaliza la educación.

Otro personaje importante de aquel tiempo, y que a través de sus textos sigue aportando en la actualidad, fue Manuel Gamio⁸ (Antropólogo y arqueólogo mexicano. Fue director de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americana y del Instituto Indigenista Interamericano). Este autor propuso acciones legislativas que aseguraran la autonomía de los pueblos, el respeto y la vigencia del derecho tradicional, la restitución de las tierras comunales, y la preservación y cultivo de las lenguas propias (Bertely, 2000).

Otro educador interesado en el indigenismo fue Moisés Saenz (Estudió ciencias químicas y naturales en el Washington). Éste le propuso a Lázaro Cárdenas la creación de un departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, encargado de coordinar los esfuerzos de todos los organismos gubernamentales en las zonas indígenas, adaptados a las necesidades de cada grupo (Oehmichen, 2003). Su idea fue enseñar el español a los alumnos mediante la utilización de las lenguas vernáculas en la alfabetización.

Fue así que se logró movilizar a los pueblos indígenas y concientizarlos con respecto a sus derechos sobre la tierra, la dignidad y el poder que la Revolución promovía (Aguirre, 1981). Entonces la política indigenista se dirigió a lograr la movilización de los grupos indígenas por medio de la organización de congresos regionales y la creación de sus respectivos consejos.

Por medio del Departamento de Asuntos Indígenas, se complementó la creación del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INHA) en 1938. A la par se gesta la Escuela de Medicina Rural en el Instituto Politécnico Nacional.

La finalidad era guiar la reflexión indígena en la práctica. Esta idea se implementó en los centros regionales de capacitación técnica y económica, por las misiones de bienestar, las cooperativas y la procuraduría de pueblo.

⁸ puede leerse en su obra Forjando Patria, publicada en 1916

1.2 INDIGENISMO INSTITUCIONALIZADO

Cárdenas reformó el artículo tercero y la educación la proclama socialista y exclusiva del Estado.

Las tareas de la SEP en el ámbito indígena se dirigieron a la preparación de profesores para difundir la cultura en lenguas indígenas mediante brigadas de asimilación y centros de educación indígena. Se crea el Instituto Etnodemográfico destinado a la investigación para preparar a los maestros que conozcan las lenguas indígenas.

Surge el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza, donde se promueve el pensamiento de autocrítica, el debate pedagógico y los métodos a implantar. En este mismo tiempo Vicente Lombardo Toledano apoya la creación de la Universidad Obrera.

Las prácticas indigenistas debían guiarse hacia la pluralidad; entonces se crea en 1936 el Departamento de Educación Indígena dentro de la SEP. Este organismo se encargaría en adelante de los problemas de los indígenas y de las formas de resolverlos. Esto sirvió como antecedente para el Instituto Nacional Indigenista (Loyo, 1999).

Se necesitaban maestros que conocieran la lengua, la industria y las características de cada cultura. Se abriría entonces la discusión sobre las cuestiones de la raza y la etnia, esto hasta los años ochentas del siglo XX.

El primer congreso Indigenista Interamericano celebrado en 1940 es un parteaguas para la política indigenista y educativa.

Después vendrían los tiempos de Jaime Torres Bodet. Con él se reinician campañas de alfabetización, y se crea el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para incidir en salarios y categorías diferentes entre maestros, crea planes y programas y se publican más textos. Así mismo se crea el Instituto de Alfabetizadores Monolingües. A su vez se crean las normales rurales, el Instituto de Capacitación del Magisterio para los maestros y escuelas (ICM).

En 1946 se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI). Al mismo tiempo se establece el Departamento de Asuntos Indígenas en la SEP, después sería la Dirección General de Asuntos Indígenas. Por lo anterior se ve por vez primera énfasis en el problema educativo indígena, lo separa del campesino y le da importancia particular.

Vendría después los tiempos de Alfonso Caso. El sería el encargado de conducir el Instituto Nacional Indigenista. El INI fue creado en 1948 para atender el rezago indigenista en el país. En lo educativo esta instancia diferencia lo indio de lo rural y lo pobre, asumiendo la responsabilidad total del sector indígena separando los planes generales de la SEP.

En los centros coordinadores indigenistas el reto era encontrar maestros y promotores y estos debían permanecer en su comunidad para aculturar a los niños, pero no lo hacían por lo mismo de su aculturación. Los promotores impartían materias que favorecieran a la comunidad y facilitar la integración sin limitarse a la información (Ramírez, 2006).

Resumiendo ahora la importancia que Gonzalo Aguirre Beltrán le da al indigenismo, se puede decir que “explicó cómo la presión política, económica y demográfica no india, obligó a las comunidades indígenas a refugiarse en selvas tropicales, desiertos o altas montañas. En estas zonas de resguardo, donde han logrado sobrevivir la mayoría de las comunidades indígenas, lo urbano domina lo rural, las comunidades se convierten en satélites y se establecen relaciones asimétricas entre los diferentes segmentos de la población. Los indígenas son la parte sometida dentro del interior que dominan los sectores que controlan el respectivo centro rector” (Ramírez, 2006). El indigenismo, corriente de la cual formó parte, se propuso liberar al indio de esa intermediación opresiva y explotadora.

Se inició el proyecto de Promotores Indígenas y la Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena. Se crea la Dirección General de Educación Extra Escolar en el Medio Indígena, en conjunto con albergues, centros de integración social, promotores culturales y maestros

bilingües. Estos debían de estar por lo menos de cuatro a cinco años impartiendo en su comunidad.

En 1971 se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con el propósito de atender la educación para niños y adolescentes que viven en comunidades marginadas, por lo que se crean programas distribuidos en distintos ámbitos: Educación Básica; Culturales; Fomento Educativo; Bienestar Social; Apoyo a la Educación Rural, Agropecuaria y Tecnológica; Editoriales; Compensatorios; Apoyo Administrativo al Sector Educativo; Administración, y Diversos.

La gran variedad de programas desarrollados se da a partir de las funciones encomendadas al Consejo desde su creación, relacionadas con el diseño y experimentación de modelos educativos alternativos para la población rural marginada.

Hasta aquí la educación seguía generando entre las culturas originarias un descontento y una gran desconexión. Hay confusiones entre su realidad y lo que están aprendiendo, por lo que se vuelve a dar el fenómeno de deserción.

Para 1973 surge la Escuela Normal que convoca a los jóvenes a cursar la carrera de Profesor. Aunque esto no resolvió del todo la problemática de la mala formación con que contaban y siguen contando los profesores en contextos indígenas. A los maestros bilingües en funciones se les notaba la negación de su identidad cultural, y eso en si mismo representaba un problema mayor en el ámbito de la atención escolar.

1.3 DGEI y la Educación Bilingüe Bicultural

Tras el descontento de la población indígena⁹ por los eternos intentos fallidos de reformar una educación especial o particular para ellos, surge el primer Congreso Nacional Indígena (1975), que promueve la creación de los Consejos Supremos Indígenas donde se empieza a resaltar el interés por formar

⁹ Tanto padres de familia, maestros, promotores y la comunidad en general son personajes importantes de los pueblos originarios. porque se han enfrentado a obstáculos para acceder a servicios educativos de calidad.

promotores dirigidos específicamente a la educación bilingüe Cabe señalar que en este tiempo se da también el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, organizado por la Asociación Nacional del Profesorado Indígena Bilingüe AC.

A sí, con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, se implantaría oficialmente la educación bilingüe bicultural. Esta institución sería reconocida como parte fundamental de la educación indígena, aunque era notable que necesitaba consolidar las bases pedagógicas de su labor. En ese marco el 'indigenismo de participación' sería proclamado como una nueva práctica indigenista del Estado, mientras se promovía el apoyo y fomento a las culturas populares del país, incluidas las culturas indígenas" (DGEI, 2000).

Haciendo un balance de las necesidades de la educación indígena, la DGEI concluye que los profesores indígenas bilingües eran incapaces de desarrollar los programas de educación bilingüe bicultural. Además de que su conocimiento del español era muy básico; es como se empieza a rechazar de nuevo la lengua originaria. Por lo que la creencia de considerar inferior la lengua indígena hizo que los padres de familia se opusieran a una educación en lengua originaria. Además de que las instalaciones y los recursos didácticos eran insuficientes e inadecuados y, en muchos casos había un sólo maestro para cuatro grados.

Se empiezan a promover entonces programas diferentes a los oficiales, que alentaban la identidad étnica y las cosmovisiones indígenas. Los contenidos debían integrar la cultura indígena a la educación nacional.

Así mismo, la DGEI comienza a incorporar a los indígenas en los procesos educativos. Se hace necesario formarlos en lo pedagógico. Se empieza a pensar en el tipo de asesorías que ayudara a la política educativa indígena, bilingüe-bicultural, diseñando una formación profesional y además, pensando en los puestos administrativos que posiblemente dirigirían. El sentido de esta estrategia fue dar énfasis en la falta de formación que tenían los docentes indígenas para implementar la propuesta bilingüe y bicultural.

Cabe resaltar que para estas fechas, los profesores, por lo común, ya no contraponen su identidad étnica con su profesión. Mientras tanto Guillermo Bonfil trabajaba en conjunto con otros antropólogos y científicos en la creación de los modelos para la DGEI, al igual para la Dirección General de Culturas Populares, el Museo de Culturas Populares y los nuevos programas del CONAFE (Ramírez, 2006: 169).

El concepto de diversidad se empieza a promover en la educación en el sentido de rescatar y reconocer las diferentes maneras en las que se puede contribuir a una verdadera interculturalidad.

La idea principal sigue siendo el revalorizar, resistir, rescatar y preservar la identidad étnica a pesar de la cultura occidental. Lo que constituyó una reacción política necesaria frente a la violencia, el conflicto lingüístico y la exclusión a que se habían visto sometidos, desde siempre, los pueblos originarios del país (Bertely, 2000).

Educación Bilingüe Bicultural

En el plan nacional que comprende de 1976 a 1982 uno de los objetivos esencialmente social consistió en procurar que todos los mexicanos tuvieran el uso del alfabeto y la educación básica obligatoria; para mejorar la calidad de vida y permitir ser parte del desarrollo nacional. Se planteaban mejorar el contexto cultural para apoyar a la educación. En ese marco se crean programas prioritarios tales como: la creación de la subsecretaría de educación primaria y Normal; así como la de Cultura Popular y educación extraescolar en los que se llevo a cabo el atender prioritariamente a grupos marginados; impulsar y reglamentar la educación extraescolar; crear nuevos planes y programas de educación básica así como actualización de los maestro. para la población indígena. se impulsó enseñar a los niños indígenas de cinco a seis años de edad los elementos del castellano para que pudieran cursar la primaria bilingüe. (Carranza, 2005:91) A si mismo se apoyó la formación superior y la investigación pedagógica en la Universidad Pedagógica Nacional¹⁰ (UPN).

¹⁰ La UPN se crea en 1978. Ofertando la licenciatura de Educación Indígena.

Para fomentar el bilingüismo, según el discurso oficial, se hizo caso a las demandas de los padres de familia, maestros, promotores y de la comunidad indígena en general. Se quería igualar las lenguas originarias y el español para así provocar el intercambio cultural recíproco

Se empiezan a construir los contenidos de libros de texto tratando de relacionar su contenido con aspectos culturales de los pueblos indígenas y con algunos conocimientos relevantes para estas mismas poblaciones tales como la medicina, las maneras rudimentarias para igualar la medición. Todo esto aparentemente con la intención de combinar los saberes nacionales y los étnicos.

Por lo anterior, a la DGEI se le hizo necesario contar con el personal especializado en la elaboración de materiales didácticos y recreación de los planes y programas a implantar. Según la DGEI, se le da apertura a los maestros indígenas para incidir directamente en la institución, porque trabajando dentro de este organismo podrían generar propuestas reales.

Pero a pesar de los intentos de contar con el apoyo de los maestros indígenas en esta institución, se especula que esto fue un intento fallido. Los resultados fueron las problemáticas sindicales y la falta de capacitación para ser maestro bilingüe bicultural.

El por qué de lo anterior lo explica muy bien Rebolledo (2005) en su ensayo "Educación y etnicidad" (2005:59,60). Los profesores campesinos e indígenas debían dejar de ser indígenas para tener las capacidades de un buen profesor.

La mayoría de la plantilla de maestros de esa época eran profesores ladinos¹¹ y los menos eran indígenas. Por lo que se hace más evidente la confusión del maestro dentro de la comunidad donde le toque impartir su trabajo.

Así es como el maestro empieza a ser parte del proceso de hibridación. Se sabe parte del grupo étnico, de la cultura y costumbres, pero, al mismo tiempo,

¹¹ Refiriéndose al profesor: es aquel que es indígena, habla la lengua originaria. Pero rechaza su origen étnico- cultural por considerarlo atrasado, inculto e inferior.(Rebolledo:2005)

ya forma parte del sistema nacional y su deber es preservar los conocimientos básicos de la educación nacional.

Para 1989 en México se reconoce el Convenio 169 de la OIT relativo a Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Dicho acuerdo habla de los derechos culturales y lingüísticos de las poblaciones indígenas. En cuestión de educación se pronuncia por

“...responder a sus necesidades particulares, lo que deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales. garantizar a los miembros una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”.(OIT :1989)

Hasta entonces lo único que se puede ver es la política asistencialista para los pueblos indígenas. Lo que lleva a pensar en la finalidad de esas políticas homogeneizadoras. Sólo han servido para alejar a los pocos indígenas que han podido acceder a la educación nacional dejando de lado sus raíces, es decir, legitimando la superioridad de la educación tradicionalista del estado y así contraponiéndose a sus comunidades de origen.

De Bilingüe bicultural a Intercultural

En las últimas décadas se ha dado un cambio favorable al reconocimiento de la identidad de los pueblos originarios en toda América Latina. En México, en la década de 1990, hubo acontecimientos fundamentales en ámbitos sociales,

políticos, económicos y educativos que se influenciaron en gran medida por la lucha de los movimientos indígenas que contribuyeron a las reformas constitucionales.

El contenido de las nuevas reformas se debe a las exigencias de los pueblos originarios y de influencias en convenios internacionales que reconocen los derechos de los pueblos indígenas. Se empieza a reconocer en varios países la modalidad de naciones multiculturales. Esto quiere decir reconocer los derechos culturales, lingüísticos, económicos, políticos y educativos reclamados por movimientos indígenas y populares. Por lo tanto se reconoce la diversidad y el respeto a la diferencia.

En México para 1992 se modifica la Constitución, en el artículo cuarto, reconociendo el sentido multicultural y multilingüe de la nación. Con ello se abre la oportunidad de impedir la relación histórica de asimilación, segregación y etnocidio de la cultura dominante a la cultura minoritaria. Por consiguiente, en educación teóricamente se obliga el uso de lengua y cultura indígenas.

Desde propuestas anteriores se muestra la problemática del discurso oficial y la verdadera práctica. La DGEI reconoce que se debe generar un cambio de planes y programas de contenido étnico donde se integre realmente la cosmovisión cultural. Para entonces, una parte considerable de los docentes indígenas eran licenciados en educación primaria, normalistas, pedagogos bilingües de la UPN, pedagogos lingüistas del CIESAS.

Para 1994, con efecto del alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Con su composición mayoritariamente indígena. Una de las demandas fundamentales, entre otras¹², es la educación. Mencionan que para las comunidades indígenas zapatistas, la educación del Estado ha sido una forma más de maltratarlos, de negarles su cultura y sus derechos.

¹² Sistemas de salud, servicios básicos.

Por tanto, la población indígena en todo el país empezó a generar movimientos independientes para apoyar su educación. Tales son los casos de algunos municipios de estados como Michoacán, Oaxaca, y Guerrero.

Dadas tantas movilizaciones en el país; es de gran importancia el primer congreso Mundial de la Internacional de la Educación en 1995, el Convenio, señala finalmente que la identificación de sí mismo como indígena es fundamental para determinar quienes son los pueblos indígenas¹³. Es decir que los maestros y las instituciones tienen la responsabilidad de apoyar a los pueblos indígenas en sus propósitos de asegurar aptitudes, creencias, idiomas y valores de su cosmovisión dentro y fuera de sus comunidades

Se pretende que los profesores actúen conscientes de la participación directa de las comunidades, como intermediarios, no como promotores o agentes subordinados de la cultura dominante.

Para 1996 se pretende, principalmente, atacar la discriminación y segregación que no se han podido extinguir a lo largo del tiempo. Por lo que el nuevo currículum educativo para la cultura indígena sufre un cambio tanto de nombre como de acciones a tomar. La educación pasa de ser bicultural a intercultural bilingüe con la finalidad de generar una interacción entre las culturas. No sólo basta con saber que existen varias formas de vivir la realidad, (varias culturas) hay que incidir para poder intercambiar, renombrar, revalorar y de verdad igualar la importancia de cada cosmovisión. Se plantea así una relación igualitaria entre culturas.

La DGEI y la educación intercultural

Es preciso señalar que las relaciones entre diferentes culturas no fueron ni son sencillas, la historia de la educación en México muestra que no ha existido una relación igualitaria entre grupos diferentes. Muy al contrario, a los pueblos indígenas, se les ha impuesto y obligado a desaparecer en cuanto a grupos

¹³ <http://www.aulaintercultural.org>. Artículo 159.

diferentes con medidas pacíficas, así como con políticas de asimilación y de integración impuestas por el Estado.

Es así que la educación indígena ha estado y está en una situación crítica. Dado que es donde se pueden ver los niveles más bajos de reprobación y deserción, añadiéndole que lo que aprenden los alumnos es mucho menor que los alumnos en escuelas rurales y urbanas; así como lo demuestran las diferentes instituciones que evalúan la educación - tanto pruebas enlace, como el INEE y las que internamente se realizan las propias escuelas-. La igualdad escolar depende de la calidad de la educación que se ofrezca. Entonces resulta necesario instrumentar lineamientos y programas enfocados al mejoramiento de la calidad de la educación que se está dando en las zonas indígenas del país.

Hoy más que nunca es evidente que una propuesta única para todas las culturas del país no puede ofrecer una respuesta suficiente para todas sus características y necesidades. Se debe arriesgar a darle apertura a las propuestas locales; adaptándolas a necesidades etnolingüísticas.

Es así que en este marco la DGEI entonces adopta la política intercultural. En sus textos oficiales menciona que la educación intercultural bilingüe (EIB) se debe entender como el conjunto de procesos pedagógicos que orienten a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas visiones culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural (DGEI, 2004:49).

Entonces la finalidad es lograr que los alumnos cumplan los objetivos nacionales y asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles. También se trata de una educación de calidad con pertinencia y equidad como lo mencionó en su tiempo el acuerdo 169 de la OIT. Los padres de familia, los maestros y los alumnos tienen que trabajar en conjunto para que se reconozcan sus comunidades, la lengua, las costumbres diferentes, éstas que deben hacer valorar, al alumno, y respetar fortaleciendo su identidad personal y el sentido de pertenencia a su cultura de origen.

Se necesita replantear la relación con los actores de la educación para reconocer la propia identidad cultural como una construcción y aceptar que otras culturas son igualmente válidas: esto requiere de un diálogo. Diálogo que debería irse transformando en espacios de encuentros para proponer ambientes cordiales.

En este sentido cabe mencionar, que tal como lo señala, el Plan Nacional de Desarrollo Educativo (2001-2006) el reto que se quiere alcanzar, al intentar llevar la educación a todos los mexicanos mediante el sistema educativo formal y de la multiplicación de oportunidades de educación no formal, incluye tomar en cuenta la pluralidad cultural, étnica y lingüística del país para eliminar el rezago en la educación indígena, siempre con respeto a sus culturas (PNDE, 28).

Por lo anterior se hace necesario crear alternativas educativas, de capacitación y de adiestramiento; para reconocer y certificar los conocimientos, destrezas y las experiencias no escolarizadas de los maestros, principalmente; así apuntar por la integración vertical y horizontal del sistema educativo.

En este mismo documento que se comenta, se realza la importancia que tienen los maestros. Así mismo se empieza también a examinar la posibilidad de una pedagogía intercultural, que tome en cuenta la riqueza de los mundos culturalmente diferentes.

Tal vez, también, valdría la pena tener en cuenta que posibilidades como estas tiene bastante posibilidad, sobre todo si se considera que simultáneamente existen otras instituciones interesadas en cambiar la situación con respecto a la diferencia cultural, es el caso por ejemplo del Instituto Nacional para las Lenguas Indígenas (INALI). El INALI¹⁴ desde su creación promueve y apoya el diseño de estrategias e instrumentos para el desarrollo de las lenguas originarias. Pretende colaborar en conjunto con los gobiernos estatales, locales y comunidades indígenas, la instauración de institutos de consulta y asesoría que fomenten el desarrollo de la lengua. Intenta posicionar en las políticas públicas el enfoque del multilingüismo para rescatar la importancia de la diversidad lingüística.

¹⁴ Creado en el año 2005 para promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas

Otro ejemplo es el de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), creada en 2001 con el encargo de diseñar de manera institucional la educación intercultural para todo el sistema educativo nacional.

La EIB es vista entonces como opción de política educativa. Esto quiere decir que la interculturalidad es una opción a los enfoques homogeneizadores que propone la transformación de las relaciones entre sociedades. También es vista como estrategia pedagógica: que establece recursos para crear una pedagogía diferente en sociedades pluriculturales y multilingües. Y finalmente como enfoque metodológico que se basa en la necesidad de relacionar la cosmovisión, lengua, creencias, expresiones culturales en general en el salón de clase y en la comunidad (OEI, 1997). La EIB, potencialmente, también desarrolla las actitudes y prácticas que buscan, fortalecer y desarrollar la lengua indígena así como el español para alcanzar la justicia y equidad para todos.

Práctica docente en la interculturalidad (indígena)

Por lo tanto el papel del docente es de gran apoyo porque servirá de puente de comunicación. Revalorará la lengua y la cultura indígena considerándolas como un recurso pedagógico.

La labor del maestro en el medio indígena generalmente no corresponde a su formación inicial porque sus oportunidades de formación no tienen nada que ver con la práctica que realizan en su contexto. El maestro se enfrenta a una serie de problemáticas, entre las más relevantes se puede mencionar que ingresan al servicio con estudios mínimos de bachillerato y que tienen una insuficiente capacitación para desarrollar temas relacionados con la interculturalidad.

A pesar de la serie de ideas nuevas y de información teórica que le van dando al maestro, no son suficientes para que modifique su realidad. Esos conocimientos no se contextualizan en las prácticas diarias “del por qué y para qué de la educación” (DGEI, 1999,19).

Es por eso que la demanda en la educación indígena sigue latente. La problemática geográfica, apoyos didácticos, deficiencia y necesidad de planes y programas oportunos con la realidad. Lo anterior lleva a la problemática que, atañe a esta tesina: el hecho de que la formación docente del maestro indígena no es pertinente. El maestro ha tenido cursos y talleres esporádicos que imparten algunas instituciones interesadas en el tema, pero sin conseguir resultados favorables. El docente para la educación indígena necesita urgentemente una nivelación académica, una formación sólida y pertinente para que pueda realizar su trabajo con base en los principios de calidad, equidad y de interculturalidad.

Se necesitan docentes reflexivos que tengan la capacidad de identificar y resolver problemas, que posean la facilidad de ir adaptando los contenidos escolares a los contextos de su comunidad. Por lo que el maestro debe participar en un proceso de formación continua permanente.

1.4 La DGEI y el Programa de Asesoría Técnico Pedagógica con enfoque intercultural

Desde su creación, la DGEI es la institución encargada de atender la educación de los pueblos originarios, Y por tanto le corresponde llevar a cabo cambios en materia educativa para responder apropiadamente a la atención a la diversidad.

La DGEI no desconoce que la práctica docente es fundamental para implantar la educación intercultural. Y dado que el maestro indígena requiere de formación continua basada en las nuevas propuestas contemporáneas, se propone trabajar con los profesores en servicio.

Por lo anterior la DGEI en conjunto con la SEP desarrollan el Programa de Asesoría Técnico Pedagógica que inicia en 1998 como un proyecto para atender a niñas y niños indígenas desde un enfoque intercultural bilingüe; en el que participan los docentes que atienden a poblaciones indígenas. Se desarrolla como un programa de asesorías gestionado desde la escuela para garantizar capacitación, actualización y dotación de materiales en los procesos

de formación a los beneficiarios del programa, así como las competencias y el logro del perfil de egreso de la Educación Primaria Indígena (DGEI:2000)

Es así que el ATP se define como una “estrategia de intervención pedagógica implementada por la Dirección General de Educación Indígena, mediante asesorías orientadas por los principios de la educación intercultural bilingüe, concebida como aquella que reconoce y atiende la diversidad cultural y lingüística, promoviendo el respeto a las diferencias, procurando 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 libertad y justicia para todos, que favorezca el desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como el español” (DGEI 2008) y elimine la imposición de una lengua sobre otra.

El Programa de Asesoría Técnico Pedagógica (PATP) opera en 24 entidades federativas que son:

Tabla1. Entidades federativas donde opera el PATP

ENTIDAD FEDERATIVA.		ATP AUTORIZADOS.
1	BAJA CALIFORNIA	5
2	CAMPECHE	14
3	CHIAPAS	120
4	CHIHUAHUA	28
5	DURANGO	14
6	GUANAJUATO	3
7	GUERRERO	64
8	HIDALGO	63
9	JALISCO	8
10	MEXICO	18
11	MICHOACAN	20
12	MORELOS	1
13	NAYARIT	19
14	OAXACA	132
15	PUEBLA	78
16	QUERETARO	11
17	QUINTANA ROO	13
18	SAN LUIS POTOSI	31
19	SINALOA	3
20	SONORA	12
21	TABASCO	9

22	TLAXCALA	1
23	VERACRUZ	23
24	YUCATAN	68

Fuente: Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico. (2008, p. 4.)

Y, según los propios registros de la DGEI, se atiende en forma prioritaria a 125 municipios con más bajo índice de desarrollo humano y alta marginación social, y en las escuelas indígenas con resultados desfavorables en la prueba ENLACE¹⁵.

Para llevarse a cabo el PATP requiere de personal calificado que se encargue de dar las asesorías idealmente bajo el enfoque de la Educación Intercultural bilingüe

El Asesor Técnico Pedagógico

Para llevar a la práctica el PATP requiere en primer lugar del nombrado Asesor técnico Pedagógico (ATP) quien es un docente capacitado por su formación o experiencia para encargarse de brindar asesorías técnico pedagógicas a maestros de las escuelas del subsistema de Educación Indígena. Este profesor debe tener estudios mínimos de licenciatura en educación o su equivalente o, en su caso, experiencia docente y/o directiva comprobada de un mínimo de tres años para poder ser ATP.

Entonces se hace preciso contar con docentes de apoyo educativo y de gestión, con un perfil adecuado, con oportunidades de certificación, profesionalización y formación continua, un personaje que promueva prácticas innovadoras de intervención educativa, cultural y lingüística en las aulas.

Es de importancia mencionar que la función directa del ATP es dar asesoramiento a los profesores en servicio, que deben garantizar la enseñanza-aprendizaje de las innovaciones que se vayan gestando en el subsistema de educación indígena básica.

¹⁵ Reglas de operación 2008.

Asesorías

Idealmente, la DGEI es responsable de dar la capacitación al ATP sobre las innovaciones educativas, en donde se han abordado temas generales como la metodología, basada en técnicas aplicadas dentro del aula, los retos de la educación básica así como los parámetros curriculares de la Educación indígena entre otros.

Pero a pesar de la buena voluntad de brindar asesoría se sigue observando que hay un rezago en la formación continua del profesorado indígena ¿Por qué? Entre otros aspectos porque los temas se abordan de manera superficial y sin comprometerse del todo a las especificidades de su contexto que, en palabras de los mismos ATP, “resulta ser pura teoría y nada de práctica”¹⁶.

Entonces se hace necesario plantear otro tipo de asesoría con temáticas técnicas y metodología diferente para garantizar la práctica en conjunto con los docentes.

Criterios del PATP. Reglas de Operación / Lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe

Para el procedimiento ordenado del Programa, Asesor Técnico Pedagógico, se llevan a cabo una serie de normas que regulan la viabilidad del mismo. Por lo tanto se apoya en documentos oficiales con procedimientos, obligaciones y derechos para llevar a cabo dicho regulamiento. Así mismo se busca alcanzar los objetivos que implanta el plan nacional para la educación básica indígena.

Por lo tanto, por un lado, destacan las **Reglas de Operación para el PATP**, dicho documento es avalado tanto por la SEP como por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. En tal documento se hace una explicación del programa de tal forma que destacan los siguientes preceptos:

-El diseño del plan pretende lograr los objetivos del Programa de Desarrollo 2007-2012. Así mismo tiene claro a qué población está orientado.

¹⁶ Entrevista con los atp en 2008.

-Plantea que la escuela y los Centros para la Aplicación y Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe¹⁷ (CAEIB) estos se caracterizan por diseñar estrategias y materiales elaborados en lengua indígena y español. Estos deben ligar aprendizajes y competencias orientando el PATP bajo el enfoque intercultural bilingüe; promoviendo el respeto a las diferencias.

Se le pone énfasis a las asesorías brindadas y recomiendan que deben ser un conjunto de acciones bajo el enfoque intercultural para mejorar las competencias docentes de la zona escolar. Con lo anterior se pretende mejorar la calidad de la educación indígena.

Estas reglas de operación nos hablan de dos tipos de apoyo al PATP.

1.-El apoyo económico en el cual la finalidad es que se lleven a cabo de la mejor manera las jornadas de asesoría, tomando en cuenta la compra de materiales didácticos de apoyo, además del traslado y alimentación.

Cada ATP recibirá a demás de su salario (según estas R.O) 250.00 pesos por jornada de asesoría.

Su horario de trabajo debe cubrir 8 asesorías al mes.

El presupuesto asignado al PATP es específico, se otorgara de forma trimestral el cual la DGEI tiene que distribuir conforme se establece en las reglas de operación a cada entidad que cuente con el programa.

2.- La DGEI debe proporcionar acciones para la capacitación, actualización y dotación de materiales a los ATP, así como asesoría y capacitación a los equipos técnicos de educación indígena de cada entidad.

En otro plano estas R.O. mencionan los criterios de selección para ser ATP

Algunos de los requisitos son los siguientes:

Tener estudios de licenciatura en educación ó experiencia docente comprobable de mínimo tres años.

Aprobar un examen de conocimientos y habilidades.

Tener la lengua originaria de la zona.

¹⁷ Estos pueden ser escuelas multigrado, incompleta o completa.

Requisitar el formato SEP 23-009 "Cédula de Registro de Aspirantes a Asesor Técnico Pedagógico" y presentarlo ante cada Secretaría de Educación Estatal o su equivalente

El PATP cuenta con una planta de apoyo en cada estado que se conforma por directores, jefes de departamento, coordinadores y un responsable estatal de Educación indígena. Estos deben hacer valer lo que en las Reglas de Operación se establece.

De esta manera se hace pertinente mencionar que las Reglas de Operación Para el PATP son muy bastas para operarlo y que se complementa con el enfoque intercultural bilingüe. Pero pese a la buena voluntad de estas reglas hay algunas deficiencias nada superficiales en la realidad.

Ahora bien, de otra parte están los **lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe, que es el documento rector para el PATP de la DGEI.**

En estos básicamente se invita a reconocer la importancia de la diversidad cultural y lingüística. Así como la dignificación de la identidad basada en referentes indígenas y occidentales.

Menciona que hay que crear mecanismos de participación permanente de representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.

Así como garantizar la formación docente tanto inicial y continua, correspondiente al subsistema indígena. También impulsar la enseñanza sobre la realidad socio-cultural y lingüística de los pueblos indígenas para así diseñar propuestas curriculares, materiales didácticos pertinentes.

De esta manera, ambos documentos intentan garantizar y regular las actividades del ATP. Se puede decir que intentan promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales

Consideraciones finales.

A lo largo de la Historia de la educación indígena se puede ver cómo las políticas homogeneizadoras han intentado excluir a las culturas originarias para preservar el esquema tradicional impulsado por el estado nación.

Pero la historia también demuestra cómo estos pueblos han resistido y cómo, para esa resistencia, se hace importante enfatizar en la formación docente.

El profesor de la educación indígena tradicionalmente ha tenido una formación insuficiente para realizar su trabajo. Por ello requiere de capacitación, tanto inicial como continua. En este contexto, la DGEI recurre al PATP para incidir directamente en la preservación y enseñanza de las prácticas de los pueblos originarios apoyándose también de la formación continua bajo el enfoque intercultural. Por lo que se hace necesario dar importancia a la labor del ATP para la mejora de la calidad educativa indígena en el país. Este personaje pretende dar énfasis a las políticas educativas a través de las asesorías. Tiene la virtud de ser el filtro por donde pasa la información la cual codifica conforme sus características culturales, para que llegue a la comunidad de manera más oportuna.

En cada zona escolar se pretende que se trabaje realmente desde el enfoque intercultural con base en los aspectos lingüísticos principalmente y de ser posible organizar reuniones con la comunidad y los padres de familia para platicar en conjunto con los alumnos para ir desarrollando lo aprendido.

CAPÍTULO 2

Formación docente en la Educación
Básica Indígena en México

Introducción

En este capítulo abordaré los conceptos que ayudaran a entender de una manera clara la importancia de la labor del docente en el subsistema de educación indígena.

Se explica la importancia de la formación inicial en el desarrollo de la formación continua del docente en su labor cotidiana. De esta manera se hará referencia a las deficiencias que tienen los maestros en su práctica docente.

Se hace necesario pasar por el perfil docente en educación básica indígena para mostrar la importancia y pertinencia que tiene la asesoría durante el proceso de la formación continua.

Explicaré en seguida lo que se entiende por formación continua, así como su importancia en el desarrollo de la práctica docente en contextos indígenas. Además abordaré la importancia de las asesorías dado que es una forma de intervenir de la formación continua, conjuntamente pretende elevar la formación en servicio.

II-FORMACIÓN INICIAL Y FORMACION CONTINUA EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA.

Como se señaló en el capítulo anterior el impacto de las reformas, de los años noventa, da una apertura a la discusión acerca del subsistema de educación indígena el cual ha sido motivo de innovadoras políticas educativas, intentando implantar modelos basados en prácticas cotidianas de los grupos culturalmente diferenciados. La formación docente en contextos indígenas enfrenta una serie de problemáticas, entre ellas que la mayoría de los jóvenes interesados en la docencia, ingresan al servicio con estudios de bachillerato y en algunos casos, nada más con la formación secundaria (DGEI: 1999).

Los elementos principales para atender a la población indígena tienen que ver con el impulso a la infraestructura educativa y profesionalización de docentes, directivos y supervisores, equipo técnico y de ATP, así como la atención pedagógica en el aula en lengua indígena.

En este contexto, la formación docente para la educación indígena requiere de atención específica, porque existen evidencias que refieren una deficiente formación de los profesores (Tenti, 2007: 143). A sí por ejemplo el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) en 2008 menciona que de todos los factores que influyen en el aprendizaje y la calidad de la educación que reciben los niños en contextos indígenas, si excluimos la problemática socioeconómica¹⁸ del estudiante, la calidad de la docencia, es el más influyente, y esto, definitivamente tiene repercusión en el aprendizaje de los alumnos de escuelas en dicho contexto.

En el 2008 el Banco Mundial (BM) afirmó que la educación indígena sigue siendo un tema pendiente en México y es un “hecho que los niños indígenas no tienen acceso a los profesores que necesitan” (Martínez, 2008).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) encontró que los maestros son muy jóvenes y enfrentan su profesión con “insuficiente capacitación y actualización”, pues sólo tienen estudios de secundaria o preparatoria, únicamente el 9% (4 mil 626) del total de los maestros indígenas han logrado acreditar exámenes para ser profesores (SEP: 1999).

1. Formación inicial

La SEP considerando algunos principios de realidad en la formación de maestros, entre otras políticas, ha sugerido diversificar la formación docente. Hoy se ofertan en las normales del país licenciaturas en educación preescolar, educación primaria, educación física, educación inclusiva y educación primaria con enfoque intercultural bilingüe.

Por vez primera parece que hay un interés en atender desde la formación docente inicial a los futuros docentes que se ocuparán profesionalmente de la educación de las niñas y los niños indígenas. De igual manera se pretende preparar a los profesores que ya están en servicio para tratar de mejorar lo que su formación inicial no les proporciono oportunamente. En este contexto, se hace pertinente mencionar que la UPN ha elaborado ofertas para atender a los

¹⁸ El factor de la pobreza, la diferencia cultural, instalaciones inapropiadas, edificios, aulas, bibliotecas, espacios de recreación, mobiliario, pizarrones, etcétera.

maestros. Especialmente estableció las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena en la década de 1990. Desde entonces han pasado varias generaciones, de profesores en servicio, para completar la formación profesional que su trabajo demanda. Ciertamente es que en muchos casos esos profesores no se han titulado, pero el proceso para ello se mantiene por política de la propia UPN.

Con todo, resulta necesario explicar que muchos de los profesores que ingresan a la docencia no la han elegido particularmente motivados por ella, sino por razones que van desde no tener otra opción para acceder a estudios de nivel superior hasta no tener otra opción de supervivencia.

El desarrollo de medidas dirigidas a reafirmar la identidad profesional de los docentes y a devolverles el orgullo de serlo, pasa por una reforma de los enfoques de la formación inicial y continua de los docentes, abandonando el intento de formarlos (Tenti, 2007) para un sistema educativo con prácticas homogeneizadoras. La idea es formarlos para las nuevas exigencias que los grupos vulnerables reclaman.

Como lo menciona Tenti (2005:55), el docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos, esto expresa una idea más contemporánea del rol docente.

Entonces, la formación docente es considerada por la DGEI como un proceso integral, sistemático y permanente que permite a los maestros tener diferentes acercamientos de la realidad de la práctica docente, con la idea de reconstruirla y transformarla.

Para el contexto indígena, la formación inicial debiera ser accesible y realmente comprometida. Los requerimientos de la práctica concreta que ejerce el maestro en el medio indígena, en gran medida no corresponden a su formación inicial, entre otras cosas porque las escasas propuestas de formación a las que ha podido acceder carecen de la cercanía con la práctica que desarrolla en su contexto específico y por lo tanto también de operatividad inmediata (DGEI, 1999).

Es por lo que se hace oportuno explicarse como es la formación inicial en la formación de los profesores en contextos indígenas, dado que no incluyó una práctica para la deficiencia impartida por la docencia en la práctica

Los docentes requieren de una visión educacional que se alimente de la reflexión sobre lo que es educar, el valor de la educación y su contribución a la vida social, (Tenti, 2005: 217) es decir un proceso de creciente participación en la práctica docente

La práctica docente en el aula nos muestra cómo los profesores cambian en su manera de ver los problemas actuales de la educación, dejando de lado los planteamientos tradicionalistas. Para descubrir su propia capacidad de innovación y de adaptación al cambio, se asume a la idea de construir una institución en la que todos los estudiantes sin excepciones tengan un lugar para aprender.

Además que desde la enseñanza básica hasta la enseñanza universitaria lo que busca la formación docente es preparar al alumno (profesional) a formar parte del mundo social y laboral.

Sería pertinente conocer el contexto en el que se desarrolla y en el que se va a desenvolver el docente para llevar a cabo la práctica permanente y así se podrá diseñar un plan y programa adecuando a las necesidades de la comunidad.

De modo que sería recomendable que la oferta formativa dirigida a maestros de educación indígena se acercara a las necesidades del campo laboral y tuviera en cuenta, además de las tecnologías innovadoras que ahora han penetrado dentro de la tarea docente, la naturaleza de los conocimientos particulares propios de cada cultura. En este sentido la formación de estos educadores podría abarcar "desde la observación de las vías de migración de los animales, el movimiento del sol y de los vientos hasta la observación de las condiciones de germinación de las plantas. Entonces esto se mezcla con las prácticas sociales ritualizadas que garantizan su eficacia". Situados en el tiempo y en el espacio, "los saberes populares se mantienen en las prácticas

técnicas y también sociales y su eficacia depende de las relaciones entre las personas que participan" (Friedberg, 1999, p. 9).

Actualmente conviene reconocer que la nueva oleada de intervención, dirigida a la formación inicial de profesores en contextos indígenas, pretende alejarse de la política homogeneizadora (se ha venido desarrollando en las últimas décadas) en la cual los primeros profesores indígenas fueron formados para castellanizar y se pensó que a través de esta práctica se lograría la integración sociocultural.

A sí mismo se pretende iniciar al profesor a reconocer, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, asumir como principios de su acción, los valores que se han creado y valorado a lo largo de la historia: respecto a la diversidad humana: libertad, justicia, igualdad democracia, solidaridad, tolerancia y honestidad (Orientaciones y sugerencias para la práctica docente: 1999, 39-50).

Por otro lado, en apoyo a lo anterior y según la DGEI la educación intercultural bilingüe parte de la importancia de la lengua para el desarrollo de la identidad inicial tanto del profesor como del alumno. Y sostiene la posibilidad de establecer relaciones de respeto entre sociedades indígenas y no indígenas. Y se vale de la formación continua para impartir la propuesta intercultural, a través de asesorías, las cuales son de gran importancia en este trabajo.

2. Formación Continua

En México la educación para grupos diferenciados, y más en el medio indígena, es improvisada. La formación que se les brinda no se diferencia de la que se les proporciona en zonas urbanas. Dado que durante mucho tiempo se ha implantado el mismo plan y programa para ambos contextos.

La formación continua del docente es la que el profesor realiza durante el servicio. Para prepararse mejor en el desempeño de sus funciones como profesor frente a grupo, asiste a cursos de actualización donde se abordan diferentes temas contemporáneos, entre ellos, las nuevas tecnologías informáticas, el contenido de los planes y programas, el trabajo con el enfoque de competencias, últimamente la autoevaluación, etc. Con la intención de

mejorar y garantizar mejores resultados desde la formación continua. Se trata de partir de la práctica y mejorarla en conjunto con los actores involucrados (familia, escuela, alumno y docentes).

La formación continua pretende garantizar y regular las prácticas y la continuidad a través del tiempo. Esta formación teóricamente el profesor en servicio debe llevarla a cabo, a lo largo de toda su vida profesional, de toda la práctica docente y debe tomar a esa misma práctica como eje formativo.

Varias de las reformas, implementadas o en proceso, para la formación docente incluyen una revisión curricular que procura modernizar la oferta para favorecer una mayor integración entre las experiencias prácticas y aprendizajes de contenidos curriculares y pedagógicos, extendiendo en el tiempo estas experiencias. Estas iniciativas hablan de la posibilidad de avance, pero no hay evidencia para afirmar que estén formando a los nuevos profesionales que se requieren.

La trayectoria escolar del docente, debe indiscutiblemente apoyarse en la formación continua para así mismo establecer interacción entre los diferentes actores que se conjuntan en el quehacer educativo. Por eso resulta apropiado que se establezcan programas como: tutorías, actualizaciones y asesorías. Estas últimas, sin duda, deben estar orientadas a promover el auto-aprendizaje de los profesores desde la escuela, teniendo como referencia el modelo educativo de la Educación Intercultural Bilingüe al menos así lo mencionan los fundamentos teóricos que hablan de ella y que son referencia en documentos de la DGEI.

Importancia de la Formación Continua en contextos indígenas.

Para poder explicar la importancia que tiene la formación continua en el desarrollo de las propuestas para mejorar la educación indígena, es necesario, exponer la situación en la que se encuentran los docentes en ese contexto.

¿Quiénes son los profesores indígenas? La composición del profesorado indígena, en datos generales y oficiales de la DGEI, se compone de la siguiente manera:

Por Género: El servicio de educación primaria indígena es atendido principalmente por personal masculino, lo cual representa el 65%; el 35% restante es atendido por personal femenino.

Por *Lengua*: De las 68 agrupaciones lingüísticas consideradas en el país por el INALI Actualmente el servicio de educación primaria indígena atiende a 57 lenguas indígenas del país, siendo las lenguas Náhuatl, Tzeltal, Mixteco, Tzotzil, Chol, Zapoteco, Mazateco y Hñähñú, las que concentran al 64% de la población total atendida. El resto de las lenguas representan el 36% de atención.

Para la Educación Primaria en ciclo escolar 2007-2008 se observa que los docentes ubicados en su formación en el nivel de licenciatura, representan el 62.58% del total de docentes, de los cuales: el 31.91% cuenta con Licenciatura en condición de Pasantes, el 17.44% con Licenciatura incompleta, y el 13.23% con Licenciatura Titulado.

Como lo documentó Saúl Velasco , en un ensayo “Panorama profesional de los maestros de educación indígena, 2008” la DGEI en sus *estadísticas totales de la educación indígena* del inicio del ciclo escolar 2007-2008, la DGEI muestra datos que se pueden agrupar en dos bloques: 1. el de los de los profesores que ejercen sus funciones sin estar plenamente calificados para ello, y 2, el de los que por su formación profesional están plenamente acreditados para ejercer la docencia, ya sea porque cuentan al menos con estudios terminados de normal (primaria o preescolar) o de licenciatura.

Del primer bloque, la DGEI destaca que de los 55,005 profesores que componen la planta completa del subsistema de educación básica indígena, 36 838 imparten la docencia en el nivel de educación básica indígena sin poseer título ni cédula profesional que avale que están habilitados para ese tipo de trabajo. Esto equivale al 66.97% de todo el profesorado de educación preescolar y primaria que trabajan en el subsistema de educación indígena del país.

Tabla 2. Profesores que ejercen sin haber concluido estudios profesionales

Total de profesores del subsistema de educación básica indígena	55005
Profesores de preescolar	11915
Profesores de primaria	24923
Total	36838
Porcentaje	66.97 %

Fuente: Velasco, Saúl "Panorama profesional de los maestros de educación indígena, 2008.

Por otro lado, la cantidad de profesores que ejercen la docencia debidamente acreditada, está constituida por 18 127, de los cuales 12 693 pertenecen al nivel de educación preescolar –por cierto el sector menos numeroso de todo el profesorado de educación básica indígena, pues constituye en el conjunto el 23.07%– y 18 127 forman parte del nivel de educación primaria, es decir, 32.95% de todos los maestros del medio indígena. Comparativamente hablando, esto significa que el nivel de educación preescolar, en términos proporcionales, acapara al mayor número de profesores acreditados.

Tabla 3. Profesores que ejercen con acreditación con estudios profesionales

Total de profesores del subsistema de educación básica indígena	55005
Profesores de preescolar	5434
Profesores de primaria	12693
Total	18127
Porcentaje	32.95%

Fuente: Velasco, Saúl "Panorama profesional de los maestros de educación indígena, 2008.

Por las cifras anteriores, es necesario que se intervenga en la capacitación y profesionalización de la plantilla docente del subsistema de educación indígena. Los profesores tienen distintos niveles de dominio de los contenidos alusivos a los diferentes campos del conocimiento, el lenguaje, lo artístico y lo tecnológico; generalmente no hay interrelación entre su cultura de origen y la cultura nacional universal.

Entonces, partiendo de los propósitos de la DGEI de atender a los profesores del medio indígena, se pretende impulsar la actualización, nivelación académica y superación profesional. Atendiendo los servicios de educación inicial y básica.

Es claro que el subsistema de Educación Indígena tiene un rezago reflejado en las cifras de alumnos mal formados. Pero es también importante mencionar que para alcanzar un grado satisfactorio se tiene que voltear a ver la práctica del profesor. En este aspecto el profesor dedicado a trabajar en el sector indígena, como lo hemos señalad, no es un personaje profesionalizado. Se entiende con lo anterior que por la falta de seguimiento a sus estudios básicos las personas que se dedican a ser maestros del sector indígena sólo cuentan básicamente con la lengua de la etnia y con niveles de formación profesional incompleta. En el siguiente cuadro se muestra el perfil de profesionalización del docente.

Tabla 4. Nivel de formación de profesores (DGEI)

Nivel de formación	total	Porcentaje
Licenciatura pasante	17569	31.94
Licenciatura incompleta	9409	17.10
Normal primaria incompleta	484	0.87
Normal preescolar incompleta	169	0.30
Bachillerato terminado	7417	13.48
Bachillerato incompleto	605	1.09
Profesional técnico	79	0.14
Secundaria terminada	920	1.67
Secundaria incompleta	27	0.04
Primaria terminada	33	0.05
Primaria incompleta	27	0.04
Otros no especificados	99	0.17
Total de profesores sin formación profesional	36838	66.97
Total de profesores de educación básica indígena	55005	100

Fuente: Velasco, Saúl "Panorama profesional de los maestros de educación indígena, 2008.

Extrayendo de la tabla anterior el porcentaje de los profesores de educación primaria. Se puede ver que el 66.18% del personal docente no está capacitado profesionalmente para ejercer su profesión.

Tabla 4 Porcentaje del docente en primaria

Nivel de formación	primaria	Porcentaje
Licenciatura pasante	11 991	48.11%
Licenciatura incompleta	6 554	26.29%
Normal primaria incompleta	400	1.60%
Normal preescolar incompleta	49	0.19%
Bachillerato terminado	4 821	19.34%
Bachillerato incompleto	368	1.47%
Profesional técnico	41	0.16%
Secundaria terminada	559	2.24%
Secundaria incompleta	22	0.08%
Primaria terminada	21	0.08%
Primaria incompleta	23	0.09%
Otros no especificados	74	0.29%
Totales	24,923	100%

Fuente: DGEI, Estadística total de Educación Indígena Inicial y Básica. Ciclo escolar 2007-2008

Refiriendo a las características identificadas en los cuadros anteriores. Se da la importancia de la profesionalización del docente, el interés es desarrollar competencias para un mejor desempeño personal y social. Para poder intervenir pedagógicamente y formar un profesional, reflexivo y crítico, capaz de tomar decisiones autónomas.

Es importante aclarar que el profesor tiene una deficiencia en su formación, por lo que busca la profesionalización y la capacitación. La profesionalización se refiere a que el profesor debe concluir su formación, mínimo, con la licenciatura. Entonces es donde empieza a generar impacto la actualización o capacitación. Se requiere que el profesor se vaya enterando de las nuevas tendencias educativas a su profesión o a su contexto escolar. En muchos casos a pesar de no estar completamente profesionalizados se les permite actualizarse y participar en las asesorías que se les van dando.

CAPACITACIÓN Y ASESORIAS

Ahora bien según, la DGEI, como lo vimos en el capítulo anterior, espera que los profesores en servicio sean el personaje principal de su propia formación y que impulsen una educación intercultural bilingüe; por medio de asesorías.

Para la DGEI las asesorías son un conjunto de acciones que se desarrollan bajo el enfoque intercultural bilingüe. Así como un medio por el cual se otorga al docente una serie de propuestas técnicas, metodológicas pedagógicas y didácticas para cubrir su función de la mejor manera; trabajando con los docentes en cada grado.

Es necesario repensar y reconstruir la concepción que se tiene del maestro, crear conciencia en él, sobre su papel social, promover su sentido crítico, fomentar el respeto hacia determinadas tradiciones culturales, religiosas además del sentido de solidaridad, entre otras cosas que se requieren para beneficio de la enseñanza-aprendizaje en la educación indígena.

Con el apoyo del maestro bien preparado y bien remunerado se puede pensar en un verdadero cambio y avance en la educación indígena. Por tal razón, es importante darle valor a su práctica tanto personal como a su rol de profesor e instructor en grupo por lo que se hace necesario complementar la capacitación de los docentes en servicio del subsistema de educación indígena de nivel primaria.

Entonces, la asesoría es una herramienta importante que permite orientar y promover el auto-aprendizaje de los profesores desde la escuela teniendo como referencia el modelo educativo de la Educación Intercultural Bilingüe.

Es así que de acuerdo con cada contexto se tienen que plantear los contenidos, técnicas y procesos de capacitación. Si bien se sabe que las asesorías que le dan al subsistema de educación indígena son de influencia institucional externa, es que se pretende que el enfoque intercultural permee la idea fundamental de cada asesoría.

La asesoría pretende facilitar procesos de auto revisión para proporcionar estrategias a través del desarrollo cooperativo y comunitario. Según Bolívar

Botia (1996), la asesoría no debe ser jerárquica, muy al contrario, para observar resultados favorables no se debe imponer la práctica autoritaria, se debe guiar a una labor colaborativa con oportunidades de participación igualitaria.

El subsistema de Educación indígena tiene al Asesor Técnico Pedagógico, el cual es el encargado de dar asesorías. Idealmente está obligado a promover las innovaciones que se vayan presentando, así como brindar alternativas a la solución de problemas específicos de cada zona.

Las funciones que debiera cumplir la asesoría entre otras serían la aplicación y adaptación de los diseños oficiales a la comunidad, así como incrementar la participación entre los profesores en las tareas educativas.

Se debe destacar la importancia de generar recurso e incentivos para impulsar y valorar el trabajo docente

La asesoría a través de una forma continuada impulsa procesos de aprendizaje, reflexión de la práctica y elementos innovadores que pretenden aportar a los docentes y contribuir a la educación básica indígena de una manera favorable.

3. DGEI, FORMACION CONTINUA Y EL ATP

Desde su creación la DGEI ha impulsado iniciativas para mejorar la calidad de la educación indígena, entre otras cosas, promueve la capacitación permanente de profesores bilingües, la distribución de materiales de apoyo en lengua indígena y desde los años 90, la educación Intercultural que se ha venido transformando a lo largo de este tiempo.

A pesar de lo anterior se siguen dando resultados negativos en el subsistema de educación indígena¹⁹, es por eso que se apuesta a la capacitación de los docentes. La DGEI se apoya de la formación continua para brindar una serie de procesos de actualizar sus conocimientos profesionales de forma permanente. Así podrán aplicar los conocimientos adquiridos en las diversas actividades de apoyo a planeación, organización y evaluación de la clase, y así mejorar los

¹⁹Puede observarse en evaluaciones como las de prueba enlace, y los resultados del INEE

procesos de aprendizaje de sus alumnos (Lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe).

La formación continua pretende reforzar el nivel profesional del docente, evitando el estancamiento en su labor y así mejorar su situación laboral y profesional. También pretende responder a las necesidades específicas de cada comunidad, así como fomentar innovaciones tecnológicas, organizaciones de trabajo y desarrollar la capacidad de adaptar los planes y programas institucionales.

La DGEI apuntando desde sus planteamientos de la formación continua, y para darle la atención requerida, a la educación indígena básica, crea en 1997 el Programa de Asesor Técnico Pedagógico (PATP) que se lleva a la práctica a través de un profesor sin grupo, que atiende y acompaña el trabajo docente, proporcionando un tipo de apoyo académico; por un lado para atender la especificidad de trabajo en contextos de educación básica indígena, por otro, para apoyar la formación continua de los profesores en servicio (Reglas de Operación del PATP, 2008).

Así mismo, el ATP brinda asesoría directa al docente. El PATP está orientado a compensar necesidades educativas promoviendo estrategias de trabajo colectivo entre el ATP y la comunidad, promoviendo el intercambio de experiencias particulares así como dar las asesorías en sus propios centros educativos, pero en muchas ocasiones esto no se lleva del todo a cabo.

Es así que se apoya del enfoque intercultural para dar sus asesorías, pero según las evaluaciones²⁰ que se han hecho al programa, algunas de las problemáticas que enfrenta es la falta de estrategias de intervención en contexto indígena y no tiene un adecuado sistema de capacitación ni herramientas metodológicas básicas para reconocer el enfoque y sus alcances. Por lo que se hace pertinente mencionar como en dichas evaluaciones, que le

²⁰ El PATP ha sido evaluado por cuatro instituciones de educación superior: Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco). (La última evaluación que se le hizo al PATP fue por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México)

han hecho al PATP, se concluyen una serie de deficiencias, en las cuales destacan:

Falta de preparación profesional (del ATP).

Los planes y programas oficiales imponen contenidos.

No hablar la lengua nativa de la comunidad

Desconocimiento de las problemáticas específicas de la comunidad

Imposición del español ante la lengua materna

La intervención del sindicato y de los supervisores genera problemáticas en la labor del ATP

Las asesorías tienen buena intención, pero no se aborda de manera clara y sistemática el enfoque intercultural.

Desconocimiento de los documentos oficiales como: Reglas de Operación del PATP y Los Lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe.

Entonces, por lo anterior, se debe rescatar la figura del ATP, dado que su relevancia en el subsistema de educación indígena es de gran apoyo para la mejora y el cumplimiento de los propósitos educativos establecidos en el programa nacional, la Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo 2006-2012.

En la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) surge una propuesta de capacitación dirigida al ATP para atender al sector indígena, donde se aborda el manejo de contenidos para la enseñanza de las lenguas (L1 y L2) que apoyan la enseñanza del bilingüismo español-lengua materna y las matemáticas (etno- matemáticas), bajo el enfoque de la Educación Intercultural.

Consideraciones finales.

En el transcurso de este capítulo se tocaron algunos aspectos como la importancia de formación continua para docentes de grupo, ATP's y algunos otros actores sociales involucrados en la educación del país, principalmente se señalaron algunas problemáticas que corresponden a los espacios educativos indígenas.

Se hace necesario destacar, la importancia de la figura del ATP debido a que éste es el encargado de proporcionar las herramientas necesarias a los docentes de grupo y así mejorar en gran medida la calidad en la enseñanza básica indígena de nuestro país.

La capacitación es una herramienta técnica metodológica que apoya a la formación continua del docente y por ende ayuda al desarrollo favorable de la educación.

CAPÍTULO 3

El programa de capacitación para los ATP's. (Considera este título, el otro está demasiado largo)

Introducción

En este apartado se describirá y explicará el diseño del proyecto taller dirigido a los ATP, con el enfoque Intercultural y estrategias de la formación continua llamado “Participación de los Asesores Técnico Pedagógicos en la formación continua de profesores de escuelas indígenas con énfasis en la capacitación para la enseñanza de las L1 y L2 y de las matemáticas”

En un primer momento se empieza con la descripción de los responsables del diseño y aplicación del proyecto taller. Estos para poder diseñar su particular bloque temático requirieron ubicar una serie de características a cerca de la población a la que iría dirigido su planteamiento. Por lo tanto se hace necesario explicar los aspectos generales de la cultura otomí hñahñu a la que se eligió para establecer y desarrollar las actividades del curso. En un segundo plano se describe de manera general, algunas características de los estados de Hidalgo y Querétaro entidades federativas que se ven involucradas por la geografía que traza la cultura hñahñu, área en la cual fue aplicado el curso taller referido, así como, el desarrollo del proyecto en su conjunto. Se concluye este capítulo con la descripción general de cada línea temática abordada en el curso taller.

DISEÑO DEL PROGRAMA: “Participación de los Asesores Técnico Pedagógicos en la formación continua de profesores de escuelas indígenas con énfasis en la capacitación para la enseñanza de las L1 y L2 y de las matemáticas”.

Inducido por las posibilidades que da la formación continua bajo el programa de asesoría técnico pedagógica que promueve la DGEI en el subsistema de educación indígena, un equipo de investigación de la UPN, Unidad Ajusco, decidió llevar a cabo un proyecto de capacitación en la región Hñahñu, abarcando los estados de Querétaro e Hidalgo, con el cual se buscaría generar un efecto expansivo.

La estructura central fue aprovechar las particularidades que ofrece el PATP, para incidir en la formación de los maestros de educación indígena en servicio introduciendo un programa de capacitación directamente enfocado en la práctica docente y en las necesidades formativas que ella demanda en dos aspectos fundamentales: 1. La formación para la enseñanza bilingüe en español y hñahñu, y 2. La enseñanza de las matemáticas y las etnomatemáticas.

1. Grupo interdisciplinario

En este grupo de trabajo, que reunió un interesante equipo de investigadores de diferente formación así como de alumnos de la Unidad Ajusco de la UPN, estuve participando como colaboradora con la idea firme a desarrollar mi trabajo de titulación. Este grupo de trabajo estuvo bajo la coordinación del profesor Saúl Velasco de la UPN Ajusco, los integrantes del equipo fueron el maestro en lingüística indoamericana, Severo López Callejas, el especialista en etnomatemáticas, egresado del Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESAS) Juan Ignacio Hernández, La doctora en pedagogía y profesora de la Escuela Nacional de educación Especial, Leonora Patricia Arias Lozano, la experta en alfabetización en contextos bilingües Lilia Cano Cisneros antigua colaboradora en el equipo de profesores de la DGEI, y de la autora del método de enseñanza para la alfabetización Irena Marschjak, denominado Nombrando al mundo.

A este equipo nos vimos integrados los siguientes estudiantes Natalia Quezada de la maestría en desarrollo educativo de la UPN Ajusco, así como también Vianey Morales León, Rafael Hernández Girón, y yo, Ismena Altamirano Pérez, todos pasantes de la licenciatura en sociología de la educación que se imparte también en la Unidad Ajusco de la UPN

Al tener listo el grupo multidisciplinario, lo que siguió fue una serie de reuniones las cuales dieron pauta a diseñar el proyecto y detallarlo en todas sus partes así como: las estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas. Se acordó que cada especialista entregaría una carta descriptiva de contenido y eje temático con, los objetivos y estrategias de su tema, así también, en conjunto se proporcionaría un documento base como tipo temario.

Se llegó al consenso que la cultura beneficiada fuera la hñahñu, por un lado por su ubicación cercana al Distrito Federal por otro lado porque en el equipo se contaba con dos miembros nativos de dicha cultura, uno de ellos hablante de la lengua.

Imagen 1. Grupo



2. Sector al que se dirigió el proyecto taller

La propuesta de capacitación estuvo dirigida al ATP dado que su papel lo obliga a proporcionar asesoría a los profesores frente a grupo con el propósito de promover e impulsar lo aprendido en el curso taller. De esta manera lo que el proyecto pretendía era capacitar primero al ATP para que después éste pudiera incidir en el trabajo directo de los maestros con el propósito de proveerle lo necesario para trabajar con las lenguas 1 y 2 y con las etnomatemáticas.

Los ATP's participantes estuvieron clasificados como se muestran en los siguientes cuadros, por estado, nombre, sexo y años en el cargo. Esto para tener una atención relativamente específica y personalizada a cada zona de trabajo.

Para el estado de Querétaro la asistencia estuvo de la siguiente manera:

Tabla. 5. Lista de asistencia de ATP's en Querétaro

Nombre del profesor ATP	Años de servicio como ATP*	Sexo
Lucio Petra Heralio	1-3 años	Hombre
Blanca Maye Nopal	1-3 años	Mujer
Felipa Claro Mayorga	1-3 años	Mujer
Ceferino Ventura	1-3 años	Hombre
Antonio Don Miguel Angeles	1-3 años	Hombre
Clotilde de Santiago	1-3 años	Mujer
Filomena Anselmo Juan	1-3 años	Mujer
Marcelino T Blas Sabino	1-3 años	Hombre
Eliseo Soriano Fernández	1-3 años	Hombre
Pablo Roberto Ortiz	4-6 años	Hombre

Platón De Santiago Morales	4-6 años	Hombre
Cirila trejo Gonzalez	6-10 años	Mujer
Juan Santiago. Florencio Melquíades.	6-10 años	Hombre
Jervacio Rosales Martínez	6-10 años	Hombre
Carlos Cruz Mendoza	6-10 años	Hombre
Cirila Leonardo Maximiliano	6-10 años	Mujer

*Rango de años que tienen los ATP's trabajando como tales.

Fuente: Elaboración propia a partir del "Proyecto taller Participación de los Asesores Técnico Pedagógicos en la formación continua de profesores de escuelas indígenas con énfasis en la capacitación para la enseñanza de las L1 y L2 y de las matemáticas" 2008 Edo. Querétaro.

En el municipio de la Llave Querétaro asistieron 15 participantes ATP, de los cuales 6 son mujer equivalente al 40% del total y los 9 restantes son hombres lo cual equivale al 60%. Esto sólo para documentar que en su mayoría son hombres los que laboran como ATP. Así mismo del cuadro anterior se puede ver que el 60% de los asistentes tiene de uno a tres años de pertenecer al PATP lo que es igual a 9 profesores, mientras que el 13% que equivale a 2 ATP tienen en servicio como tal de cuatro a seis años, y el 27% que son 4 ATP llevan laborando como ATP mas de 6 años. Lo anterior nos permite plantear aspectos importantes para llevar a la práctica el proyecto²¹

En cuestión de curso y asesorías los profesores no muestran un acercamiento a los principios del enfoque intercultural. Algunos de los temas en los cuales han sido capacitados son: el taller de Profesionalización, Liderazgo en español, matemáticas y ciencias, otro, Planeación de clases, Lectura y escritura de la lengua, Comunicación como ATP, Investigación de palabras en fonología, y Enciclomedia. En la tabla número 6 se puede ver específicamente.

²¹ Lo cual se verá desarrollado en este trabajo en el capítulo cuatro.

Tabla 6. Cursos recibidos

Cursos recibidos	Num. De profs	Duración	Porcentaje
Profesionalización del ATP	5	40 horas	33%
Liderazgo en español, matemáticas y ciencias	1	35 horas	6.6%
Planeación de clases	1	24 horas	6.6%
Lectura y escritura de la lengua	2	16 horas	13.3%
Comunicación como ATP	2	40 horas	13.3%
Investigación de palabras en desuso, rasgos y fonología	1	40 horas	6.6%
Enciclomedia	3	10 horas	20%
Total	15	205	100%

Para el estado de Hidalgo en el municipio de San Bartolo Tutotepec los datos son los siguientes:

Tabla. 7. Lista de asistencia de ATP's de Hidalgo

Nombre del profesor ATP	Años de servicio como ATP*	Sexo
RAMIRO CAJERO JOSÉ	1-3 años	Hombre
ROSALBA MANILLA	1-3 años	Mujer
PEDRO TREJO	1-3 años	Hombre
JOSÉ LUIS DONGE	1-3 años	Hombre
PEDRO ALONSO	1-3 años	Hombre
CARMEN SALINAS	1-3 años	Mujer

ORALIA HDEZ.	1-3 años	Mujer
FLORIBERTO HUIZACHE	1-3 años	Hombre
JOSÉ BACILIO	1-3 años	Hombre
SIXTO VARGAS	1-3 años	Hombre
LUCIO LÓPEZ	4-6 años	Hombre
JAVIER MENDOZA	4-6 años	Hombre
ERNESTO SUÁREZ	4-6 años	Hombre
BENIGNO RAMIREZ	6-10 años	Hombre
AARON TOLENTINO	6-10 años	Hombre
DIMAS VELAZCO	6-10 años	Hombre
RAMIRO GONZALEZ	6-10 años	Hombre
OBDULIO LEYVA	6-10 años	Hombre
GREGORIO FLORES	6-10 años	Hombre
MIGUEL MERIDA	No especifico	Hombre
BALTAZAR VIGUERAS	No especifico	Hombre
RICARDO ALVARADO	No especifico	Hombre

* Rango de años que tienen los ATP's trabajando como tales

Fuente: Elaboración propia a partir del "Proyecto taller Participación de los Asesores Técnico Pedagógicos en la formación continua de profesores de escuelas indígenas con énfasis en la capacitación para la enseñanza de las L1 y L2 y de las matemáticas" 2008 Edo. Querétaro.

En total asistieron 22 participantes ATP, de los cuales 3 son mujer equivalente al 13% del total y los 19 restantes son hombres lo cual equivale al 87%. Esto sólo para documentar, que al igual que en el estado de Querétaro, la mayoría de los asistentes (ATP). Así mismo, del cuadro anterior se puede ver que el 45% de los asistentes tiene de uno a tres años de pertenecer al PATP lo que es igual a 10 profesores, mientras que el 14% que equivale a 3 ATP tienen en servicio como tal de cuatro a seis años, y el 27% que son 6 ATP llevan laborando como mas de 6 años tres asistentes no especificaron los años que

llevan trabajando como ATP y esto equivale al 14% de los profesores asistentes.

Hay un aspecto fundamental para el ATP, como he tratado de especificar en el desarrollo de esta tesina, las asesorías que le brindan al profesor en aula.

Es por lo que se hace oportuno decir que los 22 asistentes mencionan que sus asesorías no han ahondado en los principios básicos del enfoque intercultural así como lo documento en la tabla 8 extraída de los cuestionarios que les aplicamos. De ahí se demuestra el poco interés que se ha dado en esos cursos el abordaje de los temas fundamentales de la aplicación de dicho enfoque.

Tabla 8. Cursos recibidos

Cursos recibidos	Núm. De profs	Duración	Porcentaje
Diversidad Intercultural	1	5 horas	5%
Metodología aplicada a grupos multigrado	3	40 horas	13%
Liderazgo del ATP	3	40 horas	13%
Retos de la Educ. Básica	11	40 horas	51
Ninguno	3	0	13%
No específico	1	0	5%
Total	22	125	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del “Proyecto taller Participación de los Asesores Técnico Pedagógicos en la formación continua de profesores de escuelas indígenas con énfasis en la capacitación para la enseñanza de las L1 y L2 y de las matemáticas” 2008 Edo de Hidalgo.

De acuerdo con los cursos o talleres de formación continua que mencionan los profesores, se les ha proporcionado temas como: “Diversidad Intercultural: 1 profesor, “Metodología aplicada a grupos Multigrado”: “Liderazgo del ATP”:

“Retos de la Educación Básica”: Además de que 3 profesores afirmaron no haber recibido ni un tipo de curso o taller mientras que otro 1 no especificó nada al respecto. Lo que nos muestra la gran importancia del proyecto taller propuesto en este trabajo, dado que se trató de proporcionar las herramientas básicas para aplicar en el aula los principios del enfoque intercultural a través de las cuatro líneas temáticas, que se desarrollaron, que a su vez contiene diferentes momentos tanto teóricos como prácticos y rescatando características particulares de su cultura otomí y lengua hñahñu.

GENERALIDADES DE LA CULTURA OTOMÍ-HÑAHÑU

En México existe una gran variedad de culturas originarias. Pero sólo 68 agrupaciones lingüísticas son consideradas en el catalogo de lenguas indígenas Nacionales²² editado por el INALI. Entre los grupos culturales destaca la Otomí-hñahñu y el INALI nos proporciona la siguiente información sobre esta etnia.

En la actualidad se menciona que pertenecen a la Familia: Oto-mangue y se divide en varios grupos destacando el Grupo: Oto-pameano. Y se calcula que hay 291,722 hablantes en 1,165 localidades.

Término Otomí (Hña-Hñu)

No hay seguridad sobre el significado del término otomí pero hay indicios, por un lado, en textos de Fray Bernardino de Sahagún²³ que el vocablo otomitl que es el nombre de los otomíes, da referencia al conquistador o fundador de esta etnia, el caudillo Oton, que vivió en la época prehispánica, por lo que a la descendencia y habitantes se les empezó a llamar otomíes. Por otro lado, el término otomí se dice que la raíz del término es de la cultura náhuatl que significa *personas de nación otomí o flechadores de pájaros*.

²² Elaborado en el 2005, con el objetivo de fomentar el conocimiento, reconocimiento y valoración de las culturas originarias. Se menciona el origen, la ubicación y la clasificación de cada lengua.

²³ Fue un fraile franciscano, autor de obras en náhuatl y español, consideradas documentos importantes para la reconstrucción de la historia de México antiguo antes de la llegada de los conquistadores españoles.

Se considera en general que la palabra otomí se define como “otho” que significa no tener nada y “mi” que significa crearse. Estos dos conceptos se interpretaron como pueblo errante²⁴. También se puede considerar que la palabra otomí proviene del náhuatl “otocac”, el que camina, y “mitl”, flecha; asimismo, se puede derivar de “totomitl”, flechador de pájaros o aves. Igualmente nativos otomíes definen que el término otomí se puede entender como "cazadores que caminan cargando flechas"²⁵.

Este pueblo originario actualmente ha luchado por preservar su lengua hñahñu. Esta palabra se forma de “ñä” que significa hablar y de “hñü” que viene de “xiñu”, nariz entonces hñähñü se entiende como los que hablan utilizando palabras con sonidos que salen de la nariz²⁶. En su lengua, los otomíes se autodenominan hña hñu, que significa hablantes de otomí o gente otomí

En la actualidad la etnia otomí prefiere nombrarse en su propia variante, en parte porque la palabra ha sido clasificada despectiva como lo mencione anteriormente. Por lo que no hay una palabra que resulte aceptable para todas las comunidades otomíes. De esta manera es pertinente mencionar cómo se autodenominan por ejemplo: Toluca: ñatho; el mezquital Hidalgo: ñähnu; el sur de Querétaro: ñaño; norte de Veracruz: n`yühü. Ante esta diversidad de términos, se coincide con un importante congreso indígena llevado a cabo en 1996²⁷; entre otras acciones, es aceptable la variedad de gentilicios a la cultura otomí, así como utilizar el término ñha-ñhu para los estudiosos contemporáneos interesados en dicha etnia (Wright: 2000,3).

Ubicación Geográfica hña-hñu

En la actualidad, los otomíes-ñha-ñhus, se ubican en los estados de Hidalgo, Querétaro, Guanajuato, Tlaxcala, Puebla, Edo de México, Michoacán y

²⁴ www.mexicantextiles.com/library/otomi/otomimexico

²⁵ CDI,1995

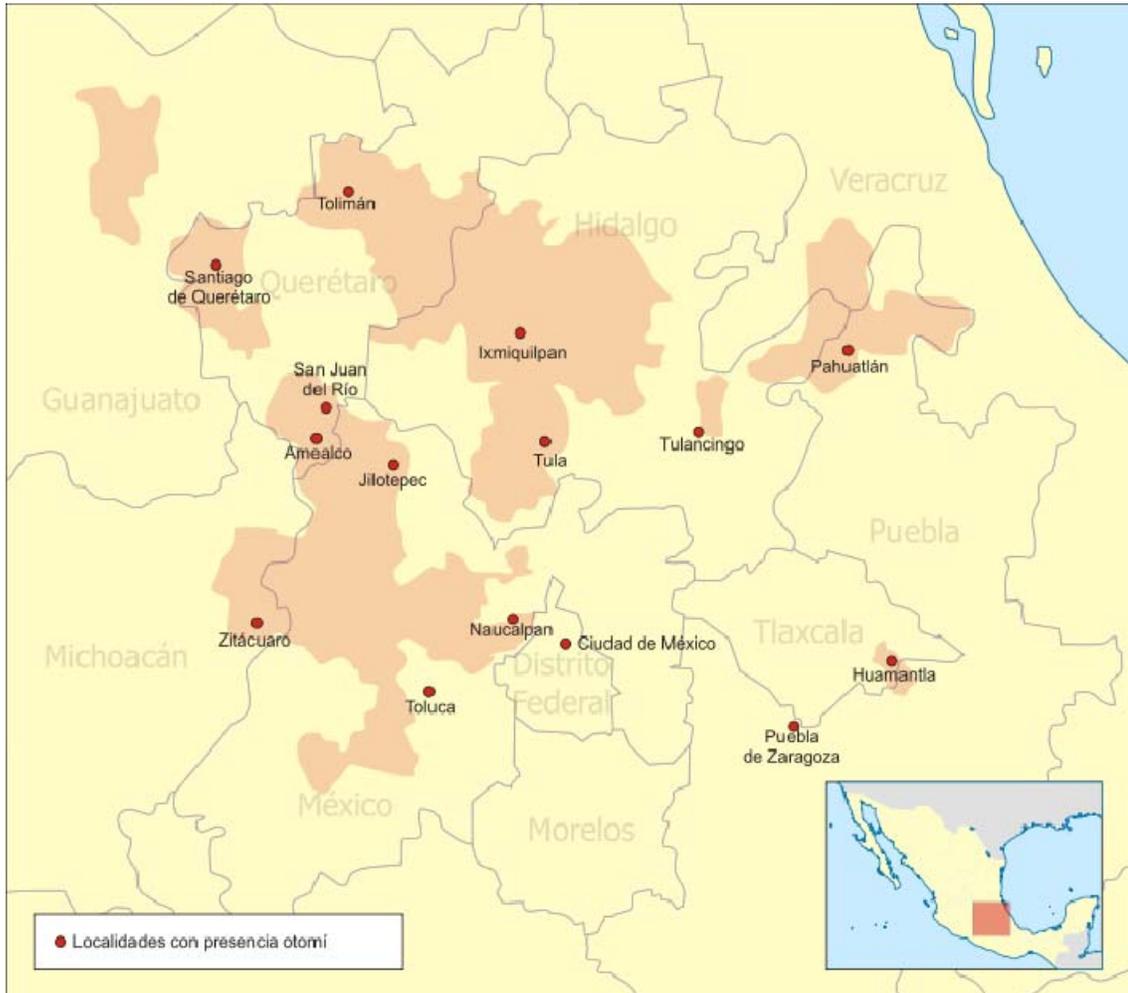
²⁶ Datos obtenidos del III informe de gobierno del estado de hidalgo en: www.hidalgo.gob.mx

²⁷ Congreso Nacional Indígena, del 8 al 11 de octubre de 1996

Veracruz. Abarcando regiones centrales del país, y por tanto teniendo cercanía con la ciudad de México.

En el siguiente mapa se puede observar como el área sombreada abarca los territorios con presencia ñhañhu otomí.

Mapa 1. Zonas con presencia Hñahñu



En algunos estudios, del CIESAS, acerca de la cultura otomí; ubican a los otomíes en dos grandes grupos:

El primero, que incluye desde la región desértica del Valle del Mezquital hasta las llanuras de la Meseta de Toluca. Y el segundo que ocupa la parte norte de Puebla; Tenango de Doria, Tulancingo (Santana y San Pedro), en Hidalgo; y la región norte de Veracruz. (CIESAS, 1997).

Otros estudiosos como Galinier, clasifican en nueve regiones culturales a los ñha-ñhu: Sierra de las Cruces, Meseta de Ixtlahuaca-Toluca, Altos occidentales

del Altiplano Central, Llanos de Querétaro e Hidalgo, Sierra Gorda, Valle del río Laja, Llanos de Guanajuato, Sierra de Puebla (o Sur de la Huasteca), Ixtenco. Con esto se hace más práctico abordar la región otomí; porque la población tiende a reducirse de manera considerable, debido a la cercanía a las grandes ciudades y a la infraestructura de vías de comunicación. Por ejemplo hay una carretera federal que parte del Distrito Federal y pasa por Toluca hacia el estado de Querétaro; esta carretera atraviesa la región noroeste, donde se registra un número importante de población otomí.

Según datos del INEGI realizado en el 2005 la mayor presencia de nativos Hñahñu se refleja en su mayoría en los estados de Querétaro, Hidalgo y Estado de México. Como se muestra en la tabla 1.

Tabla 9. **Número de habitantes de la cultura hñahñu en México**

Estado	Núm de habitantes Otomí-hñahñu
Hidalgo	95,058
Querétaro	19,087
Estado de México	83,353
Veracruz	16,825
Distrito Federal	12,462
Puebla	7,254
Guanajuato	747
Michoacán	480
Tlaxcala	388
Tamaulipas	351
Quintana Roo	46
Yucatán	13
San Luis Potosí	9,713
Campeche	21
Morelos	302
Jalisco	1,104
Total de habitantes	247,158

Fuente: Datos tomados del INEGI 2005

Lo observado en la tabla muestra que un gran número de personas pertenecientes a esta cultura provienen de los estados del centro del país. Teniendo una presencia considerable de personas hablantes de la lengua y/o bilingües; estos en su mayoría son las personas adultas.

Lengua y variantes hña-hñu

Por su número de hablantes, el otomí es la séptima lengua más hablada en México, después del náhuatl, el maya yucateco, el zapoteco, el mixteco, el tzotzil y el tzeltal²⁸.

Información brindada por el INALI dice que el otomí pertenece a la familia lingüística otomí-pame, igual que las culturas: mazahua, matlalzinca, pame y el chichimeca. Su ubicación geográfica genera una gran diversidad de variantes lingüísticas, de los pueblos otomí asentados en diferentes zonas geográficas del país.

La categoría de variantes se define como una forma de habla en la que se observa una serie de estructuras léxicas diferentes en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística (INALI: 2007). Además para sus nativos es determinante para su identidad sociolingüística, que diferencia la identidad de otras variantes; en este caso la hñañhu.

Esta condición es comúnmente empleada por la población hablante de lengua indígena, en particular por la que es bilingüe, lengua indígena-español, para hacer referencia, a formas de hablar que contrastan, en mayor o menor medida, en los planos estructural, léxico y/o sociolingüístico, entre comunidades o regiones asociadas con un mismo pueblo indígena. (INALI: 2007).

Por lo anterior es preciso mencionar algunas de las variantes lingüísticas que hay en la cultura Otomí. Ver tabla 10

²⁸ Para mas referencia checar la pag web del inali: <http://www.inali.gob.mx/catalogo2007>

Tabla 10. **Algunas variantes de la lengua Otomí Hñahñu**

Estado	Variante
Hidalgo, Puebla, Veracruz	Yühu
Valle del mezquital Hidalgo	Hñahñu
Estado de México	Hñatho, hñotho
Tlaxcala	Yühmu
Veracruz	Ñühú
Querétaro y Guanajuato	Hñöhño, hñähñhu, ñothó
Puebla	Ñühü
Distrito Federal, Toluca	Ñühú

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados del Catálogo de lenguas indígenas de México2008 y del CIESAS

Expresión escrita hñahñu (traducida al español)

El otomí es una lengua tonal influenciada por el español debido a la cercanía con la ciudad de México.

La sintaxis es muy parecida al español, pero no por eso los sonidos son parecidos en la lengua hñahñu; un ejemplo es: *k'a ma me p'étsi na jóconi*, lo que se traduce relativamente textual a "la mía madre tiene pavo", y se entenderá en el orden que la lógica de "nuestro español" occidental será: *mi mamá tiene un pavo*. En el hñahñu el artículo tiene plural, pero en el sustantivo no lo hay. En general, no existe género para ningún adjetivo y para casi ningún sustantivo"²⁹

En el orden matemático la situación es de la siguiente manera: existe numeración del 1 al 10, los números posteriores al 11, incluyéndolo, se dicen como en español, o bien se hace una adición al hablar: once puede ser dicho *ónse*, o bien *rédi ta ma na* (*diez mas uno*); doce puede decirse *dóse*, o bien *rédi ta ma iójo* (*diez más dos*).

²⁹ www.pacificosur.ciesas.edu.mx/perfilindigena/otomies

La población hablante de las lenguas otomí ha disminuido en los últimos años. El contacto de la comunidad lingüística otomí con la cultura occidental ha tenido la misma problemática de los procesos de castellanización, del cual han sido víctimas todas las culturas originarias de México. Con lo que hicieron creer que sería una alternativa para integrar a los indígenas a la cultura nacional mexicana y para mejorar sus condiciones de vida; lo cual no fue cierto, y hasta nuestros días vemos las consecuencias negativas.

Por todo lo anterior se concluye que este grupo étnico, como todos los demás existentes en México, requiere de una atención específica en cada rubro acorde a sus características culturales y lingüísticas con el propósito de evitar la discriminación y mejorar sus condiciones de vida incluyéndolos en la cultura nacional.

Es importante enfatizar que este trabajo se realizó en los estados de Querétaro e Hidalgo dado que forman parte de los estados con más afluencia de habitantes ñhañhu, además, la cercanía para poder acceder directamente con la población referida.

GENERALIDADES DE QUERÉTARO (LA LLAVE) E HIDALGO (SAN BARTOLO TUTOLTEPEC) REGIONES OTOMÍ-ÑHAÑHU

Como se ha mencionado anteriormente, este proyecto se llevó a cabo en la región de la cultura otomí- ñhañhu de los estados de Querétaro e Hidalgo. Eligiendo en Querétaro el municipio de La Llave; y en Hidalgo el municipio de San Bartolo Tutotepec.

Por lo tanto es pertinente puntualizar los aspectos generales de cada entidad y paulatinamente los aspectos específicos de los dos municipios referidos; así como mencionar la situación educativa básica indígena que se estuvo tratando en el ciclo escolar 2007-2008 dado que en este ciclo fue que se llevó a cabo el proyecto taller dirigido a los ATP.

Región hñahñu en Querétaro

El estado de Querétaro cuenta con una gran riqueza cultural y en la historia de este se dice que en 1446 fue habitado por indígenas Otomíes y Purépechas convirtiéndose los otomíes en los conquistadores de los purépechas.

El gentilicio Querétaro proviene del purépecha que quiere decir “lugar de piedras grandes o peñascos,” el estado adoptó el nombre para la ciudad capital. A lo largo de la historia se data cómo la cultura otomí hñahñu ha sido la cultura indígena predominante en este estado. En el período de la colonia el imperio español se vale de un indígena llamado Conin de origen hñahñu, cacique ya aculturado con influencia en la comunidad; este personaje aprovechado por la corona para asentar su dominio sin violencia en todo el estado da referencia a la presencia de la cultura hñahñu³⁰. Pero a pesar de que se logró implantar la corona española en el estado de Querétaro, las comunidades indígenas siguen existiendo y siguen luchando por su sobrevivencia. “los que hablan hñahñu” lamentablemente, están sustituyendo su lengua por el español.

Hay un predominio de localidades con menos de 20 por ciento de hablantes de lengua indígena, mientras que en las comunidades otomíes del municipio de Amealco, en el estado de Querétaro, el hñahñu prevalece en el uso cotidiano de las familias. El monolingüismo casi ha desaparecido; se mantiene sólo entre algunos, principalmente entre las mujeres mayores de las comunidades otomíes de Querétaro (CIESAS, pacífico sur).

Geográficamente hablando este estado limita al Norte con el estado de San Luis Potosí, al Oeste con Guanajuato, al Este con Hidalgo, al sureste con México y al suroeste con Michoacán. Es un estado de acontecimientos importantes para la nación³¹. Últimamente se caracteriza por un desarrollo industrial y empresarial. Se le ha denominado en 1996 por la UNESCO patrimonio cultural de la nación.

³⁰ www.buscaenqueretaro.com.mx

³¹ Como en la época de la independencia

El estado de Querétaro está conformado por 18 municipios, (INEGI: 2005,): como se puede apreciar en el mapa 2

Mapa 2. Estado de Querétaro



Los 18 municipios que lo integran cuentan en menor o mayor medida con población de la cultura hñahñu; como se muestran en la tabla 11

Tabla 11. Municipios del Edo de Querétaro

Municipio	Num de habitantes otomí-hñahñu	Total de habitantes
Amealco de Bonfil	11,740	56 457
Pinal de Amoles	5	25 325
Arroyo Seco	37	12 493
Cadereyta de Montes	635	57 204
Colón	14	51 625
Corregidora	100	104 218
Ezequiel Montes	123	34 729
Huimilpan	4	32 728

Jalpan de Serra	99	22 025
Landa de Matamoros	1	18 905
El Marqués	3	79 743
Pedro Escobedo	12	56 553
Peñamiller	38	17 007
Querétaro	924	734 139
San Joaquín	2	7 634
San Juan del Río	204	208 462
Tequisquiapan	31	54 929
Tolimán	5,115	23 963
Total	19,087	1,598.139

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados del INEGI 2005 y de la DGEI 2007

De la tabla anterior lo que podemos interpretar es que del total de 1,598.13 habitantes del estado aproximadamente el 2% equivale a 19,087 habitantes indígenas, hñahñu.

De acuerdo con los datos de la CDI, la población indígena se encuentra distribuida en localidades fundamentalmente rurales, en zonas clasificadas de alta y muy alta marginación y en zonas de migración. Principalmente la difícil situación económica de estos grupos ha incrementado el fenómeno de la migración y por consiguiente la desaparición de su cultura.

La Llave Querétaro.

El curso taller de formación continua se desarrollo en la localidad de la Llave, perteneciente al municipio de San Juan del río en el estado de Querétaro. Cabe señalar que los primeros acercamientos que se tuvo con la población fueron en el municipio de Cadereyta del Monte, aunque finalmente el taller se desarrolló en la localidad la Llave; dado que en este lugar se cuenta con la infraestructura adecuada para atender a un gran número de asistentes.

Se dice que el nombre de la localidad la Llave se tomó en la época de la colonia en el siglo XVII porque se consideraba territorio fértil para permanecer

(inafed). Lo anterior se confirma con la gran variedad de haciendas que se establecieron en la zona.

La llave está situada al norte en el Municipio de San Juan del Río, jurisdicción que colinda con Tequisquiapan como se puede ver en el mapa número 3; y se tiene el registro de 5,163 habitantes.

Mapa 3. Municipio de la Llave. Querétaro.



Situación sociolingüística y educativa (indígena) en Querétaro.

Como resultado de la gran influencia industrial que ha tenido el estado de Querétaro, desde hace muchos años las culturas originarias han sido segregadas continuamente. Por ejemplo en consecuencia hay una aculturación occidental acelerada que va repercutiendo en diferentes aspectos de la cultura indígena. Lo cual se puede observar en la educación.

En el artículo “Sufren alta marginación indígenas en Querétaro”³² (2009) Janet López cometa que la misma comunidad reconoce que se les ha ido atendiendo poco a poco, pero que la atención es más notable para los sectores más numerosos o para los sectores con más influencias políticas y sociales. Lo anterior muestra que se sigue reproduciendo la política asimiladora por parte del estado a este sector de la población. Pero los pueblos indígenas siguen

³² Ver el diario rotativo de Querétaro 10 de octubre de 2009.

luchando y sobreviviendo desde hace más de 500 años. La autora comenta que los indígenas han sabido sobrevivir en medio de su pobreza, porque “se han sabido adaptar a las distintas circunstancias y al mismo tiempo, conservar sus tradiciones”.

También señala que existe un abandono de la lengua materna por la presión social que viven para hablar solamente español. Para esto hay un esfuerzo admirable por parte del sistema educativo través de la educación intercultural bilingüe, que aunque no es suficiente se puede apreciar que es un primer paso para favorecer realmente las necesidades específicas de cada comunidad.

En educación

Según datos oficiales de la DGEI, en el informe correspondiente al ciclo escolar 2007-2008 En Querétaro hay 75 centros impartiendo educación primaria, en los cuales laboran entre directivos y docentes 286 personas; estas a su vez atienden a 6831 alumnos.

En general, las personas de edad avanzada y los niños que asisten a la educación bilingüe son quienes hablan, entienden y utilizan el náhuatl. Hay un grupo de personas que pertenecen a una generación de entre treinta y cuarenta años que lo entiende pero no lo habla. Al mismo tiempo otro grupo más extenso es el de doce a treinta años: ellos ya no conocen el idioma. Los integrantes de este último grupo cuentan en su mayoría con educación primaria no bilingüe (Questa: 2006,8) lo que manifiesta una pérdida considerable de la lengua.

Pese a la buena voluntad de la DGEI, se sigue observando en los resultados de pruebas tanto oficiales³³ como internas la evidencia que en el nivel de educación básica indígena, las escuelas no abordan una herramienta que apoye la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares propios o combinados. En el mejor de los casos, algunos profesores realizan actividades aisladas que incluyen la escritura de la lengua, pero no de forma sistemática y

³³ En evaluaciones oficiales tenemos la prueba ENLACE, las del INEE y las que la DGEI les realiza.

menos aun de forma conjunta con los planes y programas de educación intercultural bilingüe.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (en 2003) haciendo una comparación en todo el país acerca de los resultados que logra el sistema con respecto a la educación indígena; se basa en dos materias esenciales que son las matemáticas y la lectura.(Para referencia a este trabajo sólo extraje los datos de las entidades que aborda esta investigación, que son Hidalgo y Querétaro).

A pesar de que las escuelas indígenas son más homogéneas que las del sistema no indígena las diferencias que separan unos Estados de otros son importantes. Por ejemplo: en matemáticas y en comprensión de lectura, en particular, Hidalgo obtuvo niveles más altos que el estado de Querétaro. Lo que resulta asombroso es que el aprendizaje de los alumnos de escuelas indígenas no se relaciona con el grado de marginalidad de dicha población en las diversas entidades de la República. Además, no se asegura con el hecho que en Querétaro hay mas infraestructura para educación y otros rubros, los resultados, por lo menos en educación indígena, no son los esperados.

Región hñahñu en Hidalgo

El estado de Hidalgo se caracteriza por una gran historia desde antes de la conquista española. Es un estado influenciado por la cultura tolteca Desde hace mucho tiempo lo que hoy es el territorio de Hidalgo refería con una población pluriétnica proveniente de la huasteca, y del bajo. Posteriormente para la época de la colonia el estado de Hidalgo se representaba con población nahua, chichimeca, otomí y huasteca (Benítez: 1991,34)

Al igual que en el estado de Querétaro y todo el territorio nacional, surgió la época de la hacienda y específicamente en Hidalgo se da el auge de la minería, fuertemente, en los municipios de lo que ahora conocemos como Pachuca y Real del Monte.

Después de la época de Independencia en México, es que se reconoce al estado de Hidalgo como un estado más de la federación³⁴, dejando de pertenecer al territorio del estado de México.

En la actualidad es un estado con identidad propia, costumbres y tradiciones muy arraigadas con una historia y cultura muy ricas y representativas dentro de la cultura hñahñu y la historia de México³⁵. Geográficamente Hidalgo colinda al norte con los estados de San Luis Potosí y Veracruz, al este con el estado de Puebla, al sur con los estados de Tlaxcala y México y al oeste el estado de Querétaro, como se puede ver en el mapa 4.

Mapa 4. Estado de Hidalgo



Según cifras del INEGI, este estado cuenta con 84 municipios, más del doble que el estado de Querétaro; ocupando el octavo lugar en población indígena. En el siguiente cuadro se muestran sólo los municipios con más población hñahñu pertenecientes al estado de Hidalgo.

³⁴ www.hidalgo.gob.mx/descargables/cultura/Historia

³⁵ Gracias a la cercanía con la ciudad de México los recursos turísticos son más importantes .

Tabla 13. Número de habitantes por municipio

Municipio	Núm de habitantes otomí-hñahñu	Total de habitantes
Actopan	1,643	48,518
Alfajayucan	2,526	16,859
Cardonal	7,683	15,876
Chilicuatla	4,584	15,284
Huehuetla	10,465	22,927
Ixmiquilpan	23,261	73,903
Metztitlan	2,216	20,123
Nicolás Flores	3,161	6,202
Pachuca de Soto	1,172	275,578
San Bartolo Tutotepec	6,172	17,837
San Salvador	5,105	28,637
Santiago de Anaya	5,423	14,066
Tasquillo	4,862	15,429
Tecoautla	1,588	31,609
Tenango de Doria	3,773	15,793
Tepeji del Río Ocampo	2,612	69,755
Tulancingo de Bravo	2,756	129,935
Zimapán	2,885	34,476
66 restantes	3,172	1,492707
Total	95,057	2,345.514

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados del INEGI 2005 y de la DGEI 2007

Hidalgo es un estado con gran presencia indígena con 320,029 habitantes (INEGI: 2005) que hablan alguna lengua originaria. Y específicamente, como se puede observar en la tabla 13, se cuenta con un total de 95,057 habitantes y hablantes de la lengua hñahñu.

Este estado cuanta con un índice de migración alto, que al igual que en las otras entidades que se registra con población indígena en el país; se está luchando por preservar sus orígenes culturales. Por lo menos en el municipio de San Bartolo Tutotepec, nos tocó observar³⁶ una serie de iniciativas que las autoridades han tomado para apoyar la preservación y desarrollo de su cultura dentro y fuera del Municipio y hasta del mismo estado de Hidalgo.

San Bartolo Tutotepec, Hidalgo

De igual manera que pasa con el municipio de la Llave Querétaro se tienen registros en documentos del CIESAS que señalan que el municipio de San Bartolo Tutotepec, Hidalgo tiene sus orígenes en el siglo X con habitantes toltecas en aquel momento, por diversas problemáticas de migración, a su vez se registraron algunas tribus Tepehuas; por lo que hubo varias movilizaciones de otomíes y mazahuas que se instauraron en Tutotepec

Cabe mencionar que el nombre “Tutotepec” tiene su raíz de los náhuatl donde la palabra “tetotl” quiere decir pájaro y “tepec “lugar”, que en conjunto se traduce “lugar de pájaros o aves”.

Para 1920 se decreta a San Bartolo Tutotepec como municipio separado, formando parte del distrito de Tenango de Doria, teniendo por cabecera el municipio de Tenango.

Este municipio limita al norte con el Estado de Veracruz; al sur con Tenango de Doria; al este con Huehuetl, y al oeste con Agua Blanca y el Estado de Veracruz otra vez. Lo anterior se puede ver en el mapa 5.

³⁶ Directamente porque en ese municipio estuvimos llevando a cabo el taller.

Mapa 5. Municipio de San Bartolo Tututepec



En nuestros días, en este municipio habitan 17,837 personas y de estas 6,233 hablan alguna lengua indígena. De la cultura y lengua hñahñu se tiene el registro de pertenencia a ella de 6,172 personas, lo que hace observar que casi el 100% de San Bartolo Tututepec es de cultura hñahñu.

Situación sociolingüística y educativa (indígena) en Hidalgo

En el estado en general se ha visto una disminución en su población indígena. Lo que se ha mencionado que sucede en la mayor parte de las regiones indígenas del país. Un factor importante es la falta de empleo que obliga a migrar a las grandes ciudades y en consecuencia se separa a las familias de sus contextos y se dejan de lado las prácticas comunes como la lengua

“la migración como estrategia económica empezó a convertirse en un hecho común entre sus jóvenes, quienes se alquilan sobre todo en el servicio doméstico y la industria de la construcción en lugares como la ciudad de México, Tampico y Monterrey (CDI, 2009)”

Desde hace algún tiempo en esta región se ha hecho hincapié a cerca de la importancia de promover la creación de una cultura de la información sobre la diversidad étnica y cultural del país. Por tal motivo instituciones encargadas de velar por las necesidades del sector indígena en diferentes ámbitos se

muestran con esperanzas para seguir promoviendo iniciativas, tales como el caso de la DGEI.

En educación

Según datos oficiales de la DGEI, en el informe correspondiente al ciclo escolar 2007-2008, en Hidalgo hay 610 centros impartiendo educación primaria, en los cuales laboran entre directivos y docentes 2,522 personas; estos atienden a 42,245 alumnos. Para servicio de los alumnos se tienen registradas 64,442 escuelas enfocada solamente a la educación básica indígena, contando educación inicial, preescolar y primaria.

A pesar del esfuerzo anterior hay registros donde se muestra la deficiente formación que reciben los alumnos incorporados a la educación básica indígena. Según las “Cifras Nacionales de ENLACE 2007. Puntaje 2006-2007 por entidad federativa, por grado y asignatura”, se pone énfasis en resultados de la evaluación de matemáticas, el español y la lectura. El estado de Hidalgo se presenta definitivamente reprobado en español y matemáticas, para tercer, cuarto, quinto y sexto grado de primaria; y tercero de secundaria, con un promedio que no rebasa el cinco de calificación en cada uno de las materias (Rodríguez: 2007).

De acuerdo con las evaluaciones y estadísticas nacionales sobre educación indígena, Hidalgo es una de las entidades con peores resultados del país. La prueba ENLACE, muestra que en la entidad son las primarias y secundarias indígenas las que presentan porcentajes por debajo del mínimo en comparación con las escuelas generales, particulares y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). De hecho, la SEP reconoce el abandono que padece la educación indígena en el estado de Hidalgo

Además, hay problemas por la carencia de suficientes maestros de educación básica: “el sistema de educación pública en Hidalgo enfrenta una severa crisis por la ausencia ante grupo de unos 800 maestros de educación básica, lo que ya degeneró en diversas manifestaciones de padres de familia que reclaman a las autoridades una solución al problema” (Martínez, 2009).

Otro dato de importancia es el arrojado por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE)³⁷, en Hidalgo la educación indígena tiene un atraso importante. Según los indicadores de la evaluación de la calidad educativa de este sector social, el 41 por ciento de la población étnica de la entidad son analfabetas y no tienen estudios básicos de primaria (Rodríguez: 2007).

Entonces, el promedio de la educación básica en Hidalgo se encuentra entre el cuatro y el cinco de calificación que, es sabido que en otros estados país alcanzan más o menos las mismas calificaciones, es necesario incidir de manera inmediata en los factores principales como la capacitación inmediata de los docentes; así como incorporar información que pueda ser utilizada por directivos escolares y personal técnico a fin de impulsar procesos de análisis y de reflexión sobre las materia base y nuevos enfoques para el aprendizaje de los alumnos.

Así pues tener los aspectos generales de la cultura hñahñu de cada entidad y municipio, nos ayuda a entender el por qué del objetivo de cada una de las líneas temáticas que fueron abordadas por los especialistas en ambos casos.

4. Contenidos Temáticos del Proyecto taller

Para poder incidir en la educación básica indígena se debe tener claro que no es una tarea fácil, porque requiere de atención específica que recupere características básicas pedagógicas, antropológicas y lingüísticas del grupo étnico al que se dirija. Este proyecto fue realizado particularmente para los ATP en función de la cultura hñahñu tomando en cuenta el enfoque intercultural, los lineamientos para este enfoque y el contexto cultural. De tal forma que se dieron bases teóricas técnicas y metodológicas para lograr asesorías funcionales en la práctica docente.

Las líneas temáticas del curso taller fueron: 1. La Diversidad lingüística y cultural en la enseñanza bilingüe; 2. Las etnomatemáticas como propuesta metodológica-didáctica en la educación primaria indígena; 3. El desarrollo del bilingüismo español- Hñahñu; 4. La enseñanza de la lengua escrita

³⁷ publicada a través de su portal web www.inee.edu.mx

“nombrando al mundo”; de las cuales hare referencia enseguida. (Tomando en cuenta que en capitulo siguiente se expondrá de manera más puntual cada uno de los bloque temáticos)

1. La primera línea temática titulada *Diversidad lingüística y cultural en la enseñanza bilingüe*. Fue coordinada por el maestro Severo López Callejas tuvo como objetivo particular introducir la reflexión lingüística y cultural de los profesores del sistema de educación indígena en los estados de Hidalgo y Querétaro a fin de lograr una concientización profunda acerca de su quehacer dentro de las aulas y de su forma de atención a los niños indígenas hñähñús. Sobre todo porque los maestros bilingües han mostrado históricamente una resistencia al uso de la lengua escrita de los pueblos originarios.

Por lo que, desde este primer momento, se contribuyó al desarrollo de la metodología de intervención educativa en el medio bilingüe revisando los sistemas fonológicos y las convenciones de escritura comparada con el español. Lo principal de esta tarea es aprender en la práctica; se debe ir observando, comentando para después sugerir y apoyar en la construcción de un programa bilingüe con el fin de que sea algo práctico realizado por ellos y para ellos. En este caso se formaron equipos para darle valor a la lengua materna lo que debe responder al análisis y aplicación de la reconstrucción permanente de los contenidos orientándolos al enfoque intercultural que valora la identidad local, regional y nacional.

El enfoque de la educación intercultural y la política educativa del pensamiento occidental son ideas que desde su cosmovisión no pueden ir orientadas, en conjunto, al aula

Es así que con una duración de ocho horas en las cuales se revisaron documentos oficiales, al igual que se analizaron tres temas importantes como lo fueron: 1 concientización lingüística, 2. Elementos básicos de descripción lingüística y 3. La importancia de la lengua y la cultura en la educación indígena, se pretendió abordar de manera clara y precisa para dar apoyo continuidad a la transmisión de conocimientos que fortalezcan la importancia de la lengua materna al igual que la lengua nacional se requiere desarrollar una

conciencia donde, no se desvinculen unos de otros y las relaciones no desaparezcan sino al contrario se deben de reconstruir considerando su concepción ideológica con respecto a la práctica docente.

2.-La segunda línea temática: *“Las etnomatemáticas como propuesta metodológica-didáctica en la educación primaria indígena”* estuvo a cargo del Mtro. Juan Ignacio Hernández Vázquez. Como lo dice el profesor Juan Ignacio, gracias al pensamiento occidental que permea nuestra sociedad es evidente que no existe una educación escolarizada que considere como fuente de conocimiento y de trabajo sistemático e intencional las formas de vida de la comunidad, los saberes de diferentes sectores productivos, los ciclos de cultivo, el conocimiento de los fenómenos naturales, las historias y mitos que explican el origen del pueblo y del universo, el conocimiento de la medicina y de las plantas, ni mucho menos como se construye el conocimiento matemático de cada cultura en particular.

En este taller se les brindaron herramientas metodológica a los ATP para desarrollar la enseñanza de las matemáticas en sus contextos culturales como comunidad hñahñu. Para este objetivo, se estudió el enfoque teórico de las Etnomatemáticas propuesto por Alan Bishop, quien propone y reconstruye, una planeación didáctica apoyándose con temas como la Educación Intercultural Bilingüe y la clasificación de las relaciones de espacialidad en los pueblos originarios.

La selección de contenidos de esta línea se enfoca en el conocimiento actual sobre el desarrollo cognoscitivo del niño y sobre los procesos que sigue en la adquisición y la construcción de conceptos matemáticos concretos a su entorno. Los contenidos incorporados al currículum se han articulado con base en seis ejes, a saber, con una duración de ocho horas, en:

1. Los números, sus relaciones y sus operaciones
2. Medición
3. Geometría
4. Procesos de cambio

5. Tratamiento de la información

6. La predicción y el azar

Como se puede ver en el anexo 1 de este trabajo, se muestra la planeación didáctica y metodológica para esta línea temática, en la cual se llevaron a cabo diversas actividades para la culminación de una actividad colectiva entre la comunidad, el docente y el ATP. La finalidad fue construir una serie de planeaciones didácticas que contemplen el uso de las Etnomatemáticas para la enseñanza de los contenidos matemáticos en la Escuela Primaria indígena.

3. La tercera línea fue “*El desarrollo del bilingüismo español- Hñahñu*” que elaboró la Doctora Leonora Arias Lozano, con una duración de desarrollo, de ocho horas.

Desde la Época de la Colonia hasta nuestros días hemos sido testigo de la situación de conflicto entre la lengua materna, en este caso la hñahñu, y el español. A lo largo de tantos años el español ha ido desplazando la importancia de las lenguas originarias, y éstas se ven relegadas a ser la segunda lengua.

Algunos factores que han contribuido con la política homogeneizadora de la lengua son: la falta de estandarización de la escritura, por lo que se ve la reducida producción de textos literarios y académicos, el uso limitado de la lengua en la comunicación cotidiana y la creencia negativa de los adultos mayores para su uso dentro y fuera del núcleo familiar

Al respecto, la doctora Leonora Arias afirma que es posible decir que de acuerdo a Fishman (1991) en su escala de deterioro intergeneracional propuesta por Gids³⁸ para medir la vitalidad sociopsicológica de las lenguas, el hñahñu, se encuentra en la Fase 6; caracterizada por el uso familiar, donde las nuevas generaciones ubican esta lengua como parte del conocimiento de las generaciones viejas, que pertenecen al pasado; por lo que se requiere introducir un sentido de utilidad y pertenencia entre las nuevas generaciones.

³⁸ Gids Graded Intergenerational Disruption Scale. Se divide en 8 etapas que van de mayor a menor vitalidad de acuerdo al uso social de la lengua en los ámbitos, familiar, religioso, institucional y comercial. Vease Fishman 1991.

Es por lo que se hizo necesario sacar indicadores³⁹, de cada municipio, como la falta de uso de la lengua en algunas instituciones educativas, actividades sociales y políticas de la comunidad. Lo anterior se da con el objetivo de puntualizar los temas de intereses particulares y su incidencia en el proyecto taller.

Para este caso acentúa que aun cuando la educación es “oficialmente bilingüe” los niños son alfabetizados básicamente en español. Lo cual equivale a un alto grado de disminución en la fortaleza de la lengua indígena y esto en nuestros días caracteriza a la lengua originaria hñahñu prácticamente en la segunda y a esto se le puede llamar bilingüismo incompleto.

Por lo que se plantea la realización del proyecto taller con este eje temático donde se propone actividades para el fortalecimiento del bilingüismo español–hñahñu con los ATP, los Asesores Técnicos de Lenguas (ATL) y los docentes de escuelas de Educación indígena.

Las actividades se organizan básicamente en 4 momentos.

1 Se propone trabajar con la elaboración del Perfil docente, a través de un diagnóstico que dio a conocer el manejo de lenguas en las escuelas de la zona atendida por cada Asesor, con el objetivo de describir la diversidad sociolingüística que permita ubicar el ambiente lingüístico con que se cuenta por parte de maestros y alumnos. Lo anterior es para hacer un análisis de las particularidades de cada escuela y, entonces generar una propuesta de apoyo pedagógico y lingüístico de acuerdo a cada población y contexto educativo. Para la realización de este diagnóstico se utilizaron dos herramientas etnográficas. Un cuadro de uso de lenguas en la comunidad (Anexo 3) y una lista de cotejo para elaboración de perfil grupal en el manejo de lenguas (Anexo 4). En el primer cuadro se buscan aspectos sobre el uso y manejo de las lenguas en los familiares de los niños y en la comunidad. Así como el uso de las dos lenguas (L1 y L2) por los maestros dentro de la escuela, uso de materiales didácticos bilingües y tiempo dedicado específicamente a la

³⁹ En los cuales se apoyaron cada uno de los expertos para diseñar una buena aplicación de cada bloque temático.

enseñanza de las lenguas. Lo anterior dirige al asesor a ubicar cuáles son los materiales en lengua indígena con que se cuenta y puedan ser utilizados.

El segundo momento consiste en realizar una serie de preguntas referidas al proceso de adquisición y desarrollo del bilingüismo, así como lo que tiene que ver con el uso de las lenguas como herramienta cognitiva de lenguaje académico. En este sentido los docentes y padres de familia se preguntan frecuentemente acerca de las ventajas y desventajas de utilizar dos lenguas con los niños, pues piensan que les causan confusión y atraso en la escuela. A esto comenta la maestra Arias, que durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, internacionalmente dominaba la idea del bilingüismo negativo, pues se pensaba que afectaba el rendimiento escolar, la inteligencia general y el desarrollo de la autoestima; razón por la cual se defendía la implantación de la lengua dominante, en el caso de México se defendía la castellanización.

En la tercera parte se va dirigiendo a proporcionar elementos y estrategias de enseñanza para el desarrollo de la expresión oral, la comprensión auditiva, la escritura y la comprensión lectora en ambas lenguas. Las actividades se llevan con todos los maestros y se muestra cómo es posible trabajar actividades que estimulen el bilingüismo de los niños, a pesar del nivel de bilingüismo que manejen cada uno de los maestros y de la diversidad de bilingüismo con los alumnos. Se requiere que el maestro de apertura en el aula para usar la lengua indígena hñahñu con el apoyo de sus mismos compañeros alumnos, padres de familia u otros docentes.

En esta última etapa cuatro, ya se tiene bases para realizar la actividad final; la cual consta de la elaboración de una propuesta de intervención con base en el descubrimiento de necesidades de las comunidades atendidas por los ATP. Partiendo del diagnóstico de necesidades de que se planteó en la primera parte. Y Finalmente se propone que con base en los puntos anteriores, los profesores de manera oportuna elaboren sus propias alternativas de trabajo.

La cuarta línea temática denominada "*La enseñanza de la lengua escrita "nombrando al mundo"*". Con una duración de ocho horas en presentación y practica de temas, así como, otras cuatro requeridas para interacción en una

exposición de materiales didácticos lo que da un total de 12 horas para este eje formativo.

Tras haber analizado la situación que a lo largo de la historia ha tenido la educación indígena y al analizar los resultados deficientes que han arrojado las evaluaciones hechas a dicho sector, surge la inquietud de atender a esta parte de la población mexicana.

La profesora Lilia Cano menciona que desde hace más de diez años se han dado bajos rendimientos en el aprendizaje de la lengua escrita con notorias deficiencias para leer y escribir, en su cultura o en español. Esta situación se vuelve aun más difícil cuando el sistema educativo propone la enseñanza bilingüe poniendo en posiciones difíciles a los docentes en activo. Por lo que surgen las preguntas frecuentes ¿En qué lengua iniciar la alfabetización cuando en el grupo se encuentran alumnos que hablan diferentes lenguas y tiene diferentes niveles de dominio del español y la lengua indígena? otra interrogante es ¿cómo hacer accesible el aprendizaje del español cumpliendo con los objetivos marcados en el plan y programa nacional de educación primaria, para el primer nivel; así como abordar los lineamientos de la educación intercultural bilingüe?

Para responder a las interrogantes anteriores La profesora Cano propone dar a conocer el método “Nombrando al Mundo, alfabetización a partir del nombre propio” modelo creado por la Dra. Irena Majcherzak⁴⁰, como una alternativa posible a la alfabetización de niños bilingüe hablantes de español y lengua hñähñu en este caso.

El objetivo central fue dar a conocer a los Asesores Técnico Pedagógicos, una visión general del método y sus materiales didácticos asimismo ellos contarán con información de gran importancia para transmitírsela a los docentes activos; en una sesión de ocho horas.

⁴⁰ De origen Polaco, nace en 1927. Es doctora en Sociología; en 1982 realiza investigación sobre educación indígena en México en el estado de Tabasco, desarrolla un programa de educación con niños chole y chontales. Desde entonces promueve su método de alfabetización a partir del nombre propio.

El método “Nombrando al Mundo, alfabetización a partir del nombre propio” de la Dra. Irena Majcherzak, explica la profesora Cano, surge como parte de una experiencia educativa con niños chontales en Tabasco en 1984. Los principios básicos son: proveer al alumno de un sistema visual que le permita un contacto permanente y sistemático con la lengua escrita así como visualizar también materiales didácticos sencillos basados en los elementos culturales de la vida cotidiana. Por tal motivo el método se establece en tres etapas fundamentales que son:

1. “Ceremonia de iniciación”,
2. “La pared letrada “Presentación del Alfabeto”,
3. “Nombrando al mundo”.

Para llevar a cabo las tres etapas; fue necesario reelaborar materiales de pre-lectura, en especial los correspondientes a “Nombrando al Mundo”, el cual contiene 96 imágenes y 96 tarjetas con palabras correspondientes a describir acciones cotidianas. Así como elaborar una lista con los participantes al taller para previamente tener un sobre con su respectivo nombre propio. Lo anterior se hizo con la intención de que los ATP y ATL elaboren un plan de intervención para el desarrollo del bilingüismo en sus cuatro habilidades: Hablar, Comprensión auditiva, Escritura y Comprensión lectora con los materiales didácticos que tienen a su alcance, a partir de las características particulares de cada zona escolar en la que se encuentren los profesores.

Consideraciones finales

Como ya lo hemos visto, la educación indígena en todo el país requiere de una atención específica, es por eso que expertos preocupados por la situación deciden llevar a cabo un proyecto encargado de brindar estrategias metodológicas y técnicas para promover una educación que integre y respete apropiadamente la diferencia cultural de los pueblos originarios.

En este proyecto se incide directamente con la cultura hñahñu. Cada línea temática desarrolla conocimientos propios vinculando los lineamientos generales para la educación intercultural así como estrategias para el desarrollo de las asesorías no sólo entre ATP y docente, también se vincula en cada una de ellas a la comunidad.

CAPÍTULO 4

Aplicación del Proyecto en cuestión
en la Llave, Querétaro y en San
Bartolo Tutotepec. Hidalgo.

INTRODUCCION

En este capítulo se explicará y describirá la manera en que se llevó a cabo el proyecto taller en los estados de Querétaro e Hidalgo.

Tras lo expuesto en los capítulos anteriores es claro que se necesita de una atención educativa en proporción a las características culturales y lingüísticas de cada región y cultura para lograrlo el proyecto que aquí se comenta trató de adaptarse a ello en sus diferentes líneas y temas de interés pedagógico de acuerdo con la realidad sociolingüística de la cultura Hñahñu.

A continuación se expondrán algunos ejemplos de las dinámicas aplicadas con los profesores en las cuatro líneas:

- a) La Diversidad lingüística y cultural en la enseñanza bilingüe
- b) Las etnomatemáticas como propuesta metodológica-didáctica en la educación primaria indígena
- c) El desarrollo del bilingüismo español- Hñahñu,
- d) La enseñanza de la lengua escrita “nombrando al mundo”

Aplicación del proyecto en La Llave, Querétaro y en San Bartolo Tutotepec, Hidalgo.

En el capítulo anterior, rescatamos las características particulares de la cultura hñahñu y las deficiencias en la formación de maestros del sector indígena, por último se habló del diagnóstico que permitió llevar a cabo el proyecto taller.

El diagnóstico de capacitación se apoyó con herramientas metodológicas como cuestionarios, encuestas y entrevistas que permitieron un acercamiento al contexto actual de los ATP en funciones, estos instrumentos se aplicaron previo a la capacitación.

En este sentido ubicando las necesidades básicas en la educación primaria indígena se observó que ésta presenta los peores resultados en asignaturas como son las matemáticas y las L1 y L2. De tal manera que el taller pretendía dar fortaleza a estas materias a partir de la capacitación de docentes en servicio. Así como vincular los conocimientos del sistema educativo nacional con los saberes culturales de la región a través de la propuesta intercultural. Es así que englobando las características de cada región, vinculando la lengua materna y adaptando con los lineamientos de la educación intercultural bilingüe; el taller fue dirigido a los ATP de los municipios de La Llave Querétaro y San Bartolo Tutotepec Hidalgo: ambos talleres se fundamentaron en los antecedentes y en las necesidades de obtener una firme enseñanza bilingüe en la que se rescataran los saberes matemáticos en las diferentes escuelas en donde los ATP's asistidos tienen contacto.

Por lo anterior el taller quedó distribuido como se ve en la tabla 14. Cada día de la semana se dedica a una línea temática diferente, pero con características muy puntuales y pertinentes a su contexto cultural hñahñu.

En este sentido el taller dirigido a los (ATP) de educación indígena pretendió generar mejoras en la calidad de la educación indígena básica.

Tabla 14. Distribución de las actividades del Proyecto Taller

DÍA	HORA	TEMAS	OBJETIVOS
LUNES	9:00 9:30	INTRODUCCIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1- Presentar a los integrantes del equipo de trabajo. 2- Dar a conocer a los participantes los temas y objetivos del taller. 3- Definir el encuadre de trabajo durante el desarrollo del taller
	9:30 14:00	LENGUA Y CULTURA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover el uso de la Lengua Hñahñu el espacio escolar, comunitario y social.. 2. Fortalecer el conocimiento de la Lengua Hñahñú entre los maestros , alumnos y la población en general.
	15:00 18:00		
MARTES	9: 00 14:00	ETNOMÁTICAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dar a conocer el modelo de análisis de etnomatemáticas basado en la propuesta metodológica de Alan Bishop 2. Reflexionar con los participantes el uso y conocimientos etnomatemáticos en la cultura Hñahñu
	15:00 18:00		
MIÉRCOLES	9: 00 14:00	NOMBRANDO AL MUNDO	<ol style="list-style-type: none"> 1- Conocer de manera vivencial el método de la Dra. Irena Majcherzak 2- Explicar las premisas y principios fundamentales de la propuesta pedagógica del método
	15:00 18:00		
JUEVES	9:00 14:00	ACTIVIDADES PARA DESARROLLO DEL BILINGÜISMO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los pros y los contras que se han dado con respecto a la educación bilingüe de los niños y sus familias. 2. Elaborar un perfil diagnóstico del manejo de lenguas en las zonas de trabajo, para ubicar el potencial de lo que pueden realizar
	14:00 18:00		
VIERNES	9:00 14:00	EXPOSICIÓN Y TALLER DE ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICAS	<i>Elaborar materiales didácticos para lectura y escritura en español y Hñahñu.</i>
	14:00 16:00	COMENTARIOS, CONCLUSIONES Y EVALUACIÓN	<i>Conocer las opiniones y comentarios de los participantes en el taller</i>
	16:00	CLAUSURA	

1 Desarrollo aplicado del eje temático: *La Diversidad lingüística y cultural en la enseñanza bilingüe*. En los municipios de La Llave Querétaro, y San Bartolo Tutoltepec, respectivamente.

En este eje se expuso que el uso de la lengua hñahñu en el proceso de enseñanza-aprendizaje es de gran importancia para las lenguas indígenas. En este sentido se afirmó que el hñahñu debe ser un vehículo de enseñanza que plantee aspectos fundamentales para otorgar mejores herramientas de aprendizaje a los hablantes de esta lengua. La enseñanza del hñahñu requiere de un proceso de organización lingüística y de la incorporación de aspectos culturales que debe tomar en cuenta la cosmovisión de los propios hablantes, en este caso de los profesores y los propios alumnos; con fundamento básico en el conocimiento social, cultural y lingüístico de la comunidad y con aspectos pedagógicos que garanticen una orientación adecuada en dicho proceso. Para ello, es necesario contar con una base de la lengua en cuestión.

1. Para dar mayor claridad a lo antes mencionado es necesario presentar algunos parámetros propuestos en la constitución. Por ejemplo, en el artículo 2° se indica el reconocimiento constitucional que declara que México es una nación pluricultural sustentada en la existencia de pueblos originarios por otro lado en el artículo 9 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP) se establece que “es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras”⁴¹; y para la educación indígena se establece específicamente en el art. IV de la LGDLPI, que dice “promover mediante la enseñanza de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español”⁴², esta misma aparece en la reforma a la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación.

⁴¹ Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 13 de Marzo del 2003, p.3.

⁴² Ibid, p.15

2. Se considera importante enfatizar en el nivel de bilingüismo que se puede encontrar en las diferentes escuelas con presencia de niños hablantes del hñahñu en los estados de Querétaro e Hidalgo.

Para ello, este eje se organizó de la siguiente manera:

a).-**concientización lingüística**; en este apartado se desarrolló, de manera general, la importancia que representa el uso oral y escrito de las lenguas indígenas dentro del salón de clases y las ventajas que representa el bilingüismo (lengua indígena-castellano) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de la reflexión, surgen varias situaciones que se conocen dentro de la comunidad para después desarrollar estrategias didáctico-metodológicas fáciles de entender y de aplicar. Estas estrategias tienen sus bases teóricas, psicológicas y cognitivas, utilizando el uso de un material original, (probado) así como una poesía en lengua hñahñu ó algún relato histórico familiar. Esto invita al profesor a buscar prácticas en el aula en lo que tiene que ver con la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora; uniendo contenidos entre texto escrito y el niño.

Primero, se tratará de definir su realidad y el conocimiento general; para así estructurar la vida en comunidad y poder incidir directamente. Entonces para realmente definir estos conceptos en el contexto del alumno, lo que se tiene que hacer es romper con la idea del maestro autoritario, en el que tiene la verdad absoluta y las palabras tienen una jerarquización legitimada por el profesor (Vigotsky, 1989). Por el contrario se tiene que ir rompiendo con la conciencia epistemológica histórica tanto del maestro como del alumno, y tratar de entrar en un proceso de reconstrucción, en conjunto con la comunidad, de los conceptos básicos que le den una interpretación común a la vida cotidiana.

La importancia de manejar tanto el español como hñahñu parte de la necesidad de rescatar y revalorar la cultura a nivel nacional; y contribuir a salvaguardar y legitimar los usos, costumbres y tradiciones, así como reproducir conocimientos ancestrales de gran importancia para diversos ámbitos que hasta ahora han sido rechazados.

b).- **Elementos básicos de descripción lingüística**; para dar algunos aspectos básicos acerca de la descripción de la lengua hñahñu, se revisó de manera general cada uno de los niveles de análisis de la lengua según el siguiente orden: a. nivel fonológico, b. nivel morfológico, c. nivel sintáctico, y d. nivel semántico. Para cada nivel se ejemplificó y se sugirió cómo desarrollarlo dentro del salón de clases.

a) La fonología es una rama que parte de la lingüística y caracteriza el valor diferente y funcional del sonido de una letra; trata de dar cuenta del nivel abstracto o mental de un sonido (Moreno de Alba: 1994). El hñahñu presenta muchas diversificaciones en su desarrollo con forme pasa el tiempo y en forma simultánea, en su pronunciación de una variante a otra.

El hñahñu es una lengua con una variedad de sonidos y un conjunto de reglas de aplicación automática que da la pronunciación de cada palabra. Se puede tener varias representaciones, un alfabeto chico con más letras, o un alfabeto más pequeño con menos letras. En el cual se basan para recrear y combinar las palabras que permiten construir la pronunciación fonética de una palabra a partir de la forma de una expresión (Lawrence: 1952) (de hecho las reglas formalmente aplican secuencias finitas del inventario fonológico en formas fonéticas).

Por ejemplo, el otomí es una lengua tonal, de la variedad de lenguas tiene por lo menos tres tonos generalizados (bajo, alto, ascendente) que pueden diferir según la variante. Por ejemplo el otomí del valle del Mezquital no tienen “s” teniendo la equivalencia en “θ”. Las vocales se definen diferente que en el español, pueden tener hasta 14 vocales en su alfabeto, pero se practica sólo de manera oral utilizando la nariz.

Las variantes de otomí difieren poco en sus catálogos fonológicos y en los detalles fonéticos, por ejemplo en la variante del Valle de Mezquital (*Hñähñu*) el inventario consonántico viene dado como se muestra en la tabla 15.

Tabla 15. **Fonología Hñahñu**

	<u>Bilabial</u>		<u>Alveolar</u>		<u>Palatal</u>	<u>Velar</u>		<u>Glotal</u>
Nasal	m		n					
Oclusiva	p	b	t	d		k	g	□
Fricativa	□		θ		□	x		h
Africada			□	□				
Líquida			□					
Aproximante					j	w		

Fuente: Soustelle Jaques en "Familia lingüística Otomí-Pame de México 1992

Tratando de explicar lo anterior en el idioma español queda de la siguiente manera: la palabra del español "DeDo" bajo la aplicación de las reglas pasa a ser: deño (donde la primera /D/ se articula como oclusiva d y la segunda como aproximante [ð]). Otra situación que se debe tomar en cuenta es que debe tenerse en cuenta que los mismos sonidos segmentales pueden estar asignados a fonemas diferentes. Así los alófonos [p] y [b], es decir a palabras que solo cambia una letra y evidentemente cambia el significado (Soustelle: 1992, 10).

b) Morfología. Es una derivación de la lingüística, que se encarga de la estructura interna de las palabras para determinar, definir y clasificar sus elementos, las clases de palabras a las que da lugar (morfología flexiva) y la formación de nuevas palabras (morfología léxica). Se tiene registro que en la antigüedad simplemente definía la forma de las palabras. Para entender mejor la morfología se tiene que estudiar en conjunto con la fonología porque es ignorada como disciplina independiente (Aguilar: 1995). Generalmente se considera que los patrones morfológicos son el resultado de procesos de

formación de palabras que existen en español y, en este caso la combinación con la lengua hñahñu, la derivación se caracteriza por la adición de morfemas⁴³ o unidades didácticas a raíces ya existentes que es a lo que llamamos gramaticalización.

Lo anterior ayuda a entender en conjunto con la fonología la parte fundamental de alguna palabra; no es la palabra en sí como escritura; es ponerle énfasis en el sonido, esto va en contra de los planes y programas, lo cual uno como docente tiene que intentar ajustar al programa en un sentido tanto escolar como extraescolar, con la ayuda de la comunidad.

c) Sintáctica Se le llama sintáctica a la referencia que una palabra descarga sobre otra, es decir, las relaciones de combinación que una palabra tiene con las demás palabras de su contexto y así forman una oración (Moreno de Alba: 1979). Las funciones sintácticas más simples son las de sujeto y predicado.

Ahora bien, el concepto habitual de sujeto es "la palabra o conjunto de palabras que expresan un concepto, del cual se afirma o se niega algo". Pueden funcionar como sujetos:

1. Una persona.
2. Una cosa.
3. Una cualidad
4. Una acción :
5. Una relación
6. Un estado de animo
7. Un suceso

El nivel sintáctico da la oportunidad de precisar el vínculo entre dos o más unidades lingüísticas, entonces si nos centramos en la unidad mayor (oración) deberemos establecer que está constituida sobre una relación sintáctica entre los elementos Sujeto y Predicado, las que pueden estar activadas por una gran variedad de elementos.

⁴³ el fragmento mínimo de una palabra, capaz de expresar significado.

La consideración de esta relación sintáctica depende en gran medida de la definición de los elementos entre los que se establece, los cuales difieren según el criterio que se aplique.⁴⁴

Ejemplo 1: Rosita camina a la milpa, ejemplo 2: Rosita está en la casa. Los ejemplos anteriores se exponen en lengua hñahñu a los asistentes. Los docentes empiezan a formular sus propios enunciados. En general, en este apartado lo que se explica es la conexión de cada palabra, así como lo entendemos en el español, en el orden de sujeto y predicado; es decir, un agente principal realizando una acción ó un agente principal haciendo alguna característica contextual.

d) Semántica se le llama a lo que da significado y sentido a un específico elemento, símbolo, palabra, expresión o representación formal. En este sentido cualquier medio de expresión (lenguaje formal o natural) permite una relación entre expresiones de símbolos o palabras y situaciones o conjuntos de cosas que se encuentran en el mundo físico o abstracto, contextualizando en la comunidad (Palancar: 2010), que puede describir el medio de comunicación.

Igualmente se retoma la vinculación de los símbolos propios en combinación tanto con el español y la combinación con el medio; es así que la mente crea relaciones estables entre estas combinaciones de signos y otros hechos no relacionados por naturaleza con estos símbolos. Esto lleva a incorporar significados personales de un concepto. Por ejemplo la idea que hay del día en el cual hay luz y sol. Puede que hayan días nublados ó lluviosos entonces se intenta separar los sentidos generales que se construyen en la mente a partir del concepto central o disociar prototipos.

La semántica conceptualiza una serie de problemas lógicos de significación, estudia la relación entre el signo lingüístico y la realidad. Las condiciones necesarias para que un signo pueda aplicarse a un objeto, y las reglas que aseguran una significación exacta. Así como intenta explicar por qué nos

⁴⁴(www.iberletrasrelacionessintacticassujetopredicado.com).

comunicamos, y cuál es el componente que se establece entre hablante y oyente durante este proceso.

c).- **Lengua y cultura con enfoque intercultural.** Para lograr una vinculación entre la lengua y la cultura dentro del enfoque intercultural es importante señalar que, se dio a conocer la importancia del uso de la lengua y la cultura en la enseñanza con enfoque intercultural. Se cuestionaron y analizaron a profundidad algunos de los lineamientos para la educación intercultural.

Debido a la urgente necesidad para implementar una formación acorde a las necesidades de los docentes en el medio indígena, se complementaron las actividades particulares con algunas dinámicas y espacios de discusión que provocaron debate acerca de su quehacer dentro del salón de clases. A sí mismo la pertinencia de los temas fueron adecuados en su planteamiento, aunque en el desarrollo de los mismos quizás se limitaron, es decir, no se tomaron de manera más profunda los aspectos lingüísticos y culturales de la lengua hñahñu, esto fue por parte del tallerista.

Práctica grupal

En esta primera etapa de concientización se les pidió a los profesores que se agruparan en equipos de 4 a 5 participantes. Con el fin de rescatar la mayor cantidad de acontecimientos generales que tienen en su práctica diaria en el aula. Para que se completaran en equipos regulares, los asistentes también formamos parte de los equipos.

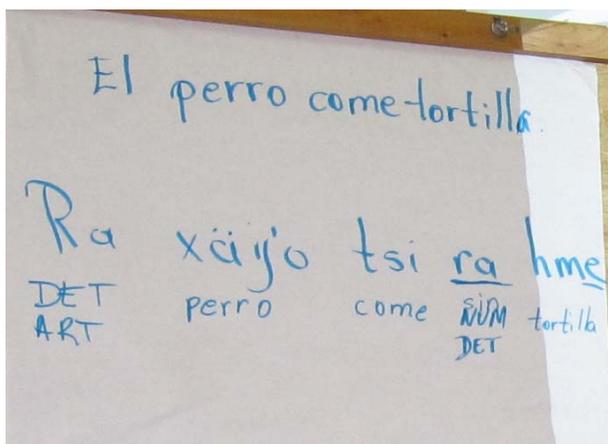
El objetivo de esta dinámica fue exponer algunas expresiones de temas que estuvieran en el cuaderno de trabajo del alumno y se relacionaran con el entorno. Algunos ejemplos se pueden entender como analogías, así como la explicación del día: este fenómeno natural proporciona luz natural, al mismo, tiempo da calor lo que se puede verificar en la sensación de la piel, además que la manera de escribir en hñahñu lleva a significados más profundos que apunta a entender lo que es la semántica de la palabra. El proceso día para los hñahñu⁴⁵, se divide en dos etapas: la primera, desde que sale el sol y le da a la persona la posibilidad de observar el entorno y la segunda, cuando se va

⁴⁵ Por lo menos con los que se estuvo trabajando en San Bartolo Tutotepec.

ocultando el sol, en la cual se termina la luz pero llega otra oportunidad de reflexión.

Además se hicieron prácticas de pronunciación tanto de palabras sueltas como de enunciados específicos en la lengua hñahñu.

Imagen 2 ejemplo de la semántica en hñahñu



2. Las etnomatemáticas como propuesta metodológica-didáctica en la educación primaria indígena;

En esta línea temática el maestro Ignacio se vale de la propuesta de Alan Bishop. De esta manera, en la exposición de este bloque comienza mencionando que los saberes culturales de los pueblos originarios no son un tema que se emplea en el curriculum escolar o que se tenga que reflexionar en el aula. Así mismo el aprendizaje de los ciclos de cultivo del maíz, de la cosecha de café y la explicación de diferentes fenómenos desde el enfoque cultural propio que se dan en ámbitos de la vida comunitaria y fuera de la escuela; como ya es sabido.

En esta etapa se contó con las listas de asistencias y con datos referentes a las zonas y sectores en los cuales los ATP laboran⁴⁶. Esto con el fin de contextualizar la presentación y aplicación de la línea temática impartida por el maestro Juan Ignacio.

⁴⁶ Véase el anexo 5

Para apoyo al expositor se contó con la asistencia en la Llave Querétaro con 15 ATP's y en San Bartolo Totutepec, Hidalgo con 22 ATP's. Es así que los cuatro bloques en los que se divide esta línea temática propuesto en la planeación del proyecto taller (ver anexo 1) consideró los propósitos y actividades a desarrollar y el producto esperado de la sesión. Así mismo se llevaron a cabo las actividades de reflexión en torno a la práctica docente y a la posibilidad de modificar el estilo tradicionalista de enseñar matemáticas, por una práctica más sociocultural donde la lengua y la cultura de los niños hñahñus sea la base de la construcción de los conocimientos matemáticos. En este sentido el analizar las etnomatemáticas como propuesta metodológica-didáctica propició que los ATP's reflexionaran sobre la posibilidad de incorporar esta propuesta educativa en su quehacer cotidiano, de manera que tengan mayores herramientas didácticas para abordar la asignatura y hacerla más atractiva e interesante para los niños basándose en su contexto.

El desarrollo de las etnomatemáticas se dividió en tres bloques los cuales se llevaron a cabo de la siguiente manera.

a) ***La Educación Intercultural Bilingüe y construcción de conocimientos desde la cosmovisión.*** El objetivo central fue conocer el enfoque teórico de la Educación Intercultural Bilingüe para considerarlo como una alternativa metodológica que reconozca la cosmovisión de los pueblos originarios en la construcción de los conocimientos matemáticos propuestos para la Educación Primaria Indígena.

Se expuso que la finalidad de la educación intercultural en México reclama a la educación en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN), con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país. Es así que la Educación Intercultural Bilingüe establece condiciones con el SEN y la sociedad para combatir la exclusión y la injusticia social.

La educación intercultural bilingüe orienta a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas miradas culturales y de incidir en

procesos de transformación y reconstrucción social que respeten y se beneficien de la diversidad. En el proceso educativo desde este enfoque nos lleva a tres momentos importantes: el **conocimiento** de la diversidad cultural como el acercamiento a la diferencia; el **reconocimiento**, es decir la posibilidad de aprender de la diferencia cuando reconocemos lo cual nos lleva la **valoración** como la resignificación de la diferencia, la apuesta por lo común; desde una posición intercultural, es decir, en donde las distintas formas de construir la realidad son validadas y legitimadas desde la mirada propia.

En ese sentido la educación intercultural bilingüe pretende apuntar dentro de un modelo de bilingüismo que es de mantenimiento, revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas. Considera ante todo la situación sociolingüística de la región y el derecho a ser educado en la lengua materna.

Por lo anterior la propuesta a impartir en el aula plantea:

Incorporar: el abordaje de conocimientos inéditos elaborados con la lógica de construcción del conocimiento indígena.

Articular: entendida como la relación que involucra dos o más saberes culturales distintos y que pueden o no ser complementarios y por lo tanto enriquecedores.

Reinterpretar: la construcción equivalente del sentido profundo de un referente cultural y lingüístico de otra cultura en la propia. Esto es un reconocimiento en el nivel curricular, de las prácticas culturales educativas de las culturas indígenas.

La selección de contenidos de esta propuesta enfatiza en el conocimiento del niño y los procesos que sigue en la adquisición y la construcción de conceptos matemáticos específicos, Los contenidos incorporados al currículum se han articulado con base en seis ejes, a saber:

1. Los números, sus relaciones y sus operaciones
2. Medición
3. Geometría

4. Procesos de cambio
5. Tratamiento de la información
6. La predicción y el azar

Estos puntos se deben vincular al contexto real del niño, para que pueda desarrollar realmente las capacidades matemáticas presupuestas por el SEN. Y en consecuencia tenga un conocimiento aplicable a su vida cotidiana.

En las actividades que se propusieron se recuperó la experiencia de los docentes en la que se diferencian en un cuadro comparativo los principales rasgos del enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe con el enfoque de la Educación tradicional, a través de la técnica de lluvia de ideas.

b) ***La cosmovisión para codificar relaciones de espacialidad.*** El objetivo de este bloque fue sensibilizar a los docentes sobre la importancia de reconocer las distintas formas espaciales en los pueblos originarios con la intención de valorarlas y contrastarlas con las explicaciones propias de la cultura occidental.

Ahora bien, la exposición comienza explicando que la codificación del espacio en las culturas mesoamericanas ha sido la base cultural en la que se basan parte de las explicaciones entorno a la vida humana y los diversos fenómenos naturales y sobrenaturales que ocurren en ella.

Después, se parte de la ubicación geográfica del municipio para poder localizar por ejemplo la casa de cada persona. Es por eso que Lingüísticamente existen ciertos referentes espacio-temporales que los seres humanos de cualquier cultura utilizan para ubicar los objetos dentro de un espacio determinado y que son la base para describir la posición exacta de un objeto con relación a otro en un determinado espacio geográfico, de manera que, se utiliza un determinado marco de referencia Levinson (1996), a través de sus investigaciones menciona que existen tres marcos de referencia universales:

-Intrínseco es la referencia en donde el punto central es la semejanza con alguna parte del cuerpo. Ejemplo: en su cabeza, ó por sus pies están las flores.

-Absoluto En este el punto de referencia es la orientación espacial por puntos geográficos que pueden ser ríos, montañas y otras referencias, ejemplo: por donde amanece el sol da referencia al oeste, para arriba da referencia al sur, para abajo da referencia al norte.

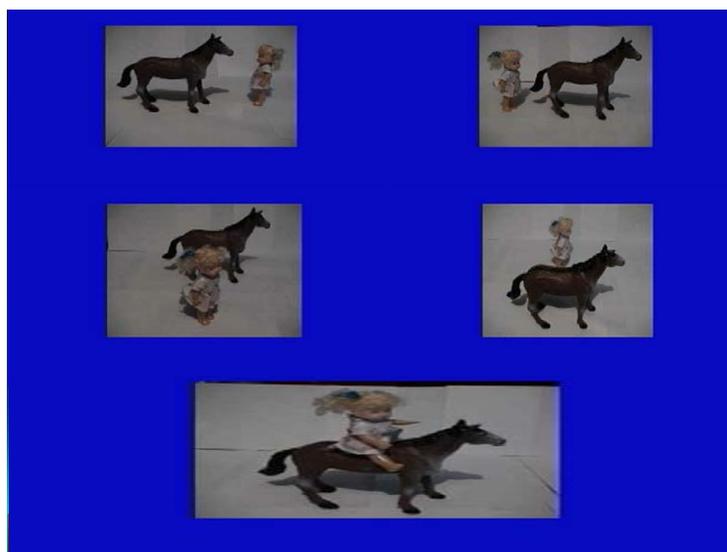
-Relativo. En este, el punto central es la persona misma y es a partir de ella que se encuentran los objetos. Ejemplo: la cuchara esta a la izquierda

Con lo anterior se concluye que a mayor contacto con el español mayor uso del Marco de Referencia Relativo. Personas con mayor dominio del español y menor dominio de la lengua. Así como a menor contacto con el español mayor uso del Marco de Referencia Intrínseco. Personas con mayor dominio de la lengua y menor dominio del español. Y a un nivel de contacto equilibrado entre la lengua y el español mayor uso del Marco de Referencia Absoluto. Personas con diversos niveles de bilingüismo.

Una propuesta impartida por el maestro Ignacio fue la sugerida por la Dra. Lourdes de León Pasquel y consistió en la aplicación de un estímulo controlado que tenía la finalidad de conocer los marcos de referencia y las categorías de espacialidad empleadas por adultos y niños. Este estímulo consiste en describir tarjetas que muestran imágenes de diversas figuras. Todas estas figuras se encuentran organizadas en dos paquetes de tarjetas.

Cada paquete se conforma de 8 series de 5 tarjetas cada uno, lo cual arroja un total de 40 tarjetas. Estas tarjetas muestran la ubicación de diversos objetos o figuras, de manera que al describirlas se debe de emplear un determinado marco de referencia o la alternancia de ellos para indicar la posición espacial de una figura con relación a otra, que en éste caso sería el fondo. Además al realizar esto, se expresan léxicamente categorías de espacialidad como locativos, posicionales y verbos de movimiento. Se puede observar en la imagen 3.

Imagen 3. Dinámica de referencia aplicada con los ATP's



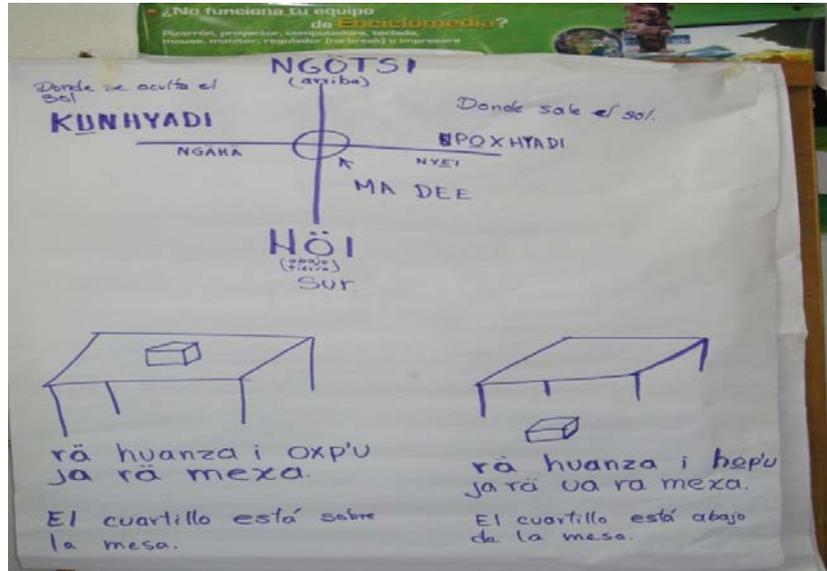
Para esta actividad se necesita la participación de dos personas, las cuáles se colocan en par, una al lado de otra, en medio de ellas una sabana que les impida ver sus respectivas tarjetas. Para iniciar la actividad, primero; a una persona se le colocan sobre una mesa un paquete de tarjetas con las respectivas series ordenadas y a la otra se le colocan las mismas series de tarjetas pero de forma desordenada.

A continuación la persona que tiene el paquete ordenado le pide a la que lo tiene desordenado que las vaya colocando por series, para esto le dice: “búscame la tarjeta que tiene la niña adelante del caballo (tarjeta 1), búscame la tarjeta que tiene la niña atrás del caballo (tarjeta 2), búscame la tarjeta que tiene la niña a la izquierda del caballo (tarjeta 3), búscame la tarjeta que tiene la niña a la derecha (tarjeta 4) y finalmente búscame la tarjeta que tiene la muñeca montando al caballo (tarjeta 5),” y así sucesivamente hasta ordenar las cuarenta tarjetas que conforma el paquete.

Todas las actividades se llevan a cabo en lengua hñahñu y sólo se usa el español en casos necesarios, además como las personas no pueden ver sus tarjetas, deben describirlas lo más posible con lo que aprovecha al máximo su capacidad de expresión lingüística hñahñu. Con lo que se logró un primer acercamiento al conocimiento de cómo identifican ellos las relaciones de

espacialidad en la cultura Hñahñu, para vincularlo después con la propuesta de la Etnomatemáticas.

Imagen 4. Referencia absoluta por ATP's



c) **Las Etnomatemáticas como estrategia didáctica en contenidos de la Escuela Primaria.** El objetivo de este bloque fue analizar los elementos teóricos y metodológicos que fundamentan las Etnomatemáticas como estrategia didáctica para la enseñanza de los contenidos matemáticos en la Educación Primaria Indígena.

La enseñanza de la matemática se ha desarrollado como si la matemática fuera un conocimiento acabado: “las reglas y procedimientos para llegar a un resultado correcto parecen ser los fines de la enseñanza de esta materia y solo dignos de enseñarse en las aulas, los contenidos vienen en los programas escolares y en los libros de texto y éstos fueron escritos por gente que “sabe matemáticas” (Bishop: 1988).

Se les explica a los profesores que el tratar de enseñar las matemáticas es tratar de ocultar los objetos propios de la cultura, y darla a conocer es un acto y ejercicio de concientización de maestros y alumnos en los que los alcances pueden ir más allá de la mera adquisición de los conocimientos matemáticos porque favorece a la autoafirmación al valorar y enriquecer los elementos

culturales de su comunidad. Es así como las etnomatemáticas se conciben como el arte o técnica de entender, conocer y explicar el medio ambiente natural, social y político, dependiendo de procesos como contar, medir, clasificar, ordenar, inferir, que resultan de grupos culturales.

Bishop identifica seis actividades, para poder desarrollar las etnomatemáticas; a las que ha llamado Actividades Universales, que hasta nuestros días siguen siendo fundamentales en el desarrollo de la Matemática en todas las culturas.

Estas actividades son:

1.-CONTAR: La actividad de contar desarrolla el lenguaje y ha generado los siguientes conceptos: números, modelos numéricos, números amigables, desarrollo de sistemas numéricos, representación algebraica, lo infinitamente grande y lo infinitamente pequeño, eventos, probabilidad, frecuencia, métodos numéricos, técnicas de conteo, interacción, combinatoria, límites, etc.

2.-MEDIR: Medir está relacionado con la actividad comercial y con otras actividades como el diseño y la construcción y tiene una relación social y cultural, la idea depende de lo que se mide y para que se mide. En este sentido puede ser “un día caminando”, “el tiempo en que se teje un sombrero o se hace una olla”. La actividad de medir ha contribuido al desarrollo de conceptos matemáticos que tienen relación con la comparación, ordenación, longitud, área, volumen, tiempo, temperatura, peso, desarrollo de unidades de medida instrumentos de medición, estimación, aproximación, error.

3.-LOCALIZAR: Este concepto tiene que ver con símbolos el entorno espacial. Localizar el camino, conocer el perímetro de la habitación, trabajar la tierra, viajar sin perderse, relacionar unos objetos con otros son formas de esta actividad que se refiere a la posición de la persona con respecto a su espacio. Al respecto Bishop considera que el espacio socio-geográfico es el más importante para generar ideas matemáticas no solo en términos de las nociones geométricas obvias, también a través de las ideas de dirección, orden, delimitación.

4.-DISEÑAR: Este se relaciona con la construcción de objetos hechos por la persona de la comunidad para satisfacer sus necesidades materiales, espirituales y de convivencia. El diseño de una actividad humana que transforma la naturaleza, convierte a la materia prima como el barro, la madera o la cantera en algo completamente distinto. Ha sido fuente importante de ideas matemáticas y estas surgen esencialmente de la imaginación y no de la naturaleza. De esta actividad se desarrollan ideas matemáticas que tienen que ver con: forma, tamaño, escala, medida; propiedades de los objetos, formas geométricas (planas y sólidas); propiedades de las formas, semejanza, congruencia, proporción, razón.

5.-JUGAR: Este concepto nos dice que capacita a los jugadores para la estimación, la predicción, la indagación y para hacer cálculos sobre la acción propia y la del contrario. Estas actividades son propias de las matemáticas

6.-EXPLICAR: De la actividad se genera la clasificación, la generación, la argumentación, las conexiones lógicas, las demostraciones, la explicación simbólica (ecuaciones, formulas, algoritmos, funciones).

Lo que se logró en este bloque fue poner a los profesores a construir de manera colectiva una Propuesta Curricular de carácter contextual, que contemple como base el Lenguaje Matemático de los niños y en consecuencia las Etnomatemáticas de la comunidad, contribuyendo así a generar aprendizajes significativos en la enseñanza de las Matemáticas en la Escuela Primaria. En la imagen se pueden ver dos profesores exponiendo su propuesta curricular.

Práctica Grupal

Para este segundo eje temático los profesores estuvieron muy atentos y participativos. Cuando se les pidió organizarse en grupos, ya estaban organizados. La primera parte consistió en una lluvia de ideas en la que se expresó la importancia del trabajo en equipo para sistematizar la información en el trabajo con la comunidad.

Asi mismo, mostraron las formas en la que nombran a los números y su raíz, por ejemplo: RETHA= 10, DOTHE= 20. —> Los dos números tienen la terminación en letra “T”, “H” y vocal esto determina la situación vigesimal.

Algunas herramientas de medidas que se proporcionaron fueron las siguientes:

1 paso es = a 75 cm (lo cual puede variar por la estatura de la persona)

1 jarro es = a 1 litro

1 cajón es= a 1 cuartillo

1 brazada es = a 1 metro su vez

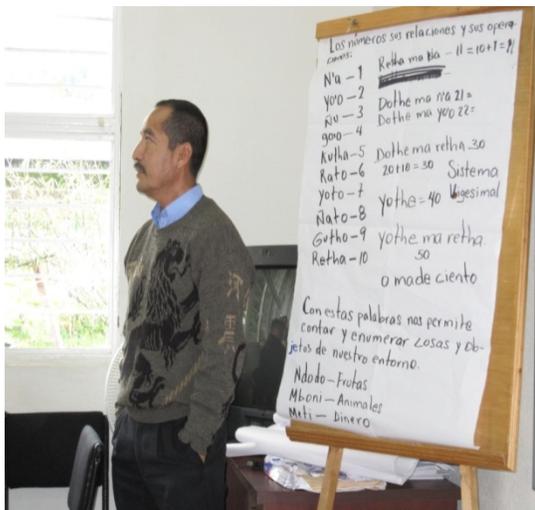
1 metro es = a 5 cuartas

1 puño es = $\frac{1}{4}$ de Kg

Con los ejemplos anteriores lo que se concluyó fue que se le proporcionan herramientas aplicadas a la realidad del niño, las cuales puede practicar con su comunidad. De la misma forma se requiere de una investigación de campo para documentar la información brindada. En este caso los profesores ATP enseñaron estas formas de interactuar.

Imagen 4. Exposición de números

Imagen 5. Dinámica a través de la cosmovisión ñahñu



3. El desarrollo del bilingüismo español-hñahñu

Para iniciar las actividades de este eje, la doctora Leonora Arias comenzó su exposición con una reflexión acerca del bilingüismo. En su intervención ante los ATP ella refirió que a pesar de todo, el bilingüismo es insipiente porque, en realidad, han sido pocas las acciones realizadas para aprender las dos lenguas. Es subordinado porque el español tiene un mayor uso social y la alfabetización se da principalmente en español; es poco usual pues desde una visión social, cultural y política el hablar una lengua indígena ha implicado ser objeto de prácticas discriminatorias.

La educación indígena quiere lograr un bilingüismo coordinado y una educación intercultural, lo cual implica como lo menciona la maestra Leonora “que la escuela no sólo debe enseñar lenguas para alcanzar la comunicación en dos lenguas, sino que debe trabajar por lograr relacionar estrategias, que estén relacionadas con un tipo de registro comunicativo y con el uso de las lenguas como herramientas del desarrollo cognitivo”. Es decir, se requiere que la escuela enseñe a manejar cualquier forma discursiva y textual (cuento, carta, informe, resumen, ensayo) sobre cualquier tema en ambas lenguas.

Se ha podido observar que la situación de los niños indígenas hñahñu es deficiente en comparación con el español; pero la mayoría de los indígenas entienden lo básico; lo cual nos permite decir que hay posibilidades de reforzar la lengua mediante el desarrollo de actividades dirigidas al fortalecimiento y desarrollo de las cuatro habilidades básicas de la lengua: hablar, escuchar, escribir y leer.

Es por ello que la línea temática que la maestra Leonora aborda esta dividida en tres bloques los cuales plantean en todo momento esa sensibilidad para llevar a la práctica el enfoque intercultural de una manera clara teórica y sencilla, dejando de lado la legitimación de una lengua sobre otra.

a) ***Desarrollo de Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal y Habilidades Cognitivas de Lenguaje Académico en ambas lenguas.*** En este bloque el objetivo principal fue conocer la diferencia entre las habilidades básicas de comunicación interpersonal y las habilidades cognitivas

de lenguaje académico planteadas por la importancia de su desarrollo en ambas lenguas para el logro de un bilingüismo (Cummins: 2002).

Se comienza la exposición con las siguientes preguntas reflexivas ¿Para qué usan el lenguaje los niños? ¿Qué pasa si alguno de los miembros de la familia no es bilingüe? ¿Cuáles son las etapas de desarrollo del bilingüismo? ¿Por qué los niños empiezan a hacer cambio de código? Como era de esperarse, algunas de las respuestas dadas cumplían completamente con la política nacional homogeneizante, en general tanto en Hidalgo como en Querétaro un poco más la situación se torno en conflicto porque por una parte se quiere rescatar la cultura originaria hñahñu pero por otra hay factores externos sociales y políticos que orillan a seguir reproduciendo la educación tradicional.

Es donde el bloque temático tuvo totalmente la atención de los asistentes al taller. Se empezó a explicar las tres habilidades cognitivas propuestas por Cummins (1982, 5) Aplicadas por la maestra Leonora.

1. **Factores Lingüísticos.** Se ha pensado que el bilingüismo provocaba una confusión mental, es decir, la lengua materna crea confusión al poner en contacto a la persona con la lengua 2 que es el español. Se empieza a crear una serie de conceptos combinados que al final no refieren significados concretos de descripción abstracta.

Con relación a los efectos negativos en el aspecto afectivo de los sujetos bilingües, no está relacionado con la lengua en sí misma, sino con la estigmatización social de quien habla una lengua de un grupo social, político y económicamente discriminado y oprimido, como lo han sido por siglos los pueblos indígenas de México. Ante esa situación, con suma frecuencia los abuelos y padres de los niños hñahñu que actualmente cursan la educación básica, han optado por no enseñar la lengua materna a las nuevas generaciones, pues ellos vivieron la castellanización impuesta por la escuela y la discriminación social de ser “indígenas”.

La combinación que hay entre la enseñanza de las lenguas en el aula y el factor familia son los que provocan un desajuste de la enseñanza del

bilingüismo. Pero para rebatir lo anterior; la propuesta de educación intercultural propone que el alumno al estar en contacto y combinar las dos lenguas se influencia positivamente al desarrollo cognitivo y lingüístico reconstruyendo y rescatando sus prácticas particulares.

2. Factores Socioculturales, motivacionales. Sin embargo por investigaciones posteriores, al analizar de cerca el fenómeno, se ha sabido que el factor sociocultural atraviesa el comportamiento del sujeto bilingüe; de tal manera que no sólo es el manejo de un código lingüístico, sino el contexto cultural y conocimiento del mundo lo que está interviniendo en el desempeño escolar de un niño. Pues cuando éste no ha logrado consolidar las dos lenguas en el mismo nivel, al enfrentar un ambiente en dónde domina una de las dos lenguas, experimenta una situación de desconcierto sobre lo que no tiene claridad acerca de los significados y sentidos que se están comunicando. Por otra, parte los instrumentos psicométricos y psicopedagógicos utilizados para medir la inteligencia, frecuentemente están enmarcados en un ambiente de cultura occidental y de norma lingüística que desconoce y excluye las formas de habla propias de ciertos grupos sociales (Arias: 2008), por tanto los niños evaluados con estos instrumentos obtienen bajas calificaciones.

3. Factores del Programa escolar. Métodos y técnicas educativas Otro de los temas abordados en esta etapa del taller es la importancia de saber utilizar las lenguas, no sólo como habilidades comunicativas conversacionales, sino como habilidades relacionadas con el dominio cognitivo del lenguaje académico (Cummins 2002). Es decir saber hacer uso de una lengua como herramienta cognitiva para el aprendizaje escolar; lo cual implica la adquisición de léxico especializado de las diferentes áreas de contenidos curriculares, saber leer y escribir, desarrollar capacidad de interpretación y manejo de una sintaxis compleja de manera oral y escrita. De tal manera que la lengua sirva tanto para comunicar situaciones informales de la vida cotidiana, como situaciones de mayor complejidad y rigor académico, propio de los siguientes niveles escolares.

En la siguiente imagen se puede ver a la maestra Leonora Arias reflexionando con los ATP.

Imagen 6. Dra. Arias



Es así que los tres puntos anteriores llevan a la necesidad de contextualizar en la cultura hñahñu la necesidad de reconstruir un sistema teórico práctico revisando los procesos lingüísticos de cada comunidad o cada zona.

b) **Actividades para la estimulación de la expresión oral bilingüe, escrita y comprensión lectora**, en este bloque los objetivos son sustanciales; porque se lleva a la práctica el Conocer algunas actividades para la estimulación de la oralidad mediante la producción de diferentes tipos de discurso (cuento, noticia, poema, chiste y artículo científico) en ambas lenguas. Así como estar al tanto de algunas actividades para la estimulación de la comprensión auditiva escuchando cuentos y canciones en lengua hñahñu; también se indaga sobre algunas actividades para la estimulación de la escritura por medio de cartas escritas por cada persona.

En esta exposición se invita a los profesores a agruparse en equipos de 5 ó 6 persona para realizar cada tipo de expresión desarrollando las habilidades brindadas en la reflexión e importancia del bilingüismo y los lineamientos de la educación intercultural bilingüe; y se realiza una plenaria de estos ejemplos por cada uno de los equipos.

Una práctica muy interesante fue cuando se les invitó a la expresión de un cuento a partir de una imagen. Se solicita a los participantes que con base en la ilustración que aparece en la tarjeta proporcionada por la maestra, de algún objeto, piensen un tipo de discurso; ya sea cuento, noticia, poema, chiste o artículo científico, en hñahñu. Y se les da un tiempo para que lo planeen.

Ahora bien se les pide que cada uno de los integrantes diga su “discurso” al resto del grupo para darle la importancia a su expresión, y aportar algunos conceptos que fuesen pertinentes. Enseguida se presentan las diapositivas para la estimulación de la expresión oral a través de los cuentos. Realizando la actividad siguiente:

Se escuchó el cuento “Rä dada n’e rä t’u” (El papá y el hijo) de Diego Olguín Mezquite que aparece en el audiolibro “Yä b’ede yä hñähñú” Vol I. Posteriormente se invita a un maestro que diga de qué se trató el cuento; después a un segundo se le invita a que diga lo que le faltó al primero y por último se solicita a un tercero que exprese lo que les faltó a los dos anteriores.

Se repite el ejercicio ahora con el cuento “Rä tsaty’o n’e rä min’o” (El perro y el coyote) de Porfirio García Frijol en “Yä b’ede yä hñähñú” Vol II. En esta ocasión se les hace diferentes preguntas a los maestros sobre el cuento para estimular su comprensión auditiva. Se les muestra el Power Point con las preguntas para estimular la comprensión auditiva.

Se pone énfasis en la lectura de textos en hñahñu con información diversa, como geografía, flora, fauna y medicina. Se forman 6 equipos y se les reparten las siguientes lecturas: “Rä ndants’i rä ‘Matha rä Boot’ähi” (Topografía del Valle del Mezquital), “Mondee” (La víbora de la tarde) y “Rä xite” (El xite) del libro de Jesús Salinas Pedraza “Etnografía del otomí”. Como son 6 equipos cada lectura será abordada por dos equipos diferentes. Se les da tiempo para que lean en voz alta y detenidamente cada uno de estos fragmentos y después se les pide que expresen o escriban lo que comprendieron, se compara lo que manifiesta un equipo y el segundo complementa lo no dicho por el primer equipo.

Con lo anterior el sentido es aprovechar la intencionalidad comunicativa, y se les pide a los maestros que redacten una carta en hñahñu a uno de sus compañeros, que será elegido al azar. El tema de la carta es compartirle los avances que ha observado en su zona con respecto al desarrollo del bilingüismo.

Lo que se observó es cómo, poco a poco, se pueden ir ligando los diferentes tipos de expresión pero siempre dándole un valor de igualdad a cada uno.

c) ***Elaborar un Plan de intervención con desarrollo del bilingüismo acorde a la zona de supervisión.*** En este bloque el objetivo es revisar los fundamentos para el diseño del Plan de intervención.

Se analizaron los principios para la enseñanza de las lenguas, propósitos y competencias a alcanzar en Educación primaria con respecto al manejo de lenguas. Así como los materiales y textos existentes para la enseñanza del Hñahñu. Con la finalidad de ver contenidos favorables de uso de estos materiales en las diferentes escuela.

Se diseñó un posible formato para la elaboración del Plan de intervención abarcando la importancia de la cultura hñahñu con iniciativas reales, como la expresión de cuentos e imágenes creadas por ellos para la elaboración de descripciones posteriores que faciliten la interacción entre el hñahñu y el español. Se invitó a que los maestros ATP y ATL generen su propio formato del Plan de intervención cuidando que responda a las preguntas ¿Qué van a hacer? ¿Con quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? y ¿Dónde? Posteriormente se da tiempo para que cada Asesor en compañía de su Supervisor o autoridad, redacte el plan.

Cada equipo desarrollo su propuesta exponiéndola y las características que coincidieron en las 4 propuestas son las siguientes:

1.- Se requiere tener una relación de los alumnos que van a tomar el curso para que se desarrollen mecanismos con base en la observación del maestro sobre el desempeño comunicativo y lingüístico de cada uno de sus alumnos en ambas lenguas, puede obtener fácilmente información gráfica y estadística

acerca del estado de bilingüismo de su grupo. Los indicadores abarcan las cuatro habilidades psicolingüísticas en los niveles fonológico y ortográfico, semántico, morfosintáctico, textual y pragmático. La aportación central de este instrumento se encuentra en ofrecer un recurso de rápida aplicación y fácil evaluación por el maestro de educación indígena bilingüe, a partir del conocimiento que tiene de su grupo.

2.- *Concientizar* o más bien hacer reflexionar tanto a maestros autoridades y niños como a la comunidad en general de la importancia de reconstruir un pensamiento a favor de la propia cultura hñahñu, en la cual no se confunda al niño y lo apoyen a construir a través de la vida diaria una forma de vida realmente intercultural a favor de su aprendizaje.

3.- *Fomentar el desarrollo de las expresiones escritas*, orales y la comprensión lectora; combinando los saberes culturales a los planes y programas generales. Abriendo espacios tanto en la escuela como en la comunidad para llevar a cabo la práctica que se tiene en las diversas expresiones de comunicación. Generando así el avance y resultados favorables para la educación básica indígena.

Con respecto al tipo de materiales didácticos con que se cuenta en lengua indígena, se plantea el ver la posibilidad de enriquecimiento de la misma lengua a partir de trabajar con las variantes que se encuentran plasmadas en los diferentes libros y textos, al mismo tiempo que se genera reflexión sobre la lengua. Pues se invita a los alumnos a escuchar y leer estas formas diferentes, distinguir la variación y abrir el abanico de conocimiento del hñahñu y maneras de expresión en las diferentes regiones, en vez de optar por una actitud de exclusión y fragmentación.

Una de las actividades de mayor fortalecimiento institucional y de uso real de la lengua es el intercambio de producción escrita al interior de las escuelas y entre las escuelas al potenciar la intencionalidad comunicativa; pues de esta manera los alumnos tienen “algo que comunicar” a los otros y hacen uso de los recursos lingüísticos con que cuentan.

Práctica Grupal

Para este segmento temático los profesores recibieron una exposición acerca de la importancia de la lengua hñahñu, es así que ellos empezaron a plantear una serie de conflictos tanto con los alumnos como con las autoridades de su zona. Esto, porque no hay una reglamentación acerca de los principios de la lengua, entonces el profesor entra en conflicto porque hay otros profesores que sólo exponen los contenidos de los planes y programas sin ningún apego a la cosmovisión del niño y sólo se expone en español.

Por lo tanto, lo que propone una de las dinámicas, es que a través de los lineamientos de la educación intercultural que propicia el auto manejo y flexibilidad de los planes y programas fomentando el bilingüismo; ahora los propios profesores construyan e impulsen el trabajo escrito en lengua hñahñu. En el sentido de promover la valorización de su cultura. A través de cuentos, relatos contados por sus familiares, alguna leyenda de su comunidad o simplemente el niño explora lo que quiere dar a conocer. Entonces es cómo los profesores empiezan a intercambiar diferentes escritos y nos explican la diferencia de sus textos; por un lado se maneja la idea del saber científico avalado por la cultura mayoritaria y, por otro lado, ellos manejan los saberes académicos que si bien contienen saberes culturales universales, en estos se apoya para replantear y ajustar la cosmovisión cultural en este caso hñahñu.

Imagen 8. Situación Lingüística

SITUACION LINGÜISTICA
SAN BARTOLO TOTOTEPEC

Z.E. 025 - 10 ESCUELAS
Z.E. 027 - 12 ESCUELAS
Z.E. 028 - 11 ESCUELAS
TOTAL = 33 ESCUELAS

	BILINGÜE + ESPAÑOL	BILINGÜE + HÑAHÑU	ESPAÑOL	HÑAHÑU
025	4	2	4	
027	1		7	4
028	3	3	2	3
	<hr/> 8	<hr/> 5	<hr/> 12	<hr/> 7

Imagen 9. Cuento hñahñu

Rä tsaty'o ne rä mixi*

N'a rä pa bi ñahni, rä tsaty'o ne rä mixi; rä tsaty'o bi ñ'ena: - Hanja gi japabi nda mixi, ngu hinte ma ndumu gi pe'tsi hinto utsa'i, ha nuga ni pa ga b'a'a ha rä gosthi, b'estho t'aka yä nthont'i.

Rä mixi bi ñ'ena: - Hinto di japa rä nts'udi ts'onga rä b'atha, nuga hmaki nge'a di agi ma paxi.

El perro y el gato

Un día platicaban el perro y el gato. El perro dijo: - ¿Cómo le haces, Don Gato? Como que no tienes ningún problema. Nadie te odia, y yo, ni para pararme en la puerta, luego me dan de palos.

El gato dijo: - Nadie debe ser sucio en el campo. A mí me quieren porque entierro mi excremento.

4. La enseñanza de la lengua escrita “nombrando al mundo”.

El análisis del tema del bilingüismo como se pudo observar en la temática anterior permitió una mayor comprensión de los fundamentos pedagógicos que explican la importancia y el valor que tiene la enseñanza bilingüe en los procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo.

La profesora Lilia Cano les menciona a los maestros que a través de la lectura del texto *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos (2002)* de Jim Cummins, se explica los procesos a través de los cuales los alumnos son capaces de desarrollar sus contenidos cognitivos mediante aprendizajes importantes en su propia lengua y en contextos escolares diversos, fue de gran utilidad para fundamentar la propuesta de alfabetización bilingüe con el método de la Dra. Majcherzak. Por otra parte, la reflexión teórica sobre este tema ha permitido también delimitar los aspectos específicamente pedagógicos y lingüísticos que se entrecruzan en esta propuesta metodológica.

Cabe resaltar que esta línea temática en su totalidad requiere de actividades en grupo y creación de material didáctico en la práctica. Las dinámicas diseñadas para este taller tuvieron como propósito central transmitir de manera práctica y sencilla los antecedentes planteados en el método de la Dra. Majcherzak. La idea es construir un marco de referencia, en el cual se aborden temas a la par

a la enseñanza de la lengua escrita, y que sirvan de apoyo para explicar los fundamentos del método. Los bloques principales están divididos en tres etapas fundamentales del método: “La pared letrada “Presentación del Alfabeto”, y “Nombrando al mundo”.

a) “Ceremonia de iniciación”. En esta etapa lo que se pretende destacar es la importancia del nombre propio como un primer impacto emocional que permite vincular al alumno con el conocimiento de la lengua escrita. Así mismo, explicar el significado y alcance que tiene el poder combinar el nombre propio buscando sustituir por el nombre de un animal en su propio idioma, en el momento de la alfabetización en lengua indígena.

En un primer plano La profesora Lilia invita a los profesores a reubicar el salón, rompiendo con el protocolo de las bancas y el profesor en frente; se acomodan en círculo para tener contacto visual entre todos los compañeros. Se empieza a exponer como es que la lengua escrita empieza a ser un símbolo para las personas sin estar inmersas en el gran mundo que es la escuela. Desde la casa hay ritos que se asemejan a la ceremonia de iniciación que aquí se propone. Desde el bautizo en el que se le da un nombre al niño, hasta la clasificación del alfabeto en la escuela.

La ceremonia de iniciación se refiere a la manera en que se le invita al niño a formar parte del mundo de la lengua escrita. En el método de Irena es de la siguiente manera:

Se le entrega una tarjeta con su nombre al niño en este caso se hizo la actividad con los profesores, ejemplo (se puede ver en la imagen10):

1. Al profesor Benigno se le entrego una tarjeta con su nombre, al mismo tiempo se le proporcionó un sobre con las letras separadas de su nombre. Estas actividades cabe destacar que se van realizando en la lengua hñahñu.

2. La instructora Lilia a su vez también tiene su tarjeta con el nombre propio, entonces, se empieza a invitar al profesor a que reconozca cada una de las letras que componen su nombre.

3. Se sigue con la actividad de comparar los nombres de los otros compañeros y distinguir que letras tiene iguales.

Lo anterior con el sentido de dar un significado a la palabra. Sabemos de forma auditiva que nuestro nombre es parte importante de la identidad pero al ya verlo codificado en una serie de símbolos genera un sentido de asombro el cual hace que tenga un sentido la palabra.

Imagen 10. “Rito de iniciación”



b) La pared letrada “Presentación del alfabeto” En esta etapa el objetivo fue analizar con el grupo de maestros la posibilidad de trabajar con un alfabeto unificado, es decir, que en un mismo alfabeto estuvieran incluidas las letras del español y la lengua hñahñu; esta propuesta fue aceptada por la mayoría de los maestros⁴⁷.

También en esta etapa el objetivo fue mostrar el sistema visual denominado “pared letrada”, el cual queda integrado con las tarjetas que tienen escritos los nombres de los alumnos, las tarjetas que tienen escritos los nombres de animales en lengua hñahñu en conjunto con el alfabeto, esto pegado en la pared con la finalidad que sirva de material didáctico para guiar al alumno y

⁴⁷ sin embargo, hace falta discutirla con asesores lingüistas que nos comenten sobre sus implicaciones en la alfabetización en lengua hñahñu

concentrar su atención en las características gráficas y fonéticas de las letras así como su función dentro de las palabras que le están dando referencia a su entorno.

En esta etapa se sigue considerando el nombre propio para identificar el alfabeto.



La idea de la pared letrada surge de la observación que se hace en diversas escuelas y se descubre que no hay material didáctico y el poco que hay no siempre tiene que ver con la realidad de la comunidad. Es así que se hace necesario buscar alternativas para vincular al niño con la lengua escrita y un lenguaje alfabetizado constante.

Es así que se recurre a pegar en las paredes del aula, el alfabeto combinado español-hñahñu. Para aprovechar la herramienta de la pared letrada se retoma el nombre propio con el que se le pide al niño que identifique las letras de su nombre en el alfabeto; igualmente tendrá que encontrar las letras del nombre de sus compañeros.

Se pretende que el niño descubra una serie de combinaciones entre las letras de su nombre para construir otras palabras que le den referencia en su lengua o en el español. Ejemplo:

Lilia y Benigno

De Lilia se saca la palabra-----alli

De Benigno se saca la palabra----- genio

En combinación Benigno descubre que tienen la letra "i" los dos nombres y que en conjunto sus nombres pueden dar referencia a palabras como: anillo y bola. Son conceptos generales que quedan en la conciencia del niño.

c) *Nombrando al mundo.* Ya en esta etapa se tiene como objetivo que los maestros ya que analizaron y trabajaron con sus nombres propios para descubrir por sí mismo otras palabras que se podían formar a partir de su nombre, ahora escriban nuevas palabras, lo mismo en español que en hñahñu. De tal modo que seleccionaron sólo los sustantivos. También realizaron actividades que demostraron la posibilidad de trabajar con la palabra escrita, independientemente de contar con libros en ambas lenguas

Se empiezan a conjuntar diversos temas para poder utilizar la pared letrada: así como las partes cuerpo, algunas plantas de la región y así sucesivamente se van encontrando con temas alusivos de acciones que se generan en la comunidad y se puedan utilizar en el aula en conjunto con las dos lenguas aprovechando su contexto cultural. En las siguientes imágenes (11, 12) se muestra la práctica de la pared letrada.

Imagen11. Nombrando al mundo

Imagen 12. Pared letrada hñahñu



Las tres etapas con que contó este eje temático mostraron una manera de reconstruir la realidad de una manera sencilla y tomando en cuenta la propuesta intercultural y ajustando contenidos de una manera dinámica una metodología pedagógica a favor de la educación básica indígena.

Práctica grupal

En este último eje temático, cabe destacar que el objetivo fue proporcionar una serie de estrategias didácticas llevando completamente a la práctica todo lo aprendido. Es decir en cada uno de los subtemas nos vimos involucrados conviviendo de una manera sencilla con el entorno de los profesores, hubo un momento en la dinámica del nombre propio donde los profesores interactuaron con nosotros para la combinación de palabras tanto en español como en hñahñu.

Se reunieron en equipos, donde se observó que los profesores estuvieron atentos y comprometidos, realizando las letras del alfabeto para pegarlo en el salón y así crear la pared letrada. Así mismo, se hicieron parejas para dar paso al rito de iniciación, creando el sobre de papel y recortando un cartoncillo o papel bond tamaño media carta para colocar los nombres y buscar otras palabras.

Se encontraron varios conceptos como: frutas= ndodo, animales= mboni, dinero= meti, cabeza= ña, nariz=xi'yu. Es así que los profesores ATP quedaron muy satisfechos tanto en San Bartolo Tutotepec como en La llave, pues mencionaron que fue una manera práctica, dinámica, divertida y eficaz para enseñar al niño su la realidad y en su contexto cultural.

Consideraciones finales

A lo largo de la exposición de cada eje temático; la enseñanza de la lengua escrita “nombrando al mundo”, El desarrollo del bilingüismo español- Hñahñu, Las etnomatemáticas como propuesta metodológica-didáctica en la educación primaria indígena, La Diversidad lingüística y cultural en la enseñanza bilingüe. Es notoria la preocupación de incidir de manera favorable en la educación indígena básica sustrayendo elementos básicos y complementando con documentos oficiales para desarrollar una verdadera educación intercultural bilingüe. Es por eso que cada temática cuenta con los soporte teóricos y prácticos para desarrollarse en cualquier tipo de cultura. Esta vez toco al hñahñu. Tal vez más a delante se pueda desarrollar en otra cultura.

CONCLUSIONES FINALES

A través de la historia se ha visto como el sector indígena ha peleado por un lugar digno en la sociedad mexicana. En la situación educativa no ha sido la excepción, han tenido que abrirse espacios como en los últimos veinte años, que se han apoyado de instituciones como la DGEI para llevar a cabo mejoras en el rendimiento a este sector.

Los profesores del sector básico indígena cuentan con el apoyo del PATP, implementado por la DGEI en conjunto con la SEP, este programa pretende incidir directamente en la práctica diaria de los maestros en servicio a través de las asesorías.

Es por lo que un grupo de interesados en materia de educación indígena propuso llevar a cabo un proyecto el cual fue dirigido a los ATP en los municipios de La Llave Querétaro y San Bartolo Tutotepec Hidalgo, respectivamente. Este taller se llevó a cabo bajo la primicia del enfoque intercultural propuesto por la DGEI.

Los profesores mostraron interés así como expresaron el desconocimiento tanto de los documentos institucionales como los son *Los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe* hasta *las Reglas de Operación del PATP*, por lo que en palabras de los mismos profesores el taller es pertinente y accesible en sus cuatro líneas temáticas.

El taller tenía alcances mayores al de sólo llegar a los Atp, pero por razones presupuestales ajenas a la voluntad de cada tallerista se quedó hasta la aplicación a los ATP.

Cabe señalar que a pesar de lo anterior se produjeron buenos planes por parte de los ATP a desarrollar en sus respectivas zonas. Estuvieron compartiendo experiencias las cuales se analizaron en los diferentes ejes temáticos, con el objetivo de enriquecer y mejorar su práctica diaria.

REFLEXIÓN FINAL

En esta tesina tengo la intención de proponer, a través del análisis y descripción del proyecto taller, una forma de reflexionar de manera muy personal a cerca de la labor del ATP en contextos indígenas, esto con el fin de dejar plasmada mi experiencia en la cual asimilé y reconstruí mi pensamiento y mi formación como estudiante de la licenciatura en Sociología de la Educación.

Este proyecto impulsado por la UPN, hace frente a las necesidades que actualmente presentan los grupos culturalmente diferenciados, porque se reconoce su identidad y la adaptación de sus diferencias culturales en cada eje temático y es a lo que apuesta la interculturalidad

Ahora bien, de manera práctica hubo una condición de corresponsabilidad y solidaridad al estar en convivencia en el contexto cultural del ATP. Esto es, no fue la típica exposición de clase escolar a la que estamos acostumbrados, pues, se abrió un puente de comunicación el cual dio oportunidad a que los que estuvimos presentes interactuáramos y aprendiéramos recíprocamente a pesar de tener diferentes concepciones del mundo

Un punto personal que entendí en esta práctica; es que la comunicación humana es un eje de gran importancia, el cual a veces no se sabe explotar al máximo, en este caso se intentó y se le dio la palabra a cada uno de los profesores que aportaron y enriquecieron los temas con sus experiencias.

Sólo me resta decir que este proyecto de investigación sirve para guiar decisiones de acción en favor de la educación indígena básica y cuenta con flexibilidad de adecuación a cualquier cultura.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar Zeleny, Alejandro S 1995: *Los mayos. En: Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Región Noroeste*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- Arias Lozano, Leonora Patricia 2008, *Influencia del contexto lingüístico familiar en la adquisición del bilingüismo de los niños indígenas hñahñú (otomí) del Valle del Mezquital*. En Prensa.
- Avilés, Karina 2009, “Sin título profesional, 56% de docentes de primarias indígenas” en, *La Jornada*, 2 de marzo de 2009, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/03/02/index.php?section=sociedad&article=040n1soc>
- Beltran Aguirre, Gonzalo 1981 *La política indigenista en México*. Instituto Nacional Indigenista. México.
- Benítez, Fernando 1972, *Los indios de México* Vol. 4, México, Ediciones Era.
- Bertely, María 2000, *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*, disponible en:
http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Bishop, Alan J 1999, *Enculturación matemática en: La educación matemática desde una perspectiva cultural*, España Editorial Paidós.
- Bolívar Botía, Antonio 1997, *La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento*, en López J. Marcelo C. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Madrid, Ariel.
- Carranza Palacios, José Antonio 2005, *100 años de educación en México 1900-2000*, México, Noriega Editores.
- Catálogo de las lenguas indígenas nacionales 2009, *Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México, Secretaría de Educación Pública- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- CDI 1995, *Otomíes del Estado de México Hñahñu*. Disponible en:

http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=632&Itemid=62

CDI 2009, *Panorama socioeconómico de la población indígena del estado de*

Hidalgo. Indicadores e información sobre los pueblos indígenas de Hidalgo, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 2009.

CIESAS 1997, *Otomíes en Veracruz Ubicación geográfica*. Disponible en:

<http://pacificosur.ciesas.edu.mx/fichas/opcion18.html>

Congreso Nacional Indígena 1996, del 8 al 11 de octubre de 1996 en México,

D.F. disponible en:

<http://www.redindigena.net/leyes/mex/docs/movind/1congreso.html>

Cummins, Jim 2002, *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües*

entre dos fuegos, Madrid, Morata.

Dirección General de Educación Indígena 1999, *Criterios y orientaciones para impulsar la nivelación académica de los maestros de educación indígena*, México, Secretaría de Educación Pública.

Dirección general de educación indígena 2008, *Estadística total de educación indígena inicial y básica. Inicio de ciclo escolar 2007-2008*, México, Secretaría de Educación Pública y DGEI.

Dirección General de Educación Indígena 1999, *La educación primaria intercultural bilingüe Orientaciones y sugerencias para la práctica Docente*, México, Secretaría de Educación Pública.

Elizondo, Aurora 2003 *Desplazando al Rey en la escuela de la nueva nación mexicana: el catecismo de República*, en *Historia de la Educación*, Revista Inter-universitaria de la Sociedad Española de Historia de la Educación, núm. 22-23.

Enciclopedia de los Municipios de México. Querétaro. Disponible en:

<http://www.inafed.gob.mx/work/templates/enciclo/queretaro/municipios/2014a.htm>

Evaluación externa 2004, al Programa Asesor Técnico Pedagógico, Universidad Veracruzana, DGEI.

Evaluación externa 2005, al Programa Asesor Técnico Pedagógico, Universidad Autónoma del Estado de México, DGEI.

Evaluación externa 2006, al Programa Asesor Técnico Pedagógico, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. DGEI.

Evaluación externa 2007, al Programa Asesor Técnico Pedagógico, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. DGEI.

Fishman, Joshua 1991, *Escala graduada de deterioro intergeneracional para lenguas amenazadas*, en César Carbajal Solís 2006, *Cambio y conservación intergeneracional del Quechua*, Bolivia, Plural editores.

<http://pacificosur.ciesas.edu.mx/diagnosticoregional/huasteca/demografia.html>

Informe de gobierno del estado de Hidalgo disponible en:

www.hidalgo.gob.mx/Informe

Instituto Nacional Para la Evaluación Educativa 2007, *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*, México, INEE.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), *Conteo de Población y Vivienda 2005*, México, 2008. Disponible en:

<http://www.inegi.org/>

Instituto Nacional Para la Evaluación Educativa 2007, Resultados de las evaluaciones. disponible en:

www.inee.edu.mx

Instituto Nacional Para la Evaluación Educativa 2007, Muestra evaluaciones por la red en El Reforma, México, 15 de Agosto de 2007 disponible en:

http://busquedas.gruporeforma.com/reforma/Documentos/DocumentoArtCom.aspx?DocId=835279&catalogo=ArticulosGC_Refor

Laurence, Ecker 1952, Compendio de Gramática otomí: introducción a un diccionario otomí- español, México, Instituto de Antropología e Historia-Secretaría de Educación Pública.

Levinson, S. C 1996, Lenguaje y espacio, Cambridge, Revisión Anual de Antropología

Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos Indígenas 2003.

- López, Janet 2009, “*Sufren Alta marginación en Querétaro*” en, Diario rotativo de Querétaro, 10 de octubre de 2009, disponible en:
<http://rotativo.com.mx/queretaro/sufren-alta-marginacion-indigenas-en-queretaro/20661/html/>
- Loyo, Engracia 1999 *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, México, Colegio de México.
- Majchrzak, Irena 2004, *Nombrando al mundo*, México, Paidós
- Martínez, Francisco 2009, *Rezago Educativo en Hidalgo*, en Educación Café, México, 31 de marzo de 2009. Disponible en:
<http://educacioncafe.blogspot.com/2009/03/rezago-educativo-en-hidalgo.html>
- Martínez, Nurit 2008, “Insuficiente, capacitación para maestros indígenas” en, *El Universal*, 14 de enero de 2008, disponible en:
<http://www.eluniversal.com.mx/nacion/157008.html>
- Montemayor, Carlos 2001, *Los pueblos indios de México hoy*, México, editorial Planeta Mexicana.
- Moreno de Alba, José G 1979, *Coordinación y Subordinación en gramática española*, Vol. VII; México, editorial Sobretiro del Anuario de Letras.
- Observatorio Ciudadano de la Educación 2008, *La educación indígena en México: inconsistencias y retos*. México, OCE, disponible en:
<http://www.observatorio.org/pdfdocs/Educacion%20a%20Debate%2015%20-%20Educacion%20indigena%20-%20Sept.%202008.pdf>
- Oehmichen Bazán, Ma. Cristina 1999, *Reforma del Estado Política Social e indigenismo en México 1988-1996*, Universidad Autónoma de México.
- Organización Internacional del Trabajo Convenio 169, 1989, Parte VI *Educación y medios de comunicación*. Disponible en:
http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf
- Palancar, Enrique L 2010, *Semántica descriptiva sin predicación secundaria: el caso de la lengua otomí*, en Judith Aissen y Roberto Zavala (editores) de *La predicación secundaria en lenguas de Mesoamérica*. México, 2010, Publicaciones de la casa chata.

- Questa Rebolledo, Alessandro, Beatriz Utrilla 2006, *Otomíes del Norte del Estado de México y sur de Querétaro*. México. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Ramírez Castañeda, Elisa 2006, *La educación indígena en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Revista Los libros 1975, *Las clases sociales en América Latina*, Núm. 39, Argentina, pp. 27-30.
- Rebolledo, Nicanor 2005, *Educación y etnicidad* en Jorge Tirzo (Coord.) 2005, *Educación e Interculturalidad Miradas a la diversidad*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Revista Iberoamericana de Educación 1997, Ernesto Barnach-Calbó, *La nueva educación indígena en Iberoamérica*, Número 13, OEI. Disponible en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a01.htm>
- SEP-DGEI 2008, *Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Asesor Técnico Pedagógico*. Secretaría de Educación Pública- Dirección General de Educación Indígena.
- Tenti Fanfani, Emilio 2007, *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el Argentina*, Argentina, Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, Emilio 2005, *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina, Siglo XXI Editores-Fundación OSDE.
- Resultados de la prueba ENLACE en línea. Disponibles en: <http://enlace.sep.gob.mx/ba/?p=resultadosant>
- Revista Ciencias Humanas 1999, *Los saberes populares y su naturaleza*, Número 24, Paris, pp. 27-30.
- Rodríguez, Luis Alberto 2007, "Zimapan, al límite de tensión" en, Desde Abajo, Hidalgo, 2 de Septiembre de 2007, disponible en: <http://www.desdeabajo.org.mx/wordpress/?p=725>
- Soustelle, Jacques *La familia otomí-pame del México Central*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Velasco Cruz, Saúl 2008, *Panorama profesional de los maestros de educación indígena*, 2008 en Anuario Educativo Mexicano 2008, UPN, en prensa.

Vigotsky, Lev 1989, *Pensamiento y lenguaje*, México, Editorial Quinto Sol.

Wright, Carr 2000, *Precisiones sobre el término otomí* en Revista Arqueología mexicana. Número 6, México.

www.aulaintercultural.org Artículo 159.

www.buscaqueretaro.com.mx

www.hidalgo.gob.mx/descargables/cultura/historia

www.mexicantextiles.com/library/otomí/otomimexico

www.pacificosur.ciesas.edu.mx/perfilindigena/otomies

ANEXOS

ANEXO 1 LA PLANEACION DE LA LINEA TEMATICA DE LAS ETNOMATEMATICAS.

HORA	TIEMPO	TEMAS	PROPÓSITOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	EQUIPO
	2 horas	La Educación Intercultural Bilingüe y la posibilidad de construir conocimientos desde la cosmovisión de los pueblos originarios	Conocer el enfoque teórico de la Educación Intercultural Bilingüe para considerarlo como una alternativa metodológica que reconoce la cosmovisión de los pueblos originarios en la construcción de los conocimientos matemáticos propuestos para la Educación Primaria Indígena.	Exposición de los elementos conceptuales que fundamentan la Educación Intercultural Bilingüe y su vinculación con los Lineamientos Generales para EIB planteados por la DGEI y los Propósitos del Plan y Programa de estudio de Matemáticas para la Educación Primaria. Recuperación de la experiencia de los docentes en la que se contrasten en un cuadro comparativo los principales rasgos del enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe con el enfoque de la Educación tradicional, a través de la técnica de lluvia de ideas.	Presentación en Power Point Hojas de rotafolio Marcadores Masking	Cañon Laptop Rotafolio

			<p>Producto esperado: Cuadro comparativo acotado a la practica docente en el que se contrasten los rasgos de dichos enfoques educativos</p>		
<p>2 horas</p>	<p>La cosmovisión de los pueblos originarios para codificar algunas relaciones de espacialidad</p>	<p>Sensibilizar a los docentes sobre la importancia de reconocer las distintas formas mediante las cuales se codifican las relaciones espaciales en los pueblos originarios con la intención de valorarlas y contrastarlas con las explicaciones propias de la cultura occidental</p>	<p>Presentación de la ponencia Marcos de referencia y categorías de especialidad en el nawat de Gardenias, Hueyapan, Puebla.</p> <p>Formación de equipos.</p> <p>Cada equipo construirá un cuadro en el que ilustren y mencionen como se codifican las relaciones de espacialidad en Hñähñu.</p> <p>Exposición de cada equipo para analizar el cuadro que construyeron.</p> <p>Producto esperado: Lograr un</p>	<p>Presentación en Power Point</p> <p>Hojas de rotafolio</p> <p>Marcadores</p> <p>Masking</p>	<p>Cañon</p> <p>Laptop</p> <p>Rotafolio</p>

			primer acercamiento hacia el conocimiento de cómo se codifican las relaciones de espacialidad en la cultura Hñähñu, para vincularlo después con la propuesta de la Etnomatemáticas.		
30 min	Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
3 horas	Las Etnomatemáticas como estrategia didáctica para la enseñanza de los contenidos matemáticos en la Escuela Primaria	Analizar los elementos teóricos y metodológicos que fundamentan las Etnomatemáticas como estrategia didáctica para la enseñanza de los contenidos matemáticos en la Educación Primaria Indígena	Exposición de los elementos teóricos y metodológicos que fundamentan las Etnomatemáticas. Formación de 6 equipos. A cada equipo se le pedirá que elija una determinada actividad universal para que ilustre y describa cómo se desarrolla en la cultura Hñähñu. Cada equipo expondrá el trabajo	Presentación en Power Point Hojas de rotafolio Marcadores Masking	Cañon Laptop Rotafolio

			<p>que construyo, resaltando como se codifican las actividades universales propuestas por Alan Bishop en la cultura Hñähñu.</p> <p>Producto Esperado: Reconocer como se genera el conocimiento Etnomatemático en la cultura Hñähñu</p>		
2 horas	Elaboración de una planeación didáctica donde se aborde la enseñanza de las Etnomatemáticas en los seis grados de la Educación Primaria	Construir planeaciones didácticas que nos permitan generar un primer acercamiento hacia la enseñanza de las Etnomatemáticas en la Escuela Primaria	<p>Formación de 6 equipos</p> <p>Cada equipo elegirá un grado en particular y construirá una planeación didáctica en la que desarrolle las seis actividades universales propuestas por Bishop para la enseñanza de las Etnomatemáticas en la Escuela Primaria.</p> <p>Cada equipo expondrá sus planeaciones didácticas,</p>	<p>Presentación en Power Point</p> <p>Hojas de rotafolio</p> <p>Marcadores</p> <p>Masking</p>	<p>Cañón</p> <p>Laptop</p> <p>Rotafolio</p>

			<p>resaltando los procedimientos didácticos que siguió para construirla</p> <p>Producto esperado: Planeaciones didácticas que contemplen el uso de las Etnomatemáticas para la enseñanza de los contenidos matemáticos en la Escuela Primaria.</p>		
--	--	--	--	--	--

ANEXO 2

ANEXOS

PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA EL DESARROLLO DEL BILINGÜISMO ESPAÑOL- HÑÄHÑÚ,
ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA "NOMBRANDO AL MUNDO" Y ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS CON LOS ATP Y ATL
PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Lugar: Tolimán, Querétaro
interdisciplinario UPN

Fecha: 24 al 28 de noviembre de 2008

Participantes: Grupo

Responsable del Eje de formación: Desarrollo del bilingüismo
de Sector

Asistentes: ATP, ATL, Director de escuela, Supervisor y Jefe

Propósito de la 1ª Etapa

- Que los ATP y ATL conozcan los fundamentos para el desarrollo del bilingüismo, la enseñanza de la lengua escrita y la enseñanza de la etnomatemática para la realización de un diagnóstico de necesidades y diseño de un plan de intervención de sus zonas de trabajo con base en la reflexión de su práctica.
- Que los ATP y ATL elaboren un plan de intervención para el desarrollo del bilingüismo en sus cuatro habilidades (Hablar, Comprensión auditiva, Escritura y Comprensión lectora) con los materiales didácticos que tienen a su alcance, a partir del análisis de las características de bilingüismo de sus zonas.

DESARROLLO DEL BILINGÜISMO

TIEMPO	TEMAS	OBJETIVO	ACTIVIDADES	MATERIALES	EQUIPO
45'	Diagnóstico de la zona de trabajo	Elaborar un perfil diagnóstico del manejo de lenguas en las zonas de trabajo, para ubicar el potencial de lo que pueden realizar.	Enumeración de características de uso y manejo de las lenguas en la zona por escuela en cuanto a la comunidad, maestros, alumnos y materiales con relación a habla y lengua escrita, mediante la utilización del cuadro de uso de lenguas. Conformación de 5 tríos y 2 pares.	Cuadro de uso de lenguas (1 por cada integrante del grupo)	
45'			Revisión en plenaria del instrumento "Lista de cotejo para elaboración de perfil grupal en el manejo de lenguas". Se explicará su diseño, forma de aplicación y elaboración del perfil grupal con respecto al manejo de las lenguas.	Lista de cotejo (1 por cada integrante del grupo)	
45'			Redacción por parte de cada asesor de borrador de características lingüísticas de su zona.	Hojas blancas tamaño carta	
45'			Presentación de cada Asesor del diagnóstico de su zona de trabajo. Conclusión en plenaria del estado general de las lenguas y enlace con lineamientos de EIB, líneas de formación y competencias en cuanto al manejo de ambas lenguas.	Esquema de articulación de Lineamientos 6, 20, 26, 28, 29, 30 y 31	
15'	Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
20'	Principales preguntas sobre la educación bilingüe	Conocer los pros y los contras que se han dado con respecto a la educación bilingüe de los niños y sus familias.	Presentación de diapositivas con las siguientes preguntas: ¿Para qué usan el lenguaje los niños? ¿Qué pasa si alguno de los miembros de la familia no es bilingüe? ¿Cuáles son las etapas de desarrollo del bilingüismo? ¿Por qué los niños empiezan a hacer cambio de código?.	Presentación de Power Point Hojas de rotafolio y plumones	Cañón y computadora

			Conclusión en plenaria sobre los aspectos tratados y registro en rotafolio de las conclusiones.		
20'	Importancia del desarrollo de las Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal y Habilidades Cognitivas de Lenguaje Académico en ambas lenguas	Conocer la diferencia entre las Habilidades básicas de comunicación interpersonal y las Habilidades cognitivas de lenguaje académico planteadas por Cummins y la importancia de su desarrollo en ambas lenguas para el logro de un bilingüismo.	Presentación de diapositivas con mapas conceptuales de estos conceptos. Elaboración de 3 ejemplos de cada una de estas habilidades, por equipos de 6 o 5 personas. Lectura en plenaria de estos ejemplos por cada uno de los equipos. Conclusión en plenaria y registro en rotafolio de las conclusiones.	Presentación de Power Point Hojas de rotafolio y plumones	Cañón y computadora
60'	Actividades para la estimulación de la expresión oral bilingüe	Conocer algunas actividades para la estimulación de la oralidad mediante la producción de diferentes tipos de discurso (cuento, noticia, poema, chiste y artículo científico) en ambas lenguas.	Expresión de un cuento a partir de una imagen. Se solicita a los participantes que con base en la ilustración que aparece en la tarjeta proporcionada a cada maestro piense un tipo de discurso; ya sea cuento, noticia, poema, chiste o artículo científico, en hñähñú. Y se les da un tiempo para que lo planeen (5' a 10' aproximadamente). Se pide que cada uno de los integrantes diga su "discurso" al resto del grupo. Se presentan las diapositivas para la estimulación de la expresión oral a través de los cuentos.	Tarjetas de la propuesta "Nombrando al Mundo" Presentación de Power Point sobre preguntas para la estimulación de la oralidad.	Cañón y computadora
45'	Actividades para la estimulación de la comprensión auditiva	Conocer algunas actividades para la estimulación de la comprensión auditiva mediante la escucha de cuentos y canciones.	Escucha del cuento "Rä dada n'e rä t'ü" (El papá y el hijo) de Diego Olgún Mezquite que aparece en el audiolibro "Yä b'ede yä hñähñú" Vol I. Posteriormente se invita a un maestro que diga de qué se trató el cuento; después a un segundo se le invita a que diga lo que le	Grabadora Casetes de audio con cuentos	

			<p>faltó al primero y por último se solicita a un tercero que exprese lo que les faltó a los dos anteriores.</p> <p>Se repite el ejercicio ahora con el cuento “Rä tsaty'o n'e rä min'o” (El perro y el coyote) de Porfirio García Frijol en “Yä b'ede yä hñähñú” Vol II. En esta ocasión se les hace diferentes preguntas a los maestros sobre el cuento para estimular su comprensión auditiva. Se les muestra el Power Point con las preguntas para estimular la comprensión auditiva.</p>		
15'	Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
45'	Actividades para la estimulación de la escritura	Conocer algunas actividades para la estimulación de la escritura mediante las cartas.	<p>Aprovechando la potenciación que da la intencionalidad comunicativa, se pide a los maestros que redacten una carta en hñähñú a uno de sus compañeros, que será elegido al azar. El tema de la carta es compartirle los avances que ha observado en su zona con respecto al desarrollo del bilingüismo. Se dan aproximadamente de 10' a 15'.</p> <p>Se hace la entrega de cartas entre la pareja, se analizan y comentan sobre el contenido, el formato y las dificultades enfrentadas; posteriormente se reúnen con otra pareja, leen entre ellos sus respectivas cartas e intercambian opiniones.</p>	Hojas blancas o rayadas tamaño carta y un sobre para cada uno de los maestros asistentes	
60'	Actividades para la estimulación de la comprensión lectora	Conocer algunas actividades para la estimulación de la comprensión lectora.	Lectura de textos en hñähñú con información diversa, como geografía, flora, fauna y medicina. Se forman 6 equipos y se les reparten las siguientes lecturas: “Rä ndants'i rä 'Matha rä Boot'ähi” (Topografía del Valle del Mezquital), “'Mondée” (La víbora de la tarde) y “Rä xite” (El xite) del libro de Jesús Salinas	6 juegos de copias de los fragmentos del libro “Etnografía del Otomí”	

			<p>Pedraza "Etnografía del otomí". Como son 6 equipos cada lectura será abordada por dos equipos diferentes. Se les da tiempo para que lean en voz alta y detenidamente cada uno de estos fragmentos y después se les pide que expresen o escriban lo que comprendieron, se compara lo que manifiesta un equipo y el segundo complementa lo no dicho por el primer equipo.</p>		
30'			<p>Plenaria para el análisis y reflexión entre los integrantes de los ATP, sobre las actividades realizadas.</p>	Hojas de rotafolio	
20'			<p>Concreción de la actividad Intercambio de cartas entre las zonas intervinientes.</p>	Hojas de rotafolio	
15'	Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
45'	Diseño del Plan de intervención	Elaborar un Plan de intervención para el desarrollo del bilingüismo acorde a la particularidad de cada zona de supervisión	<p>Revisión de los fundamentos para el diseño del Plan de intervención.</p> <p>Revisión de los principios para la enseñanza de las lenguas y análisis de propósitos y competencias a alcanzar en Educación primaria con respecto al manejo de lenguas mediante diapositivas en Presentación de Power Point.</p> <p>Revisión de los materiales y textos existentes para la enseñanza del Hñähñú. Con la finalidad de ver potencial de uso de estos materiales en las diferentes escuelas</p>	Presentación de Power Point	Cañón y computadora
90'			<p>Diseño del formato y elaboración del Plan de intervención. Se invita a que los maestros ATP y ATL generen su propio formato del Plan de intervención cuidando que responda a las preguntas ¿Qué van a hacer? ¿Con quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? y ¿Dónde?.</p>	Hojas blancas	

			Posteriormente se da tiempo para que cada Asesor en compañía de su Supervisor o autoridad, redacte el plan.		
--	--	--	---	--	--

ANEXO 3

CUADRO USO DE LENGUAS EN LA COMUNIDAD

Nombre Asesor: _____

Zona: _____

Instrucciones: Con la finalidad de establecer un diagnóstico sobre el potencial estado y uso de las lenguas en cada zona, describa brevemente la situación predominante, las fortalezas y debilidades con respecto a cada uno de los aspectos que aparecen en el siguiente cuadro.

ASPECTO		OBSERVACIONES
Lengua más hablada en la comunidad por los abuelos, los padres y los niños.		(Señalar la presencia de terceras lenguas)
Situaciones de habla en que se usa más ésta lengua.		
Lengua más hablada en la escuela por los maestros, los alumnos y los padres de familia.		
Situaciones en que se usa más el Hñähñú.		
Materiales didácticos con que se cuenta para la		

enseñanza del Hñähñú.		
Tiempo que se utiliza realmente en la enseñanza del Hñähñú.		

ANEXO 4

LISTA DE COTEJO PARA ELABORACIÓN DE PERFIL GRUPAL EN EL MANEJO DE LENGUAS

Grado: _____ Profesor(a): _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: El maestro escribirá el nombre de los integrantes del grupo y con base en la observación y conocimiento de las competencias lingüísticas de sus alumnos, registrará en cada casilla el resultado de la evaluación de todos los indicadores en ambas lenguas con los siguientes colores Verde (Muy bien), Amarillo (Bien), Blanco (Regular) y Rojo (Deficiente). Al finalizar se hace una descripción general del perfil grupal del estado de las competencias lingüísticas de los alumnos en cada lengua. Esta información puede ser retomada para la planeación y realización de actividades de enseñanza de las lenguas.

ANEXO 5

**CUESTIONARIO PARA SER ATP O
ATL EN HIDALGO**

NOMBRE	ZONA DE SUP	ATP	ATL	SUPERVISOR	REQ. P/ ATP O ATL	CAPACITACION P/ATP	TEMAS DE CAP	AÑO DE INICIO DE ATP
Pedro Alonso Aldama	027 San Bartolo Tutoltepec			X	Ser hablante de la lengua Haber sido docente	NO		1988
María del Carmen Salinas Ramos		28		X	Invitación del Supervisor	NO		1998
Baltazar Viguera Viguera		28	X		Experiencia y Antigüedad	NO		2007
Gregorio Flores Leyva	026 Huehuetla Hgo	X			Haber sido docente		Métodos de	

						SI	la Educ Basic.	2005
Hipolito Alejandro San Agustín		3	X					2007
Ezequiel San Francisco Mendoza			X			NO		1992
Ramiro Gonzalez Marquez	024 Tenango de Doria		X			NO		2008
Hipolito San Agustín Retama	027 San Bartolo Tutoltepec		X			SI	Planeación didac Selec de conteni Partic de P.	1998
Javier Mendoza Mejía		26	X			SI	Funciones del ATP	2006
Obdulio Leyva Tenorios		25	X			SI	Funciondes del ATP	2007
Aarón Tolentino Pérez	030 San Clemente		X			NO		2001
Job Montes Santos	Jefatura		X			NO		2007
Benigno Hernández Ramírez		29	X					

					académica. Disponibilidad	NO		2004
Antonio Soto Nery	30	X				NO		2000
Ernesto Suarez Jain	028 San Bartolo Tutotepec	X			Experincia y Antigüedad	SI	Funciondes del ATP Uso de bibliotecas	2004
Sixto Vargas Paulino	24	X			Ser hablante de la lengua Invitación del supervisor	NO		2006
Dimas Velazco Ávila					Disponibilidad	NO		1995
Lucio López Hernandez	25	X			Tener licenciatura en Educ. Manejo del equipo		Diseño de asesori Elaboración de	
					de computo	SI	proyectos de ases	2003
Miguel San Juan Mérida	27	X			Experincia y Antigüedad	SI	Normas y Respon sabilidad del ATP	2001
Ricardo Alvarado García	29	X			Disponibilidad Tener licenciatura en	NO		2008

En esta otra tabla podemos concluir que partiendo de este cuestionario aplicado a 20 profesores con el fin de conocer cual es la función la práctica y los requerimientos para ser ATP:

De los 20 profesores ecuestados 17 son ATP 2 supervisores, una abstención y ningún ATL.

La mayoría de los profesores respondió el por que accedieron a formar parte del proyecto ATP; por la invitación de la

zona (25%)

por antigüedad (25%), por experiencia de haber sido docente en aula (15%), saber la lengua hñahñu (15%), y por disponibilidad (20%).

El 65% equivale a 13 profesores, que no recibió capacitación para acceder al papel de ATP.

El 35% restante 7 profesores recibió capacitación sobre métodos de educación básica y otros sobre las funciones del ATP.

NOMBRE	FUE MTRO ANTES Q ATP	CUANTO TIEMPO	ACTIVIDADES DEL ATP	QUE CAPACITACIONES Y DURA.
Pedro Alonso Aldama	SI	8 AÑOS	Asesorar al personal docente en cuestión Pedg	Asesoría a centros de trabajo 2 d Tratamiento de algunas asignaturas 3 d
María del Carmen Salinas Ramos	SI	22 AÑOS	Asesorar al personal docente en cuestión Pedg	
Baltazar Viguera Viguera	SI	26 AÑOS	Aplicar guía, buscar estrategias, tomar cursos y talleres	Lecturas, Libros del rincón, libros de aula, Lectura en bilingüe
Gregorio Flores Leyva	SI	20 AÑOS	Asesorar al personal docente en cuestión Pedg	Planeación didáctica uso y manejo de las matemáticas 20hrs
Hipólito Alejandro San Agustín	SI	30 AÑOS	Asesorar al personal docente en cuestión Pedg	Diversidad e Interculturalidad 5 hrs
Ezequiel San Francisco Mendoza			Asesorar al personal en temas	La metodología aplicada a grupos

	SI	15 AÑOS	técnico pedagógicos	multigrado 5 d
Ramiro Gonzalez Marquez	SI	24AÑOS	Asesorar al personal docente en cuestión Pedg	
Hipolito San Agustín Retama	SI	10 AÑOS	Asesorar al personal en cuanto a estrategias mantenimiento y planeación didáctica	Liderazgo del ATP 40hrs El desarrollo de las habilidades comunicativas 40 hrs
Javier Mendoza Mejía	SI	13AÑOS	Asesorar al personal docente en cuestión Pedg Visitas a escuelas	Liderazgo del ATP 40hrs Tratamiento de algunas asignaturas 3 d
Obdulio Leyva Tenorios	SI	9AÑOS	Asesorar al personal docente en cuestión Pedg	Llenado y revisión de documentos 5hrs
Aarón Tolentino Pérez	SI	18AÑOS	Asesorar al personal docente en cuestión Pedg	Liderazgo del ATP 40hrs Tratamiento de algunas asignaturas 3 d
Job Montes Santos	SI	20AÑOS	Necesidades especiales educ	Retos de la Educ Básica
Benigno Hernández Ramírez	SI	12AÑOS	Apoyar a la supervisora en lo administrativo	Profesionalización del ATP Liderazgo del ATP 40hrs
Antonio Soto Nery	SI	6AÑOS	Realizar diagnosticos, elaborar materiales didácticos	Enciclomedia Retos de la Educ Básica
Ernesto Suarez Jain	SI		Dar cursos y capacitación de la lengua.	estrategias de lectura Liderazgo del ATP 40hrs
Sixto Vargas Paulino	SI	12AÑOS	Asesorar al personal docente en cuestión Pedg	Liderazgo del ATP 40hrs Param. Curric. De la Lengua Indigena
Dimas Velazco Ávila	SI	10AÑOS	Asesorar al personal Trb. Adm docente en cuestión Pedg	Estandarización del alfabeto Hñahñu Análisis de mat didácticos
Lucio López Hernandez			Seguimiento del diagnóstico del	La metodología aplicada a grupos

	SI	3AÑOS	1er ciclo, asesorar al personal	multigrado 5 d, Propuesta curricular de la lengua indígena 1d
Miguel San Juan Mérida	SI	20AÑOS	Asesoría y seguimiento, Capacitación	La metodología aplicada a grupos multigrado 5 d, Manejo de estrategia
Ricardo Alvarado García	SI	8AÑOS	Apoyar a la supervisora en lo administrativo	NINGUNA