

76
207

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA**

**"LA EDUCACION BILINGÜE-BICULTURAL EN ALGUNAS COMUNIDADES DEL
VALLE DEL MEZQUITAL"**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA**

P R E S E N T A

ANGELICA MARIA SALGADO LOPEZ

MEXICO D.F. 1997

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

En la culminación de esta meta, llega el momento de agradecer y dedicar este trabajo a todas aquellas personas que creyeron en mí, y que estuvieron a mi lado para lograr un título, que quizá se diga fácil, pero detrás de él se encuentran años de trabajo por los que se lucha para conseguirlo.

**A MIS PADRES,
por darme la vida,
y un amor desinteresado.**

**A MI ESPOSO,
por ser mi mayor impulso,
mi amigo, mi maestro,
y por darme su amor.**

**A MIS HIJOS,
Angel Ignacio, Israel
y Angélica
por representar el amor mas
puro y el motivo para seguir
superándome.**

A MIS HERMANOS,
Beatriz, Antonio y Ricardo,
por su cariño, comprensión
y apoyo.

A JAVIER LOPEZ BARCENAS,
por ser la persona que en mis primeros
años de vida, me enseñó lo importante
del estudio y el deseo de superación
en todos los aspectos.

A RAFAEL ARIAS,
por brindarme su amistad
y poder compartir todo un
período de estudios en los que
juntos luchamos para obtener
el mejor provecho.

A LA Lic. MA. DE LA LUZ HERNANDEZ
por su apoyo, paciencia y comprensión.

A LA Profra. YOLANDA HERNANDEZ
por su valiosa colaboración en los trabajos
realizados para esta tesis, y brindarme
su amistad.

CONTENIDO

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCION..... | 1 |
| CAPITULO 1 | |
| ELEMENTOS GENERALES DE LA EDUCACION INDIGENA: BILINGÜE-BICULTURAL | |
| 1.1 Fundamentos Sociales y culturales. | |
| 1.1.1 Antecedentes de la Educación Indígena..... | 10. |
| 1.1.2 Resultados del proceso de articulación étnica..... | 12 |
| 1.1.3 Educación Bicultural..... | 14 |
| 1.1.4 Aspectos socioculturales de la educación indígena..... | 16 |
| 1.2 Fundamentos Lingüísticos..... | 17 |
| 1.3 Fundamentos Pedagógicos..... | 22 |
| 1.4 Fundamentos Jurídico-Políticos..... | 28 |
| | |
| CAPITULO 2 | |
| CARACTERISTICAS GENERALES DE LA CULTURA NÁHÑU. | |
| 2.1 Origen y significado del término otomí..... | 32 |
| 2.2 Breve historia de los nāhñus..... | 34 |
| 2.3 Etnografía. | |
| 2.3.1 Ambiente físico-geográfico..... | 38 |
| 2.3.2 Caracteres biotipológicos..... | 39 |
| 2.3.3 Organización social..... | 41 |
| 2.3.4 Alimentación..... | 42 |
| 2.3.5 Patología..... | 42 |
| 2.3.6 Higiene..... | 43 |
| 2.3.7 Habitación..... | 44 |
| 2.3.8 La Familia..... | 45 |

| | |
|--------------------------------|-----------|
| 2.3.9 Fiestas..... | 46 |
| 2.3.10 Escolaridad..... | 46 |

CAPITULO 3

EL SISTEMA DE EDUCACION INDIGENA

| | |
|---|-----------|
| 3.1 El Sistema de Educación Indígena..... | 49 |
| 3.1.1 Preescolar Indígena..... | 50 |
| 3.1.2 Educación Primaria..... | 54 |
| 3.1.3 Albergues escolares..... | 56 |
| 3.1.4 Educación inicial..... | 59 |
| 3.2 El Maestro bilingüe: características y perspectivas..... | 62 |

| | |
|------------------------|-----------|
| CONCLUSION..... | 75 |
|------------------------|-----------|

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| RECOMENDACIONES GENERALES..... | 78 |
|---------------------------------------|-----------|

| | |
|-------------------|-----------|
| NOTAS..... | 81 |
|-------------------|-----------|

| | |
|--------------------------|-----------|
| BIBLIOGRAFIA..... | 85 |
|--------------------------|-----------|

| | |
|--------------------|-----------|
| ANEXOS..... | 89 |
|--------------------|-----------|

INTRODUCCION

Origen del estudio.

El trabajo realizado en esta tesis inició con la inquietud que tuve un día, en el que después de haber vivido los primeros 22 años de mi vida en una ciudad tan grande como es México, Distrito Federal en donde generalmente encontramos una o dos escuelas por colonia, y acostumbrada a contar prácticamente con todos los servicios, empezando por los educativos, me topé con un lugar carente de muchas cosas a las que uno estaba acostumbrado y que en ocasiones se me hacía difícil de creer.

Este lugar es el Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo, ubicado relativamente cerca del Distrito Federal; en él encontré varios problemas a los que se enfrenta la gente que habita esa zona, pero aún más, los graves problemas de marginación que sufren los indígenas, en este caso los ñāhñus.

En el Valle del Mezquital, el objetivo principal de la escuela consiste en la castellanización. Aunque la gran mayoría de los niños se comunica en su lengua materna (ñāhñu), el español -como lengua dominante- es la lengua para comunicarse en reuniones formales, en el mercado, en el trabajo asalariado: en todas las ocasiones donde hay contacto con hispanohablantes. Existe un bilingüismo parcial que produce un conflicto lingüístico en las comunidades ñāhñus. La escuela a nivel de la interacción en el salón de clase constituye en sí una situación comunicativa institucional específica que refleja este conflicto.

En la región donde realicé la investigación, en muchos casos se rechaza la posibilidad de usar la lengua materna como medio de enseñanza, y se trabaja directamente con el español, a pesar de contar con población infantil monolingüe. No obstante que el sistema de educación a nivel nacional para el medio indígena es supuestamente bilingüe y bicultural, en la práctica la aplicación de dicho sistema se reduce en el mejor de los casos al uso de la lengua materna como puente para la castellanización. De esta forma una de las determinantes de las modalidades en las que se presenta el uso de la lengua materna en las escuelas va a ser el nivel de castellanización de las comunidades, lo que significa que conforme avance la castellanización, el uso de la lengua materna irá desapareciendo del supuesto sistema bilingüe.

La utilización del idioma ñahñu en el sistema escolar del Valle del Mezquital es tan sólo un instrumento de apoyo a la enseñanza del castellano; el ñahñu es necesario en la escuela para lograr una mayor comprensión del español y para obtener una mayor confianza en los niños.

De igual forma no existe una educación bicultural, ya que en ocasiones el maestro indígena desconoce la esencia de su propia cultura y lejos de enseñarle al niño los fundamentos de su propia cultura combina los aspectos de una cultura con otra produciéndose de esta manera una aculturación ¹dentro de esta educación.

El problema principal que encontré en esta investigación fue la escasez de documentación sobre la historia de la cultura ñahñu, la bibliografía encontrada fue mínima, por lo que tuve que recopilar información por parte de maestros bilingües ñahñus.

Por otra parte, los programas de estudio, planes y manuales sobre la educación bilingüe-bicultural, además de ser escasos ya que únicamente el nivel de educación preescolar cuenta con un programa específico, sólo constituían la versión del discurso oficial y uno de los componentes del proceso educativo real. Esto no satisfacía la inquietud acerca de este tipo de educación, el cual a mi parecer debería ser un proceso complejo, difícil tanto para el que enseña como para el que aprende: ¿Qué y cómo se enseña en este tipo de educación?

Esta inquietud me llevó a tratar de encontrar una respuesta por medio de encuestas de opinión a maestros bilingües y así obtener información sobre este proceso, pero aún así esto no era suficiente para conocer la realidad tanto de las comunidades indígenas como de la relación que existía con el maestro.

Precisiones metodológicas.

Objetivo del estudio.

A lo largo de las visitas realizadas a escuelas indígenas y albergues escolares, me fui percatando de una realidad que modificó mis expectativas respecto a la educación bilingüe-bicultural, ya que lo que esperaba encontrar en las aulas de estos centros educativos era inexistente, es decir, al pensar en la educación indígena imaginaba a un maestro impartiendo clases en la lengua materna, así como libros escritos de igual forma, me inquietaba conocer la manera en que estos maestros compartían con su comunidad actividades diversas, confrontando su cultura con la cultura nacional, pero no fue así. De esta manera el objetivo de estudio quedó referido a una seudoeducación bilingüe-bicultural. Es decir, el objetivo principal se manejó a partir de este inicio de trabajo, de la siguiente manera:

Reconocer la realidad educativa de la enseñanza bilingüe-bicultural en algunas comunidades del Valle del Mezquital.

Categorías

Este estudio consiste en una aproximación a la educación indígena a partir de dos características que sobresalen en los lineamientos de la política educativa del estado: bilingüe y bicultural. Estas dos características constituyen las dos categorías básicas que orientarán el análisis tanto de la parte documental de la investigación como de la práctica educativa.

La diversidad cultural en nuestro país es muy grande, por lo que un método con la flexibilidad para focalizar las diferencias o discontinuidades locales en el proceso educativo puede contribuir significativamente a una educación más adecuada a los diversos sectores socioculturales del país. Por este motivo se ha intentado implantar una educación bicultural para los grupos indígenas, la cual tiene como fundamentación la existencia de una visión del mundo propio, de un sistema (filosófico y/o cognitivo) de valores y creencias, es decir, esta forma de educación implica la búsqueda de los mecanismos para hacer participar a los diferentes grupos indígenas en la vida nacional, pero respetando y utilizando para efectos educativos, su lengua y su cultura.

En este sentido, el maestro indígena cumple una misión importante, ya que "será un agente de socialización en cuanto a que permitirá al grupo (con el que trabaja) adquirir conciencia de sus propios valores y participar en la articulación de estos valores con los de la sociedad nacional, con el objeto de que se sienta copartícipe de sus derechos y obligaciones como miembros de una sociedad más amplia"²

Este biculturalismo está íntimamente ligado con el bilingüismo, entendiéndose por esto: "La convivencia de dos lenguas en un mismo espacio social" ³ . Esta unión que tienen lo bilingüe y bicultural se da porque en el momento en que dos lenguas son usadas simultáneamente, involucran también las dos culturas correspondientes. Por lo tanto esta relación entre la lengua y la cultura es la que permite hablar del bilingüismo como de un fenómeno de biculturalismo.

Metodología.

El trabajo de campo se llevó a cabo en varias comunidades indígenas del Valle del Mezquital, principalmente del municipio de Tasquillo Hgo. De estas comunidades, en donde se realizaron la mayoría de las observaciones, se tomaron como base, las escuelas de San Pedro, Quitandaje y el Llano, y el albergue de Dangü.

Se eligieron estas escuelas y albergue, porque según la información proporcionada por autoridades de este municipio, en estas comunidades es donde habitaba el mayor número de ñähñus.

Se hicieron varias visitas a las escuelas a lo largo de el año escolar 1991-1992, en el que realicé observaciones, entrevistas y registro de datos de interés para la investigación.

Las técnicas utilizadas fueron: a) la observación intensiva, b) la entrevista semiestructurada, c) la encuesta, d) la investigación documental y e) el análisis cualitativo.

a) Durante las observaciones realizadas en estos centros de trabajo, traté de registrar lo que ocurría tanto dentro como fuera del salón de clases, dándole énfasis al lenguaje utilizado por el maestro y por los niños, dentro y fuera del salón, así como la comunicación que existía entre los niños.

b) Las entrevistas las hice a maestros bilingües de estos centro educativos en donde realicé las observaciones. También realicé entrevistas a maestros bilingües de la Jefatura de Supervisión de Educación Indígena, ubicada en la comunidad de Remedios del municipio de Ixmiquilpan Hgo. El cuestionario base que apliqué en mis entrevistas lo elaboré a partir de las observaciones y experiencias que obtuve inicialmente con las escuelas bilingües, utilizando en todo tipo de entrevistas, una grabadora.

c) Las encuestas con maestros bilingües, las realicé para tener un sondeo del sentir de la mayoría de los maestros indígenas acerca de su compromiso con su cultura y con sus comunidades, así como para conocer cuántos de estos maestros que se llaman bilingües realmente hablan y escriben la lengua materna de la comunidad donde laboran y si la aplican realmente en sus comunidades.

Estas encuestas, a diferencia de las observaciones, se realizaron en varias comunidades de los municipios de el Cardonal, Chilcuautla, Ixmiquilpan, Tasquillo y Zimapán, esto lo hice con la colaboración de la maestra Yolanda Hernández, maestra bilingüe de la Jefatura de Supervisión de Educación Indígena, quien me ayudó a recabar estos datos.

d) La investigación documental se hizo a lo largo de todo el trabajo de campo. Consistió en: 1) recopilación de programas, planes, manuales y artículos oficiales, tanto actuales como de periodos anteriores. 2) Recopilación del material bibliográfico que permitió la construcción del marco teórico metodológico.

Toda la información obtenida a través de las observaciones, encuestas, entrevistas y la investigación documental la fui analizando a lo largo de todo el trabajo, lo cual me permitió que constituyera un esquema de interpretación. Este esquema contiene los niveles y las categorías de análisis a través de los cuales es posible ubicar significativamente tanto los sucesos registrados en las comunidades indígenas, como la información obtenida en las entrevistas y en la investigación documental.

En el capítulo 1 presento los elementos generales de la educación indígena: bilingüe-bicultural dividida en cuatro fundamentos básicos: fundamentos sociales y culturales, fundamentos lingüísticos, fundamentos pedagógicos y por último fundamentos político-jurídicos. Todos estos fundamentos me permitieron analizar paso por paso las bases que de acuerdo al discurso político dan origen a la llamada educación bilingüe-bicultural, y al mismo tiempo criticar lo que pasa en la realidad que dista mucho de lo que ahí se expone.

En el capítulo 2 expongo las características generales de la cultura ñähñu, presentando primeramente el origen y significado del término otomí, nombre con el cual es conocida esta cultura, pero que en realidad su nombre es ñähñu, en segundo término presento una breve historia de los ñähñus ya que existe muy poca información sobre esta cultura, pero el conocimiento de la misma permite conocer un poco su idiosincrasia, es decir, el saber cómo ha vivido desde sus orígenes es importante para analizar su evolución, dándose cuenta de que ha vivido en la opresión desde sus inicios hasta la fecha, y que no hay mucha diferencia en cuanto a la marginación que ha sufrido, siendo ésta no sólo en el aspecto económico sino en el aspecto que como pedagogos nos interesa, es decir, la marginación educativa.

El capítulo 3 corresponde al análisis real del sistema de educación indígena en comunidades del Valle del Mezquital, teniendo como base los capítulos anteriores. Dentro del mismo separo los subsistemas en que se divide la enseñanza indígena como son: Preescolar indígena, Primaria bilingüe, Albergues escolares y Educación Inicial. En cada uno de estos subsistemas expongo los planes y programas en que se basan o la inexistencia de estos así como una crítica de cada uno en cuanto a su manejo como educación bilingüe.

Finalmente en las conclusiones presento un resumen de lo que fue cada uno de los capítulos, los cuales permitieron formar una noción de la educación bilingüe-bicultural y mi opinión sobre la misma, para finalizar con algunas recomendaciones que pudieran servir en el mejoramiento de la misma.

CAPITULO 1

ELEMENTOS GENERALES DE LA EDUCACION INDIGENA: BILINGÜE-BICULTURAL.

+

1.1 FUNDAMENTOS SOCIALES Y CULTURALES.

1.1.1 Antecedentes de la Educación Indígena.

La educación entre los pueblos precolombinos tiene un inconfundible carácter tradicionalista. En todos ellos el ideal educativo reside en mantener los usos y costumbres del pasado. El pueblo azteca constituye el tipo de este tradicionalismo pedagógico.⁴

La educación entre los aztecas pasaba por dos etapas. Hasta los catorce años de edad el niño era educado en el seno de la familia. Después se iniciaba la educación pública en planteles oficiales, la cual era impartida por el Estado

En esta época la educación estaba dividida de acuerdo a la clase social que pertenecían los jóvenes, es decir, existían dos tipos de instituciones: el Calmecac y el Tepochcalli. Al primero acudían los hijos de los nobles; al segundo, los hijos de la clase media. La mayor parte de la población formada por esclavos y siervos no tenía el derecho de acudir a estos centros para recibir educación formal. Así los aztecas perpetuaban las diferencias de las clases sociales.

México es un país que cuenta con 56 grupos étnicos, lo que ha tenido como consecuencia que se continúe la larga tradición indigenista, que se inició en el siglo XVI, principalmente con el objeto de castellanizar al indio y así enseñarle la religión católica, adoctrinarlo para lograr su sometimiento. En el siguiente siglo, el XVII, apenas si se mantuvo alguna educación bilingüe para los doctrineros, o sea, para aquellos que tenían que enseñar los principios religiosos, las oraciones más usuales y ciertas prácticas mínimas del cristianismo.⁵

En el siglo XIX se independizó México de la metrópoli, España. Sin embargo esta independencia no modificó el modo de vida del indígena, ya que continuó siendo explotado por los criollos y los mestizos, a los que pagaba impuestos o se sujetaba como trabajador de minas y haciendas.

Fue también en esa época en la que...

... el Estado se conformó en términos uninacionales y monoétnicos, a pesar de que la naturaleza real de la sociedad sobre la cual se construyó es de indole multiétnica, cultural y lingüísticamente plural... se transformó en exclusión y marginación de las etnias indígenas por la propia incapacidad de Estado y de la sociedad nacional de ofrecer opciones económicas, políticas, culturales y educativas que pudieran lograr la pretendida integración nacional⁶

Durante el Porfiriato las élites criollas hispanizantes y afrancesadas se avergonzaban del pasado indígena y "...consideraban a las poblaciones indias como racial y culturalmente inferiores. Esta ideología justificaba la peor explotación y aun el exterminio físico de pueblos enteros. El indio siempre fue objeto de escarnio, de explotación y de discriminación".⁷

En esa época, la escuela elemental no llegaba al campo y mucho menos a los pueblos indígenas que aislados como estaban, continuaban transmitiendo a sus nuevas generaciones los conocimientos acumulados por sus respectivas culturas a través de procesos informales.

Los acontecimientos de la Revolución significaron la implantación concreta de políticas y prácticas educativas orientadas hacia las poblaciones indígenas, sin embargo los pueblos indígenas continuaron siendo percibidos como el obstáculo objetivo para el logro de la integración nacional: "Muy tempranamente en los inicios de esta época, se expresa la preocupación por establecer escuelas rurales para los indios así como para castellanizar e 'incorporar' a los indígenas en el proceso de desarrollo del país".⁸

Sin embargo el proceso educativo y de castellanización propugnado por esta política, supone que la integración del indígena a la sociedad nacional pasa necesariamente por la pérdida de su identidad distintiva.

En este sentido, oficialmente se reconoce que.:

*...la política de castellanización y de educación 'normalizadora masiva' es conducida en este momento por una serie de nuevas instituciones especializadas que van desde las escuelas rudimentarias para indígenas de 1911 hasta el establecimiento del Instituto Nacional Indigenista en 1948 pasando por distintas experiencias como los Internados Indígenas (1932), el convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (1935), o la fundación del Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas (1944). Toda esta larga etapa comprendida entre las primeras décadas del periodo postrevolucionario y el comienzo de la década del 70 puede sin embargo, ser calificada como integracionista ya que pretende tácitamente la abolición del sujeto social hacia el cual orienta su acción.*⁹

1.1.2 Resultados del proceso de Articulación Etnica.

Después de haber hecho esta pequeña remembranza de la educación indígena en nuestro país, cabe mencionar lo que dice el discurso oficial acerca de este tipo de educación para compararla con lo que acontece.

El secular proceso de confrontación étnica ha producido como resultado el establecimiento de identidades sociales definidas por su negación, es decir, su negación como indígenas, puesto que se ha observado que individuos y grupos enteros, renuncian a su identidad étnica y adoptan el modelo de identidad alternativa que les propone la sociedad regional y nacional, como consecuencia de la discriminación de la cual han sido objeto los indígenas.

Actualmente en México se ha reconocido el pluralismo cultural, ¹⁰ pero a pesar de haber sido reconocido formalmente este pluralismo étnico y cultural, en los hechos, mediante la educación y las diversas técnicas de desarrollo de la comunidad, los indígenas tendrían que dejar de ser grupos sociales con lengua y cultura propias, y deberían transformarse en mexicanos mestizos, es decir adoptar la llamada "cultura nacional". En otras palabras, deberían dejar de ser indígenas.

Todo esto va muy acorde con lo que opinan algunos autores acerca de la situación del indígena en México, uno de los cuales dice:

... para integrar al indio y para que éste se organice en plan de igualdad con los no indios, es necesario suprimir, lo que precisamente lo hace indio, su comunitariedad y su religiosidad... dice Stavenhagen 'el indio dejará de ser indio' y añade quizá irónicamente 'o de indio social o estructural que es, sólo será indio cultural. ¹¹

En esta definición, que Maurer da a conocer de Stavenhagen, se refiere al hecho de que al indio se le considera bajo dos aspectos: a) el cultural, como perteneciente a una etnia, y b) el estructural, es decir el indio como parte constituyente de una sociedad en la que es colonizado y explotado por el sector que se postula como superior.

Esta opresión ha consistido en la explotación en sus diferentes modalidades combinadas, unas veces a través de la explotación de la mano de obra indígena, otras veces de la explotación de sus recursos naturales y posesiones territoriales, además de la discriminación, la inferiorización lingüística y cultural, la negación de la identidad histórica y cultural específica. Todos estos factores impiden a los diversos grupos indígenas, el poder tener un desarrollo económico, social y político que ayude a la prosperidad de ellos mismos.

Encontramos en la actualidad, padres de familia de estos grupos étnicos que no permiten que en las escuelas se les enseñe su lengua a sus hijos, prefiriendo que se les enseñe a manejar correctamente el español, dada su experiencia de maltrato sufrido por no hablarlo:

Las relaciones económicas, sociales y culturales que se establecen entre el sistema de producción capitalista que caracteriza al país y a la comunidad son fundamentales en la determinación del proceso de cambio y sus resultados en dichas comunidades. La tendencia mas generalizada es dar preferencia a la cultura y a la lengua española, ya que de ella depende la supervivencia de estos grupos subordinados al sistema de producción capitalista, el cual está bajo el control de los grupos hispanohablantes. ¹²

Sin embargo también dentro de los grupos indígenas existen personas interesadas en los problemas de dominación por parte del sector en el poder y que están conscientes de que sus problemas no son distintos en muchos aspectos de los de los otros sectores populares.

Por último podría decir, que las características de la educación nacional y las de la indígena, no coinciden a menudo. La primera es capitalista e individualista y camina hacia la industrialización. Las segundas rurales, aisladas y con atraso tecnológico lo cual se considera un obstáculo en la integración de una nacionalidad y una patria comunes.

1.1.3 Educación Bicultural.

Dentro de los grupos considerados como indígenas por hablar una lengua nativa existen algunos sectores que no portan la cosmovisión indígena, así como también existen sectores presuntamente mestizos por no hablar una lengua indígena y que son portadores de elementos de la visión del mundo indígena.

El comentario anterior tiene como finalidad señalar el problema esencial de la educación bicultural y la importancia que tiene dentro de la educación indígena y comprender la diversidad cultural que en nuestro país es muy grande, por lo que un método con la flexibilidad para focalizar las diferencias o discontinuidades locales en el proceso educativo puede contribuir significativamente a una educación más adecuada a los diversos sectores socioculturales del país.

El papel de la cultura nativa en la educación indígena sería el de una cultura a través de la cual se aprende, no sólo de una cultura que es aprendida. De ahí que para la educación bicultural no sólo debería ser importante qué se enseña (los contenidos de los planes de estudio) sino también, y muy importante, cómo se enseña, es decir, a los estilos, interpretaciones y valoraciones culturalmente determinados.

Una educación bicultural no podría consistir sola o necesariamente en un plan de estudios distinto sino en un diseño e implementación pedagógica particular que incluyera los estilos culturales locales o regionales en un proceso educativo con las mismas metas de desarrollo cognitivo y de formación académica de un programa monocultural.

Al respecto, Díaz Couder dice:

*...si la diversidad lingüística exige una educación bilingüe, la diversidad cultural demanda una adaptación de la institución escolar a los patrones culturales locales o regionales y no una educación bicultural (en el sentido de utilizar dos sistemas culturales en el proceso educativo). En suma, la educación indígena ha de ser pedagógicamente compatible con los estilos culturales locales, en lugar de pretender utilizar o desarrollar dos presuntos (y difícilmente discernibles) sistemas culturales en el proceso educativo.*¹³

1.1.4 Aspectos socio-culturales de la educación indígena.

De acuerdo al discurso oficial de la Secretaría de Educación Pública, uno de los objetivos de la educación, es la adquisición de ésta para la vida, es decir, que les ayude a los indígenas a aprovechar y desarrollar lo propio, enriqueciéndolo con la cultura de otros pueblos del país y del mundo: "Reconocer, valorizar y desarrollar las raíces históricas y culturales de los pueblos indígenas, como base para el conocimiento de la cultura universal".¹⁴

También se pretende que la educación preescolar y la primaria encuentren relación entre los conocimientos que reciben los niños de su familia y la comunidad con los de la escuela para que así el alumno no se desconecte de su grupo. Igualmente se desea que la comunidad colabore con el maestro para el mejor desarrollo escolar: "La esencia étnica de la educación indígena implica no solo la revaloración teórica de lo indígena sino la participación de la comunidad indígena en la formulación de los contenidos y la enseñanza de la cultura indígena".¹⁵

Otro de los fines que se persiguen en la educación de los grupos indígenas, es integrarlos no sólo social y cultural, sino también económicamente al país, ya que también interesa la productividad de este grupo, porque si el gobierno contribuye con los indígenas para "educarlos", ellos deben corresponder "produciendo": "La capacitación de la población indígena para el autodesarrollo, le da a la educación indígena un contenido eminentemente social y a la escuela indígena un carácter esencialmente productivo".¹⁶

En capítulos posteriores, procuraré retomar todos estos fundamentos y analizarlos para así aportar elementos que contribuyan a solucionar el grave problema de la falta de una educación bilingüe-bicultural para estas comunidades indígenas que a pesar de los objetivos oficiales, siguen pendientes en cuanto a su realización.

1.2 FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS.

Para poder abordar el tema del bilingüismo en nuestro país parece necesario hablar, en primer término, de la importancia de la lengua para así valorar la necesidad de una educación bilingüe para los grupos indígenas:

La lengua no es sólo el vehículo de comunicación a través del cual el individuo puede expresarse más fácilmente, sino que es también el soporte por el cual puede organizar y generar el conocimiento. En el proceso de adquisición del lenguaje el niño no sólo aprende una forma particular de hablar, sino también una manera particular de pensar y significar el mundo que lo rodea a través de las categorías propias de la lengua. 17

Lo anterior permite captar la importancia que tiene el lenguaje¹⁸ para un sujeto, y ya que este país cuenta con diversidad de lenguas, es necesario el bilingüismo¹⁹ en las comunidades étnicas y su entorno para lograr una mejor convivencia, expresión y comprensión de sus necesidades.

El contexto del contacto lingüístico no se puede ver aislado de los problemas sociales del país, sino inmerso en los mismos. Actualmente, según la Secretaría de educación Pública, el contacto lingüístico entre el castellano y las lenguas indígenas de México se caracteriza por dos procesos sociales simultáneos. Primero, el de integración política del territorio nacional, que busca la unidad política nacional, centrando su interés en generalizar entre la población indígena el uso del castellano como lengua oficial, pasando por alto las características lingüísticas y culturales de esa población. Segundo, la integración sociocultural, orientada a fortalecer la identidad étnica de los grupos indígenas, proponiendo el uso de las lenguas nativas además del castellano a fin de lograr el doble propósito de revalorizar las lenguas y culturas indias y de utilizar el castellano como medio de comunicación con la sociedad nacional.²⁰

En la actualidad el bilingüismo se ha desarrollado en condiciones desfavorables para las lenguas nativas. Los largos siglos de situación marginal en casi todos los órdenes de la vida social, se reflejan en el restringido uso doméstico, en ocasiones regional y local, de las lenguas indias y en el casi nulo papel asignado a éstas en la enseñanza escolarizada.

De esta manera se ha obstaculizado el desarrollo de las lenguas indias dificultando tanto la integración de las etnias como el desarrollo personal y social de los individuos que las componen, en la medida que se ven obligados no sólo a aprender la lengua castellana, sino a desaprender y minusvalorar la capacidad expresiva e intelectual de su lengua materna y junto con ella, los sistemas culturales en que adquieren sentido.

De acuerdo a la política educativa actual se indica que:

*Para enfrentar los problemas de la diversidad y unificación lingüística no basta con planear un bilingüismo en el que hipotéticamente las lenguas indígenas y el castellano puedan encontrarse en igualdad de condiciones bajo el amparo de la institución escolar, mientras que los procesos económicos, políticos y culturales demanden cada vez más el dominio del español como lengua de comunicación en nivel nacional. Sin embargo, la escuela debe propiciar el desarrollo de las lenguas indígenas, como mecanismo para ofrecer al niño mejores posibilidades en el proceso enseñanza-aprendizaje.*²¹

En estos párrafos se contempla el desarrollo de lenguas indígenas como medio para mejorar sus posibilidades en el proceso enseñanza-aprendizaje, especialmente, para una mejor comunicación entre maestro-alumno, y un mejor proceso de asimilación e integración del pensamiento. Pero en la práctica, la aplicación de dicho sistema se reduce, en el mejor de los casos, al uso de la lengua materna como puente para la castellanización hasta que la lengua indígena desaparece en la comunicación de maestro-alumno. También, en muchas ocasiones, si el maestro no utiliza su lengua para comunicarse, orilla a los alumnos a desertar de la escuela por no sentirse aptos para comprender y aprender. Esto lo comprobé al realizar las observaciones pertinentes en varios centros educativos de educación indígena, además de que los maestros lo afirman diciendo: "*Aquí la mayoría de la gente es ñähñu, pero en la escuela no lo hablamos, les damos la clase en español*"²² (Ver Anexo No. 4)

Esta situación se ha creado en gran parte, por la falta de interés del propio gobierno hacia los grupos indígenas, ya que existen profesionales interesados en la escritura de las lenguas de estos grupos étnicos (etnolingüistas), que podrían ayudarlos a manejar la escritura de su lengua, pero la falta de interés y financiamiento por parte del gobierno, ocasiona que los etnolingüistas no trabajen en dichas comunidades.

Se ha observado generalmente en comunidades indígenas que los adultos se han enfrentado a muchos problemas por no hablar el español y, al no querer que sus hijos pasen por los mismo problemas, prefieren que no hablen su lengua materna y aprendan mejor el español. Esto se da sobre todo por sus necesidades comerciales. Es decir, cuando el indígena pretende vender sus productos, se encuentra con el problema de que no le entienden, y él tampoco entiende, una consecuencia es que, en ocasiones, le pagan menos de lo que él pedía: "En la actualidad el español, como lengua nacional, está siendo cada vez más utilizado y aceptado, como lengua de comunicación general por los grupos indios, desplazando en muchos casos sus lenguas propias".²³

Recientemente en el Programa de Modernización Educativa, la propuesta curricular para la educación indígena plantea el bilingüismo como modalidad orientada hacia dos propósitos fundamentales, el primero se refiere a la formación de niños y jóvenes indígenas que al finalizar la primaria sean capaces de entender, hablar, leer y escribir en español y en la lengua de su comunidad. Sería conveniente que esta propuesta incluyera la indicación de que los maestros aprendan a leer y escribir la lengua de la comunidad donde trabajan, ya que actualmente, se observa un alto porcentaje de maestros que saben hablar pero no leer y escribir en la lengua de su comunidad. Esta información pude corroborarla al aplicar una encuesta a maestros bilingües de varias comunidades del Valle del Mezquital (Ver Anexo No. 6). Esta encuesta me proporcionó los siguientes datos:

Maestros que afirmaron hablar y comprender la lengua materna: MUY BIEN 36.98%, BIEN 44.52%, REGULAR 17.12 % y NADA 1.38%.

Maestros que afirmaron saber leer y escribir la lengua materna: MUY BIEN 2.73% BIEN 8.22%, REGULAR 76.72% y NADA 12.33%.

El segundo propósito se orienta hacia las tareas de rescate, conservación y desarrollo de las lenguas indias como patrimonio cultural y como parte del carácter plural de la sociedad mexicana.

Para terminar este apartado acerca de los fundamentos lingüísticos, incluimos la relación de los fines que persigue la Educación Indígena en este aspecto, los cuales de acuerdo al programa de S.E.P son:

a) Promover el uso, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas paralelamente con el español.

b) Elaborar métodos de lecto-escritura acordes a las características estructurales, de cada lengua.

c) Presentación de la lecto-escritura como un proceso global, donde el manejo del lenguaje oral del niño es fundamental para el logro de la significación del texto.

d) Elaboración de métodos de enseñanza y desarrollo del español como segunda lengua que garantice el manejo funcional de la expresión verbal y la comprensión cultural de el idioma, partiendo del español regional que envuelve a la comunidad para llegar a la enseñanza estándar nacional.

e) Aprender y complementar los métodos de enseñanza del español a niños hablantes de esta lengua para impulsar el desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas, considerando la producción verbal real de los niños y la expresión del español regional, para gradualmente llegar al manejo del español estándar.²⁴

Si se persiguieran los fines de la educación indígena tal y como los describen estas líneas, podría considerarse que la educación bilingüe lograría "unir" de alguna manera, o integrar por medio de la lengua a los grupos indígenas en la nación, sin dejar a un lado sus costumbres, pero eso sería si realmente estos fines señalados por la S.E.P. se realizaran en la educación indígena.

1.3 FUNDAMENTOS PEDAGOGICOS.

Para referirse a los fundamentos pedagógicos de la educación indígena formal, se debe recordar que ésta se desarrolla principalmente a partir de la formulación de objetivos, contenidos y actividades.

La concreción de una propuesta pedagógica se realiza en la institución social conocida como escuela; en ella se seleccionan contenidos que responden a ciertos intereses sociales, para ser transmitidos y reelaborados simbólicamente por la misma. Esta selección es realizada porque se desarrollan diversas tendencias socio-culturales y políticas en donde una cultura busca imponerse a las otras. Esta problemática cobra un matiz singular cuando se trata de la educación indígena.

En la realidad de las comunidades indígenas, el contacto que tiene, por medio de la escuela, la cultura nacional con la suya, en ocasiones les afecta tanto como grupo étnico, que les hacen creer que la cultura nacional es "mejor", tanto que muchas veces los padres de familia ya no desean que sus hijos sigan sus tradiciones o su lengua porque ésto ha sido fuente de retraso y marginación por no tener las características de la "cultura nacional". Al respecto, Rodolfo Stavenhagen dice:

En años... la política indigenista se ha inclinado a lo que ahora se llama educación bilingüe-bicultural y el emodesarrollo. El objetivo declarado de esta nueva política... es el reconocimiento de la pluriemnicidad del país, el respeto de las lenguas y culturas indígenas, el fortalecimiento de la educación bilingüe durante toda la escuela primaria y el desarrollo de contenidos y objetivos curriculares enraizados en la realidad cultural de cada comunidad, sin descuidar la introducción de la lengua española y los valores de la cultura nacional. 25

Si efectivamente se observaran los lineamientos de esta política, probablemente se lograría el desarrollo de las comunidades indígenas como tales y la integración de éstas (respetando su cultura) a la comunidad nacional, pero en la realidad no existe respeto a sus lenguas, como se ha indicado en el inciso anterior: esta educación bilingüe existe sólo en las declaraciones del gobierno, en los expedientes de las oficinas, en las estadísticas de "escuelas indígenas" en la Secretaría de Educación Pública. En la práctica los maestros utilizan la lengua indígena en pocas ocasiones, solamente para poder entender a sus alumnos en los primeros años de escuela, o en ocasiones ni siquiera en los primeros años de escuela lo hacen.

En los años siguientes es una enseñanza tradicional, con contenidos y objetivos curriculares no enraizados en la realidad cultural de cada comunidad, sino enraizados en la cultura nacional, una cultura y estructura económica-política que los obliga a desligarse de su etnia y, generalmente, como sucede en el Valle del Mezquital, a abandonar la escuela y su comunidad. Esto lo observé en varias comunidades visitadas, ya que la mayoría de los adolescentes comienzan a irse a Estados Unidos con sus familiares a trabajar y abandonan la escuela.

En los Fundamentos para la Modernización Educativa, se dice al respecto:

...la escuela dirigida a los indígenas ha tratado en mayor o menor medida, de integrar a éstos a la cultura de los grupos sociales dominantes del país. La propuesta de una educación indígena surge como un intento de respetar las características materiales e ideológicas de las comunidades indígenas, pero sin dejar de insistir en la integración. ²⁶

Este documento reconoce, en primer término, que se ha tratado de integrar en mayor o menor medida a los indígenas a la cultura nacional, en la que se encuentran elementos que se oponen a los de las clases subalternas de las cuales el indígena forma parte.

En segundo lugar, el respeto a las características materiales e ideológicas de las comunidades indígenas en el que se insiste, no se lleva a cabo, y queda solamente en proposición, ya que se ha mantenido a los grupos indígenas marginados en todos los aspectos, entre ellos el educativo:

Existe una importante marginación de los indígenas en materia educativa.. En el plano universitario, casi no pueden mostrarse casos de estudios superiores realizados por miembros de comunidades; quizás el porcentaje aumente cuando se trata de indígenas 'integrados'. Las políticas educativas de los gobiernos tienden a reproducir los valores y el uso de la cultura y el idioma oficial. La escasez de maestros para escuelas indígenas, problemas de presupuesto, fundamentalmente, las condiciones socioeconómicas de las comunidades influyen en el escaso desarrollo educativo de los indígenas ²⁷

Este párrafo describe lo que está sucediendo con la educación indígena; sin embargo, las declaraciones de gobierno son distintas:

La educación básica indígena promueve la formación del docente que le permite desarrollar de manera consciente valorada y abierta su labor; en la búsqueda para formar integralmente a los educandos indígenas para la transformación de las condiciones materiales de vida, de la comunidad y de la sociedad nacional en su conjunto.

Esta educación es integradora, pues propone la no fragmentación del conocimiento y de la cultura; desarrolla una intrínseca relación entre teoría y práctica, vinculando los aprendizajes del grupo, sobre la base de la integración de los niveles de la educación. ²⁸

También desde el punto de vista oficial, se señala la conveniencia de una selección y organización de contenidos que partan de los conocimientos de la realidad del niño para ir introduciendo al conocimiento mas amplio de la cultura nacional y universal, posibilitando su participación en las actividades sociales y productivas de su comunidad.

Sin embargo, los grupos indígenas cuando hablan de su realidad educativa, la expresan de la manera siguiente:

Las materias curriculares y sus contenidos, jamás se han organizado en función de nuestras necesidades indígenas. ...La educación indígena que se imparte en nuestras escuelas no es una educación indígena, sino para indígenas instrumentada para reproducir... la dominación cultural, la discriminación racial, la explotación económica y la manipulación política, tenemos que buscar la educación que responda a nuestras necesidades, a nuestra especificidad cultural, a nuestras características sociales, económicas y lingüísticas ²⁹

El hecho de enfrentar dos estilos culturales, el proporcionado por la familia y la comunidad y el que impone la escuela crea una transición dolorosa e impactante para el alumno, que se manifiesta en un bajo rendimiento, ausentismo y deserción; problemas comunes al Sistema Educativo Nacional, pero que se agudizan en los grupos indígenas por la desigualdad económica y la diferencia cultural.

Dentro de la escuela indígena es de suma importancia reconocer y tomar en cuenta los estilos culturales de los niños e incorporarlos a la práctica educativa en el aula, ya que esto contribuirá a hacer compatibles los estilos culturales propios de la escuela con los estilos culturales que han adquirido los educandos en su vida social:

La compatibilidad cultural dependerá, fundamentalmente de que los maestros partan de los conocimientos y de la realidad del niño para introducirlo al conocimiento más amplio de la cultura nacional y universal,... la propuesta curricular para la educación básica indígena, pretende tomar en cuenta los conocimientos que han adquirido y adquieren los educandos en su vida diaria al participar en las actividades de la comunidad. ³⁰

Pero para esto sería necesario que se elaboraran planes y programas diferentes para cada grupo indígena, que propiciaran la adaptación indígena, puesto que no será lo mismo para un purepecha que para un ñahñu o para un mazahua.

Respecto a la enseñanza del español, oficialmente se señala que:

*...generalmente a partir del 3er año de primaria, se pasa a la enseñanza del español como segunda lengua y la enseñanza del resto del programa (se lleva a cabo) en español.
A partir de este momento, la lengua vernácula, desaparece por completo del programa escolar*³¹

Sin embargo se sabe que no es sólo a partir del 3er año, sino muchas veces desde el primer año. De esta manera el niño se convierte en analfabeto funcional en cuanto a su propia lengua, ya que prácticamente, no hay material en las lenguas vernáculas para posibilitar al niño y al joven seguir cultivando su lengua materna. "... al querer instruirlo en castellano acerca de una cultura diferente a la propia, se está empleando un marco de referencia desconocido, cuyos contenidos son ajenos a su propia cultura. Con ello se obstaculiza grandemente, si no es que se impide por completo, la posibilidad de relación y consiguientemente el aprendizaje".³²

Es posible derivar que este hecho pueda ser uno de los factores del desprecio de los mismo indígenas por las lenguas vernáculas, puesto que no sirven como vehículo para el aprendizaje curricular. Cabe destacar que los mismos maestros indígenas afirman que tanto ellos como los padres de familia creen que no es necesario enseñar a leer y escribir en la lengua materna, porque no es práctica para la vida diaria.

En cuanto al aprendizaje, se constata que los aspectos lingüísticos de este proceso:

*... no llegan a constituir objetos de flexibilidad en el maestro castellanizador. - de hecho el resultado concreto del desplazamiento del objetivo lingüístico 'castellanizar' dentro del aula, es la disfuncionalidad entre la planeación educativa y la práctica pedagógica directa.*³³

Si existiera una progresión en el proceso de aprendizaje del español oral, las distintas etapas de adquisición tendrían que reflejarse en la verbalización de los alumnos. Estos avances, sin embargo, no son observables en lo inmediato, puesto que la situación pedagógica no permite o no estimula la verbalización por parte de los alumnos. Generalmente hablan en su lengua materna entre ellos, pero hay poca comunicación con el maestro.

A partir de las consideraciones hechas en los párrafos anteriores, se puede decir que para que exista una educación indígena efectiva se deberían tomar en cuenta varios aspectos:

1o. El maestro debe percatarse del grado de bilingüismo que el alumno manifiesta para favorecer el desarrollo adecuado de las lenguas y la adquisición del conocimiento que la institución escolar requiere.

2o Partir de la cultura propia para encontrar su inserción en la cultura nacional y de la misma forma mostrar que la cultura nacional está formada y es constituyente de la cultura universal.

3o. Contar con un plan de educación flexible que permita la elaboración de programas estatales, de materiales y apoyos didácticos elaborados de acuerdo con las particularidades de cada región.

4o. Actualización y capacitación de los maestros bilingües.

5o. Adecuación de calendarios y horarios escolares a las actividades productivas de cada región.

1.4 FUNDAMENTOS JURIDICO-POLITICOS

El artículo 30. constitucional que se refiere a la educación dispone entre otras prescripciones que:

*La educación que imparte el estado -federación, estados, municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.*³⁴

Este artículo vendría a ser la base de la educación indígena en primera instancia, puesto que todo tipo de educación que se imparte en el País debe tener como fundamento este artículo. De acuerdo a éste, el gobierno pretende que la educación indígena fortalezca la integración humana tanto a nivel personal, como familiar y étnico en una sociedad plural como la nuestra.

En cuanto a la enseñanza de lenguas, la Ley Federal de Educación promulgada en 1973: "...esta ley precisa que la educación debe alcanzar mediante la enseñanza de la Lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas. Esta ley no establece la obligación de impartir educación bilingüe-bicultural en las áreas indígenas"^{35*}

En la actual Ley General de Educación de 1993, no ha cambiado en mucho, sino es que en redacción, ya que en el artículo 7o. Fracción IV, nos dice: "Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional -el español-, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas"³⁷

Tal vez por no manifestarse como obligación en esta ley, la educación bilingüe-bicultural no se lleva a cabo en muchos lugares, ya que sólo utilizan la lengua materna (en algunos casos) como un medio para entenderse en el proceso enseñanza-aprendizaje.

...el componente 'bilingüe' de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural se ha limitado a utilizar la lengua nativa de los niños como un apoyo en la enseñanza del programa de educación primaria nacional, convirtiéndola en una lengua 'ortopédica' en el salón de clase, en lugar de considerarlo como la base sociocultural a partir de la cual tienen que desarrollarse sus capacidades cognitivas.³⁸

Dentro de los fundamentos para la modernización educativa, se estipula lo siguiente:

Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materias didácticas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje para la castellanización, educación preescolar y primaria bilingüe-bicultural que se imparte a las personas que pertenecen a culturas indígenas y difundir los aprobados.³⁹

Como ha sido propuesto hace poco tiempo, (Programa para la Modernización educativa 1989-1994), todavía se carece de planes y programas en el nivel primaria, existiendo únicamente el plan y programa de educación preescolar dado a conocer en el año escolar 1990-1991 en el mes de junio, el cual se implantó en el año escolar 1991-1992. (Ver anexo No. 1). En cuanto a método, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la lecto-escritura en español, el maestro ha sido el encargado de utilizar el método que más le convenga o mejor conozca, el material didáctico también es el elaborado por los maestros y de acuerdo a sus posibilidades, sin contar con apoyo económico para su elaboración. En relación con el material didáctico, el gobierno dice:

El artículo 21 por su parte, postula que el educador es promotor coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento. Es por eso que la Dirección General de educación Indígena, al instrumentar este tipo de educación, tiene muy en cuenta la capacitación del personal docente, no sólo en el aspecto puramente académico sino en su papel social como promotor y coordinador de la educación y la cultura. ⁴⁰

Para finalizar con este capítulo, parece conveniente incluir, las finalidades consideradas en el artículo 5o. de la Ley Federal de Educación Indígena, 1982.

Proponer el desarrollo armónico de la personalidad para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas...(fracción I).

Alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas. (fracción III).

Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad. (fracción IV)

Hacer conciencia de la necesidad de un mejor aprovechamiento social de los recursos naturales y contribuir a preservar el equilibrio ecológico. (fracción VII)

Lograr que las experiencias y conocimientos obtenidos al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, se integre de tal modo que se armonicen tradición e innovación. (fracción XII)

Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente (fracción XIII)

Infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permita a todos participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad (fracción XIV)

Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social justa. (fracción XV) ⁴¹

Con todos estos principios, el gobierno pretende fortalecer las culturas indígenas, las cuales han contribuido a integrar el acervo cultural de la nación, la convivencia armónica y el respeto por la naturaleza para beneficio de todos los ciudadanos. Pretende además integrar el tradicionalismo de la cultura indígena con las actividades científicas y tecnológicas para el mejoramiento de la sociedad, así como promover la aceptación de la democracia como forma de gobierno.

CAPITULO 2

CARACTERISTICAS GENERALES DE LA CULTURA ÑAHŃU.

CAPITULO 2

CARACTERISTICAS GENERALES DE LA CULTURA

ÑAHÑU

Después de haber expuesto en el capítulo anterior los fundamentos pedagógicos, lingüísticos, políticos y sociales de la educación indígena en general, trataré en este capítulo de exponer las características generales de la cultura ñahñu, grupo indígena situado en el Valle del Mezquital, el cual como muchos otros grupos indígenas, padece graves problemas de marginación en varios aspectos, principalmente en el educativo, ya que la educación bilingüe-bicultural es solamente una utopía en esta región.

La importancia de este capítulo reside en que la cultura ñahñu es el contexto en el que se da esta práctica educativa; por tal motivo es necesario conocer algunos aspectos importantes de lo que ha sido este grupo indígena desde sus inicios hasta la época actual.

2.1 ORIGEN Y SIGNIFICADO DEL TERMINO OTOMI.

Los ñahñus dicen que sus antepasados fueron los que inventaron la palabra ñahñu para autonombrarse, pero no saben con precisión el origen de la denominación "otomí".

Sobre el significado de la palabra otomí u otomí, el Lic. Hermenegildo Lozano dice:

La palabra otomitl u otomi quiere decir bravo, salvaje. Ahora pues, nos preguntamos, ¿por qué atribuirle esos adjetivos a una sociedad determinada?, Pensamos que los invasores aztecas o nahuas al llegar al Valle de México, y al despojar de sus tierras y demás recursos, así como someter militarmente a los ñāhñus asentados en esa área, y como se sabe, éstos opusieron resistencia en defensa de su territorio. Seguramente por ese motivo, los ñāhñus fueron denominados otomitl. 42

Ese parecerá ser el por qué los ñāhñus rechazan este término porque no se consideran bravos y menos salvajes, además de que en otros textos no sólo llaman otomitl a los bravos y salvajes, sino también a los torpes, toscos e inhábiles, inclusive suelen decir: ¡qué inhábil eres...como otomitl!, porque con esa palabra querían decir que la persona era ruda y torpe reprendiéndola de su poca capacidad y habilidad.

Sobre el mismo tema, Wigberto Jiménez M., dice lo siguiente:

Entre los historiadores y filólogos que se han ocupado de los otomies, varios trataron de encontrar la etimología del nombre con que a estos indios se les designa, y supusieron algunos de ellos que éste tenía su origen en la lengua propia de aquel pueblo, mientras los mas han creído con razón, que otomitl es un vocablo de origen nahuatl⁴³

Sin embargo, esto no ha tenido mucha difusión, ya que en la actualidad todos los siguen llamando otomies y al Valle del Mezquital, zona otomitera, a pesar de que en carteles de difusión para esta región siempre escriben con letras mayúsculas ÑĀHÑU, pero probablemente la gente no está enterada de las razones que ellos dan para que no los sigan llamando otomies. Tendrán que hacer un gran esfuerzo para que no sólo en la región sino en todo el país y en el extranjero sean reconocidos como ñāhñus. También Wigberto Jiménez señala además: "...debo asegurar sin embargo, que evidentemente la palabra 'otomitl' fue antes totomitl puesto que así lo indica el texto de 'La leyenda de los soles'" 44

En estos textos de la Leyenda de los soles, se habla de la creación de los cuatrocientos chichimecas o mimixcoas, a quienes la historia de los mexicanos, por sus pinturas identifican con los otomies. En dicho texto hablan de los otomies como borrachos.

Esto viene a ratificar el motivo por el cual los ñāhñus odian a los nahuas, debido a que éstos, además de considerarlos como salvajes, también los han considerado como borrachos.

2.2 BREVE HISTORIA DE LOS ÑĀHÑUS.

La falta de documentos sobre este grupo indígena ha sido un obstáculo para tratar de reconstruir su historia, existe escasez de elementos de los que pudieran valerse los investigadores para obtener tal información, además de la falta de hallazgos arqueológicos atribuibles a los ñāhñus. Por lo anterior se expondrán solamente algunos elementos de la historia de los ñāhñus.

En la época prehispánica... "los otomies formaban un estrato de la población teotihuacana, posteriormente este grupo otomi entre los siglos VII y X se adueñaron del Valle del Mezquital, de la cuenca de México y otras regiones colindantes en donde había florecido la cultura teotihuacana" 45

Los ñāhñus tienen la creencia de que sus antepasados habitaron en su origen, hace 6 000 años, el centro del Valle de México. 46

Se sabe no obstante que estaban establecidos en el altiplano central a la llegada de los nahuas y que se dedicaban sobre todo a la agricultura y a la caza.

Durante el siglo XIII grupos conocidos como chichimecas invadieron la región, generando movimientos masivos de población. Su asentamiento en la zona meridional del altiplano central produjo cambios importantes en la composición étnica original y provocó el desplazamiento de una parte de los otomies hacia el Valle del Mezquital, donde fundaron el reino de Xaltocan. 47

Para este trabajo es esta la zona que importa conocer, la región del Valle del Mezquital.

Los llamados chichimecas parecen haber establecido buenas relaciones con el resto de la población ñāhñu, de la que obtenían productos agrícolas a cambio de los provenientes de la caza y recolección "como se desprende de la información obtenida en la matrícula de tributos o Códice Moctezuma, un manuscrito nahua. 48

Antes de la llegada de los aztecas hacia 370, Xaltocan había sido destruida por gente de Azcapotzalco, por lo que un gran número de otomies se vio obligado a emigrar a Meztitlán en el norte y a Tlaxcala en el sur. 49

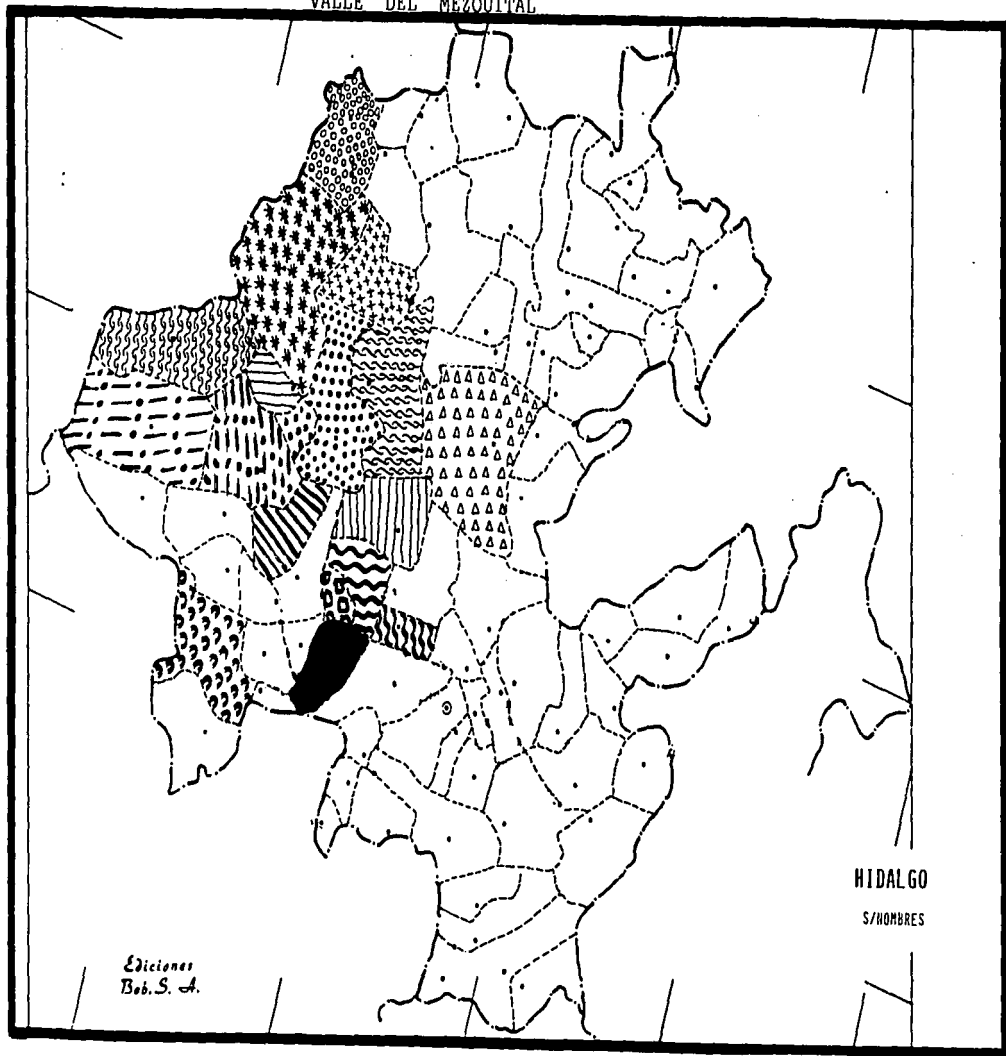
A la llegada de los aztecas, que al invadir el territorio otomi, a pesar de la fuerte oposición presentada, sometieron a sus moradores, utilizándolos como muro de contención en contra de los ataques de los cazadores nómadas del norte. 50

Este es otra de las razones importantes del rencor de los otomies hacia los nahuas, ya que los utilizaron de esclavos durante todo el tiempo en que estuvieron asentados en este territorio, hasta la llegada de los españoles.

Se sabe también que su resentimiento contra los aztecas, los llevó a aliarse con los españoles, de quienes fueron valiosos colaboradores; aún después de la caída de Tenochtitlan ayudaron a la pacificación de las tribus chichimecas:

En poco tiempo se convirtieron al catolicismo y contribuyeron a su difusión entre los pueblos del norte, hecho que permitió la expansión otomi a los estados de Querétaro, Guanajuato y San Luis Potosí. Sin embargo su alianza con los españoles no los liberó de la encomienda y la servidumbre ni de ser desplazados por grupos nahuas trasladados a Pachuca por los españoles por considerarlos más aptos para el trabajo en las minas allí descubiertas, motivo por el cual, paulatinamente fueron relegados a las zonas áridas e improductivas⁵¹

VALLE DEL MEZQUITAL



Ediciones
Bob. S. A.

HIDALGO
S/HOMBRES

**MUNICIPIOS QUE INTEGRAN EL VALLE DEL MEZQUITAL
EN EL ESTADO DE HIDALGO.**

ZIMAPAN * *
 CARDONAL ~~~~~
 IXMIQUILPAN :::
 CHILCUAUTLA ≡≡≡
 TASQUILLO ≡≡≡
 ALFAJAYUCAN ::::
 TECOZAUTLA } } }
 HUICHAPAN ≡::≡
 SANTIAGO DE ANAYA ||||
 MEZTITLAN △△
 FRANCISCO I. MADERO ☐☐
 SAN SALVADOR ~~~~~
 EL ARENAL } } }
 AJACUBA ●
 TULA } } }
 NICOLAS FLORES + + +
 PACULA ○○○

Es posible que después de su esplendor, el grupo otomí haya pasado a ocupar estratos inferiores dentro de la cultura mesoamericana, algunas veces en calidad de mercenarios y otra como tamemes y que, por lo tanto, como grupos subyugados, los nahuas no los nombraron dentro de su historia tal vez por considerar únicamente sus propias glorias y genealogías.

2.3 ETNOGRAFIA

2.3.1 Ambiente fisicogeográfico.

El Valle del Mezquital se encuentra a una altura media de dos mil doscientos metros sobre el nivel del mar, el clima es seco, tiene una raquitica precipitación pluvial y a esto se debe la ausencia de siembras de temporal y que la mayoría de las tierras de cultivo sean de riego. Estas tierras son irrigadas por aguas negras del desagüe del Distrito Federal y otras traídas de la presa Requena. (Ver Mapa No. 1)

Su clima no favorece mucho a la agricultura, por lo que se convierte en una zona económicamente pobre.

Tierras frías. Están caracterizadas por un clima subtropical de altura; un largo período seco, estación de lluvia de junio a septiembre con precipitaciones por lo general poco abundantes, gran variación térmica nocturna y temperatura media anual inferior a los 20°C. La zona más fría es el altiplano de Ixtlahuaca; la más árida, el Mezquital de Hidalgo ⁵²

Los principales cultivos en esta zona son principalmente el maíz, avena forrajera, trigo y alfalfa. Y su flora silvestre debido al clima antes mencionado se caracteriza por agaves de diferentes clases.

Aunque en poca cantidad, en las zonas de riego, y en pequeños huertos, se cultivan acelgas, ajos, alcachofas, berros, calabazas, camotes, cebolla, col, coliflor, chayote y otros.

Acerca del maguey, éste ha sido aprovechado por los ñahñus para diversos usos: a) alimento humano, b) bebida, c) alimentos para animales, d) material de construcción, e) recipientes, f) material medicamentoso, g) material textil, etc.

También de otro agave como es la lechuguilla extraen fibras para hacer lazos, cuerdas, bolsas, tapetes, hamacas, etc.

Dentro de otro tipo de flora, abundan las cactáceas:

*Nopal silvestre; órganos cuyas flores dan miel de muy buen sabor, garambullo, del cual se aprovecha su fruta y sus flores, las que guisadas constituyen un rico platillo; el cardón, que es empleado como forraje; la biznaga, que se utiliza para hacer el dulce de acitrón etc.*⁵³

Las zonas de riego cuentan con buenas cosechas, pero la contaminación de las aguas, también es perjudicial, podemos observar al paso por las carreteras, acumulación de espuma saliendo de los canales de riego, debido a los detergentes y a la descomposición de materias de deshecho que vienen en estas aguas del Distrito Federal, pero desgraciadamente no cuentan con otro sistema de riego.

2.3.2 Caracteres biotipológicos.

Las características físicas de este grupo indígena son muy peculiares, y son considerados entre todos los grupos, como los de más baja estatura.

La fuerza muscular (presión) es inferior a la que debería tener con relación a su talla, indica un desarrollo muscular deficiente y explica porqué estos indios no pueden ni deben dedicarse a trabajos que requieran un esfuerzo muscular exagerado y constante. 54

De acuerdo a lo que dice Basauri en el párrafo anterior, y lo que he observado al convivir un poco con este grupo indígena, puedo decir que este debilitamiento muscular pudiera ser también consecuencia de la deficiente alimentación a que están acostumbrados. Este punto se tratará posteriormente.

La piel de color morena, es seca, dura y escamosa, muy bronceada en las partes expuestas al sol; los niños también son morenos, a veces más que los adultos. El pelo es negro, lacio y grueso. Los hombres lo llevan corto y las mujeres muy largo, peinado en dos trenzas, las canas aparecen después de los 50 años y no existe la calvicie. 55

Un dato muy importante acerca de la expresión de su rostro, es que nunca es de alegría, se dice al respecto:

Por lo que se refiere a la manifestación exterior de sus caracteres físicos y psíquicos, Gómez Robleda hace hincapié en que la expresión de la cara nunca es de alegría, e inclusive entre los niños el porcentaje de rostros alegres no llega al 50%. 56

Sobre esto podía agregar según mis observaciones, que son de carácter reservado, mostrándose así generalmente al forastero. Pero cuando se ha despertado su confianza, y sobre todo se les habla en su propio idioma, cambia la primera impresión ya que en general son hospitalarios, amables, generosos, francos y abiertos, aunque también pueden ser agresivos y rencorosos cuando se les ofende (como cualquier otro ser humano).

2.3.3 Organización Social.

En general he observado que los ñahñus se someten a las leyes generales de la República, sin embargo, ellos tienen sus propias autoridades locales, tanto en el ramo civil como en el eclesiástico, quienes son nombrados por una elección anual entre los mismos pobladores, en una reunión general de vecinos.

El gobierno civil está constituido por los jueces auxiliares, que dependen de la Presidencia Municipal y cuyas funciones son exclusivamente de índole administrativo y policial. Los jueces auxiliares son nombrados cada año, por los vecinos en la reunión general y su nombramiento es expedido por el Presidente Municipal.

En cada barrio o pueblo se nombra un juez auxiliar propietario y tres jueces auxiliares suplentes los que, a su vez nombran a sus ayudantes, quienes son llamados, según los diversos municipios, 'topiles' o 'varistas'. 57

Otra autoridad civil es el Representante del pueblo, quien será la persona de mayor edad, representación, solvencia moral y económica, quien debe defender los intereses generales.

La organización eclesiástica está integrada por mayordomos y cargueros, los cuales también son nombrados en asamblea general anual. El mayordomo es el que se encarga del aspecto administrativo en lo concerniente a la iglesia como: cuidar del templo, adornarlo, vigilarlo y sobre todo llevar a cabo la fiesta titular del santo patrón del pueblo o barrio. Y en esta zona del Valle del Mezquital, cada pueblo tiene su santo patrón al que cada año le organizan la mayor fiesta del año. Los cargueros son auxiliares del mayordomo, quienes tienen a su cargo el cuidado de los gastos de la fiesta titular.

2.3.4 Alimentación.

En cuanto a la alimentación del pueblo ñähñu se ha dicho muchas veces que es defectuosa, tanto en su cantidad como en su calidad, lo cual puede ser verdad, en cuanto al balanceo de la comida, ya que en ésta predominan los hidratos de carbono, a base de maíz; pero también consumen proteínas vegetales contenidas en el frijol, el garbanzo, los nopales y otras verduras, así como en el pulque, y la ración de vitaminas la obtienen mediante la ingestión de alguna fruta y chile verde. Sin embargo les falta consumir leche, huevos y carne; ésta la comen en muy pocas cantidades, pues las personas que viven alejadas del centro no pueden ir diariamente a comprarla. De manera que cuando acuden al centro el día de tianguis, compran algo de carne, si les es posible, y es el día que la consumen.

2.3.5 Patología.

En los últimos 10 años el comportamiento de las enfermedades que se presentan en el Valle del Mezquital, sigue siendo una manifestación del tercer mundo, ocupando las enfermedades infecto-contagiosas el primer lugar en la causística; las otras son: diarrea y enfermedades respiratorias agudas, se considera que son éstas unas de las principales causas de mortalidad en la región.

Además se ha observado que las enfermedades degenerativas tales como diabetes, hipertensión, artritis, alteraciones metabólicas y cardiopatías, se han incrementado de manera sorprendente.

Así mismo los programas de fomento a la salud han sido deficientes, ya que se ha observado en la mayoría de la población un desconocimiento importante de la infraestructura sanitaria, tales como manejo de escretas, potabilización de agua, alcantarillado, drenaje, campañas de manejo y depósito de basura, por lo tanto los hábitos higiénico-dietéticos del Valle, siguen en la actualidad siendo deficientes. ⁵⁸ "Las enfermedades más frecuentes entre los niños otomíes, son las siguientes: gastroenteritis, dermatosis diversas. conjuntivitis, tosferina, raquitismo, tuberculosis, sarampión, viruela, tiñas y orejones". ⁵⁹

Las enfermedades gastrointestinales deben su frecuencia a la falta de higiene en la preparación de los alimentos generalmente. "Entre los adultos, las enfermedades más frecuentes son: tuberculosis, pulmonía, tifo, disentería, infecciones intestinales, tifoidea, paratifoidea, ciertas afecciones hepáticas así como alcoholismo y heredoalcoholismo". ⁶⁰

Estas últimas, las afecciones hepáticas, el alcoholismo y el heredoalcoholismo se deben principalmente al alto consumo de pulque, ya que desde niños, aproximadamente a los tres meses de edad, les comienzan a dar pequeñas cantidades de esta bebida.

2.3.6 Higiene.

En cuanto a la higiene en alimentación, se puede decir que es nula, pues he observado muchas veces cuando la tlacuatera ⁶¹ llega con la comida para el peón o jornalero, no se lavan las manos para comer aunque estén muy sucias.

Generalmente no se asean los dientes, si algunos lo hacen utilizan bicarbonato de sodio, tortilla quemada o también pasta dentífrica. Sin embargo, según datos obtenidos en el Hospital General de S.S.A. en Ixmiquilpan Hgo., informan que la mayor parte de los niños tienen muy buena dentadura, así como encías de buen color.

En cuanto al agua que utilizan es "... destinada para beber y preparar los alimentos siendo generalmente de los llamados jagüeyes, en ocasiones de pozos..."⁶² A pesar de estar contaminada. La gente no está acostumbrada a hervir el agua y así la toma, lo cual trae como consecuencia diversas enfermedades.

2.3.7 Habitación.

Las casas constan generalmente de una habitación de dos metros de ancho por tres o cuatro metros de largo, cuyas paredes tienen una altura de dos metros, y además de una pequeña cocina de humo⁶³, que está hecha de pencas de maguey o de ramas de árbol. Las casas están rodeadas de cerca de "órganos" o de magueyes y algunos tienen dentro de sus mismas casas corral o chiquero. "Las habitaciones típicas otomíes son de penca de maguey pero hay muchas de carrizo, adobe y piedra. Los techos son generalmente de tajamil, teja, pencas, petate, (listoncillo). Los techos son de dos aguas".⁶⁴

Actualmente podemos encontrar muchas casas construidas con material especial para construcción, como es varilla, cemento, grava, etc. En cuanto a las habitaciones observadas de algunas comunidades del Valle del Mezquital, dejan mucho que desear pues las construcciones de adobe o de piedra, se encuentran herméticamente cerradas y faltas de ventilación y en ellas duermen generalmente de 6 a 8 personas y muchas veces, además algunos animales como cerdos, perros, gallinas, etc.

2.3.8 La familia.

La familia en una comunidad ñähñu, juega un papel primordial en todos los aspectos, ya que es la base de toda sociedad y el medio por el cual se inicia la organización de la comunidad, aunque sus creencias un tanto machistas no se aceptan en algunas otras culturas. "El padre es el jefe absoluto de la familia, y es perfectamente bien aceptado el que imponga castigos corporales a la esposa e hijos cuando cometen alguna falta, por leve que esta sea".⁶⁵

Dentro de este grupo indígena, de acuerdo a lo anterior, podemos encontrar que el hombre siempre trata de imponer su voluntad por medio de la fuerza. Las mujeres otomies están acostumbradas a ser sumisas, creo que costaría mucho trabajo cambiar su mentalidad y que tomaran conciencia de que tienen el mismo valor que los hombres por su trabajo y dedicación a los hijos y que por lo tanto, merecen ser bien alimentadas y recibir un buen trato por parte de la sociedad en general.

En cuanto a los hijos, puedo decir que desde muy pequeños tienen varias obligaciones de trabajo. Las niñas se dedican a ayudar a su madre en las labores que realiza ya sea de campo o en el hogar. Su madre les enseña a bordar desde muy pequeñas y hacen muy bonitas artesanías. Los niños ayudan sobre todo en el trabajo de campo y en la crianza de animales en caso de tenerlos, o también ayudan a la artesanía de palma, en la hechura de sombreros de palmilla, cestos o canastos.

2.3.9 Fiestas.

Además de todas las fiestas que tradicionalmente se festejan en casi todos los lugares de la República, como lo son el 2 de noviembre o fiestas como el 24 de diciembre, en cada pueblo otomí se celebra cada año la fiesta titular, o sea la del santo patrón. En estas fiestas se establecen vendimias y se expende pulque en grandes cantidades, además se celebran los oficios religiosos; se encienden por la noche gran número de castillos pirotécnicos.

2.3.10 Escolaridad.

Actualmente su psicología y sus condiciones económicas impiden el progreso rápido del indígena, pues por regla general es refractario a instruirse y en ocasiones gracias al empeño de algunos maestros de obtener un grupo de trabajo logran que concurran los niños a las escuelas y que lo hagan los adultos.

El indígena tiene sus razones para oponerse a asistir a la escuela, entre ellas porque como dije en el subtema de la familia, los niños se dedican a ayudar ya sea en las labores del hogar o del trabajo de campo o artesanal, lo cual le va a redituár ganancias al padre, es decir, sus hijos son gran ayuda en la economía doméstica.

En la práctica, la castellanización opera por dos vías paralelas: un aprendizaje asistemático no dirigido, que se produce por la necesidad del trabajo asalariado temporal, la migración hacia las ciudades del país y a Estados Unidos y los contactos diglósicos con la estructura política estatal que afecta principalmente al sector adulto de la población indígena.

La segunda vía es la castellanización escolarizada e institucional de la cual se han perfilado dos tendencias fundamentales a lo largo de la historia de la educación indígena: la castellanización directa y la castellanización a través de la lengua materna: educación bilingüe-bicultural.

El método de educación bilingüe-bicultural parte de la alfabetización en lengua indígena para aplicar la castellanización a partir de ciertos patrones de comunicación en lengua indígena. O bien usa, como es el caso de las escuelas del Valle del Mezquital, la lengua materna como apoyo a la enseñanza del español.

CAPITULO 3
EL SISTEMA DE EDUCACION INDIGENA
EN EL VALLE DEL MEZQUITAL

CAPITULO 3

3.1 EL SISTEMA DE EDUCACION INDIGENA

En este capítulo me abocaré a describir en primera instancia las características generales del sistema de educación indígena y puntualizar en cada uno de sus cuatro niveles, la configuración que se da en algunas comunidades del Valle del Mezquital.

El Sistema de Educación Indígena cuenta con cuatro subsistemas de enseñanza: preescolar, primaria, albergues escolares y el programa de educación inicial, llamado anteriormente programa de la mujer indígena.

Estos cuatro subsistemas no tienen coordinación ni secuencia en su trabajo y mucho menos en la enseñanza de la lengua indígena, ya que cada centro trabaja de manera independiente.

De estos cuatro, el único que cuenta con un plan y programa de trabajo, es el nivel de Educación Preescolar, pues el nivel primaria se guía con planes y programas nacionales, y los otros dos grupos, solo cuentan con manuales para guiarse.

3.1.1 PREESCOLAR INDIGENA

PLANES Y PROGRAMAS.

Dentro del Sistema de Educación Indígena , únicamente este nivel cuenta con un plan y programa, el cual fue editado en 1989 , pero en la zona del Valle del Mezquital se dio a conocer en la semana del 10 al 14 de junio de 1991 por parte de la Coordinación de Preescolar dentro de la jefatura No. 2, para ponerlo en práctica en el año escolar 1991-1992. Con esto se puede notar la falta de interés de las autoridades para llevar a cabo los cambios que deberían darse en esta educación, ya que dejan pasar mucho tiempo para llevarlo a las comunidades, después de haber sido editado, aunque valdría la pena investigar si este programa llegó a todas las comunidades indígenas del país, y con qué demora.

Este programa cuenta con un objetivo general, fundamentos, líneas curriculares de la educación preescolar, orientaciones para el uso del programa, unidades programáticas y ejemplos de situaciones didácticas.

En dicho programa mencionan que el maestro debe hacer partícipe a la comunidad y colaborar en la conservación de recursos y mejoramiento de las condiciones económicas locales, pero si el maestro no está comprometido consigo mismo, como profesionista y como indígena, mucho menos va a comprometerse con su pueblo.(Ver anexo No. 1)

El plan pide que el maestro de preescolar, desarrolle la conciencia social en sus comunidades para alcanzar una mejor nutrición, practicar reglas de higiene, etc. , pero esto es irreal ya que el maestro con el sueldo que tiene, no logra solventar sus problemas de alimentación y vestido, menos va a proponer soluciones para estos problemas en sus comunidades, donde muchas veces su alimentación es a base de tortilla, chile y frijoles.

Toda esta información fue proporcionada por la Profesora Yolanda Hernández, maestra bilingüe a quien le realicé una entrevista acerca de la opinión que tenía sobre el Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena. (Ver Anexo No. 1).

Existen comunidades con este tipo de alimentación, que están a 10 o 15 kilómetros de la ciudad más próxima, consideremos las que están en la sierra, en donde el material de construcción para sus escuelas tiene que ser llevado a espaldas. Estas comunidades se encuentran a 8 horas de camino de terracería donde en ocasiones solo se puede llegar a pie, y debido a que muchos alimentos no pueden ser llevados con facilidad a estos lugares, prevalece la desnutrición.

Algunas comunidades del Valle del Mezquital se encuentran bastante alejadas de las cabeceras municipales, las vías de comunicación son por terracería y los terrenos están bastante descuidados, ésto contribuye a que el autotransporte utilizado sea en camionetas, y cuando el indígena se vé obligado a utilizar un taxi, éstos o no quieren viajar hasta estas comunidades o cobrar precios muy elevados para que estas personas puedan viajar a su destino.

En el caso de las comunidades del municipio de Tasquillo Hgo., los desayunos que llegan a la presidencia municipal y que deberían ayudar a personas de bajos recursos, como se ha pedido por parte de "autoridades", únicamente sirve para personas que acuden con regularidad a dicho centro y compran un cierto número de desayunos semanalmente no siendo exclusivamente para personas de bajos recursos económicos. Aquí las autoridades deberían contribuir en trasladar estos desayunos a comunidades donde realmente los niños necesitan un poco de esta ayuda que dá el gobierno.

En otro de los aspectos del programa se menciona que la comunidad educativa deberá trabajar activamente para rescatar y preservar mediante la práctica, las tradiciones y costumbres, pero la mayoría de los maestros han perdido su memoria histórica, de ahí la imposibilidad de que los maestros hablen de la cosmogonía del pueblo.

En pláticas que tuve con algunos de estos maestros bilingües pude percatarme de la falta de conocimiento que tienen sobre su cultura o tradiciones, simplemente existen maestros bilingües trabajando en comunidades a las cuales no pertenecen y por dicho motivo, no les interesa que los niños de este centro de trabajo conozcan o valoren sus tradiciones, únicamente se limitan a enseñar lo que programa les marca en cuanto a conocimientos generales.

Dentro del plan y programa se menciona la elaboración del registro de acontecimientos y problemas de la comunidad y del proyecto anual, pero este registro contempla los doce meses del año y el maestro no está en su comunidad gran parte de los meses de julio y agosto. Además varios maestros de las comunidades del Valle del Mezquital no pertenecen a la comunidad donde laboran y por lo tanto solo permanecen en ésta, en su horario de trabajo y de ahí se trasladan a sus hogares, los cuales comúnmente están en otro municipio.

Por otra parte, realizar todo lo que se pide, requiere que el maestro tenga un conocimiento profundo sobre la comunidad. El maestro no puede llevar a cabo propuestas sin tener un conocimiento de la filosofía ancestral respecto de las comunidades que atiende; si él no lo hace, serán los abuelos los únicos quienes comuniquen las costumbres y tradiciones de sus ancestros. Por tanto la elaboración de este plan anual, significa para el maestro llevar a cabo una investigación profunda de la comunidad. (Ver anexo No. 1).

Los mismos maestros con quienes platiqué acerca del Plan y Programa consideran difícil cumplir con todos estos requisitos planteados, y mencionan que antes de haber elaborado este Plan, deberían haber consultado a las bases, o si ya no lo hicieron, deberían reubicar a los maestros para que trabajen en las comunidades a las que pertenecen y así tal vez sería menos complicado para ellos.

CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LA EDUCACION PREESCOLAR INDIGENA.

El plan de estudios y programa de educación preescolar indígena se encuentra fuera de la realidad en cuanto a que le falta contemplar muchos aspectos elementales en relación con las comunidades indígenas, la formación del maestro bilingüe y la enseñanza de la lengua indígena.

En primer lugar, no se contempla la preparación de los maestros. Los maestros o promotores bilingües generalmente son alumnos de secundaria que han recibido pequeños cursos de 2 o 3 meses y que luego son enviados a trabajar a comunidades lejanas, lo que origina que solamente se encuentren en la comunidades los días laborables.⁶⁶ No puede concebirse que el maestro bilingüe desarrolle una labor social consistente si no vive en el poblado.

Si la escuela no mejora la situación social de la comunidad, si no organiza los servicios que puedan beneficiar a ésta, si no coordina las actividades individuales para que la resultante sea una acción fuerte y segura, y se limita tan sólo a la enseñanza a ciertas horas, de niños y niñas, no habría llenado su papel más importante, de acuerdo con lo señalado en el programa de educación preescolar.

Es conveniente que el educador conviva con sus educandos, niños y adultos, para sentir sus necesidades, sus penas, sus alegrías, para conocer su vida y orientarla. Pero también sabemos que no todos los maestros están dispuestos a vivir en comunidades donde no tienen ni que comer y su sueldo no les alcanza para dotarse de despensas.

Encontré varias escuelas del municipio de Tasquillo e Ixmiquilpan en donde las plazas de maestros de educación bilingüe en este nivel de preescolar, son ocupadas por exalumnas de escuelas técnicas donde han estudiado para auxiliar de educadora, desconociendo totalmente la lengua indígena de la comunidad donde trabaja. (Ver anexo No. 2)

3.1.2 EDUCACION PRIMARIA

PLANES Y PROGRAMAS

Las escuelas primarias de educación bilingüe no cuentan con planes y programas específicos para su enseñanza, sino que se basan en los planes y programas nacionales. Para el desarrollo de su trabajo en el aula, y adaptar los objetivos y actividades, se apoyan de manuales para la enseñanza bilingüe-bicultural, los cuales existen para cada grado escolar.

Este "Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe-bicultural" editado por la Dirección General de Educación Indígena contiene:

...recomendaciones y sugerencias para apoyarlo en la realización de acciones pedagógicas encaminadas a lograr un mejor manejo de los programas de educación primaria y un mayor aprovechamiento de su práctica cotidiana, conforme a los objetivos de la educación indígena bilingüe-bicultural. ⁶⁷

El Manual tiene como propósitos fundamentales, incorporar contenidos étnicos al proceso educativo, fortalecer el desarrollo bilingüe de los educandos, estimular la participación de maestros y alumnos en la práctica productiva de las comunidades y propiciar en los alumnos la valoración del "saber tradicional".

PRACTICA EDUCATIVA

En visitas realizadas a escuelas bilingües (Ver anexo No. 3 y 4) además de encontrar escuelas llamadas bilingües y que en realidad no lo son, encontré también escuelas donde la educación bilingüe debería ser básica para la enseñanza, por ser comunidades totalmente monolingües y donde es indispensable que el maestro maneje a la perfección la lengua materna para comunicarse con todos los integrantes de la comunidad y no sólo con los alumnos, ya que tiene una convivencia diaria con todos.

Generalmente en varias comunidades del Valle del Mezquital el maestro de grupo tiene que vivir ahí, o por lo menos permanecer durante todos los días laborables, debido a que estas comunidades se encuentran muy alejadas y el traslado a ellas es difícil.

La labor pedagógica en estos grupos es fácil para el maestro que maneja la lengua materna, pero como se ha mencionado a lo largo del trabajo, la lengua indígena es utilizada como una muleta en los primeros pasos de la educación de los niños, pero ya que el alumno conoce el castellano, los maestros de grados superiores utilizan muy poco la educación bilingüe.

Las explicaciones que dan los maestros bilingües de estas comunidades para justificar el hecho de no seguir impartiendo la enseñanza bilingüe-bicultural en los grados superiores, es que no existe continuidad de este tipo de educación en la secundaria y no tiene caso seguir impartiendo algo que no va a continuar el alumno, es mejor que desde la primaria conozca todo lo que deben conocer todos los niños de todo el país. Además en la secundaria empiezan a conocer otra lengua y sería muy difícil tanto para los maestros como para los alumnos aprender otro lenguaje, manejarían tres lenguas en lugar de dos...

3.1.3 ALBERGUES ESCOLARES

Dentro del Sistema de Educación Indígena se cuenta con albergues escolares, creados con el objeto de apoyar a niños indígenas de escasos recursos, que viven en comunidades dispersas en las cuales no existen centros escolares con primaria completa.

La función del albergue escolar, es brindar a los becarios alimentación y hospedaje de lunes a viernes, apoyo a la tarea docente, educación extraescolar, atención a la salud, capacitación para el trabajo agropecuario y artesanal promoción para el rescate y revaloración de la cultura étnica y fortalecimiento de la conciencia de solidaridad y compromiso ciudadano contando con la participación comunitaria.⁶⁸

El personal que labora en estos albergues está constituido por un jefe de albergue, el cual debe ser maestro normalista, titulado o equivalente, ser de origen indígena de la región y hablante del idioma de la misma.

Cuentan con personal de apoyo, son dos cocineras llamadas ecónomas a quienes sólo se pide como requisitos, que sepan leer y escribir, ser mayores de 25 años y ser originarias de la comunidad donde laboran.

El jefe de albergue tiene como funciones principales, organizar la planeación y programación de las actividades relativas al funcionamiento del albergue, promover que los niños concurran a ellos en las comunidades donde no existen las primarias completas, recibir, administrar y controlar los servicios asistenciales, recursos materiales y financieros, así como coordinar las actividades educativas del plantel.

Los recursos financieros proporcionados al jefe del Albergue (director) son destinados para a) Raciones alimenticias, b) Pre-domingo, c) Higiene y limpieza y d) Gastos de operación.

Las ecónomas se encargan, además de preparar los alimentos, de colaborar con el director en la compra de frescos (alimentos que se compran al día, como son carnes, frutas, verduras, etc.), del manejo de mercancías y realizan junto con los niños la limpieza general del albergue.

A los niños (becarios) también se les proporciona material de aseo para el lavado de su ropa, atención médica, apoyo en sus tareas académicas, así como capacitación agropecuaria, artesanal, etc. Deben mantener una calificación aprobatoria para conservar su beca.

En el albergue se realizan trabajos productivos como huertos familiares, crianza de animales domésticos con el fin de que los alumnos observen los beneficios del trabajo colectivo y palpen la necesidad de ser autosuficientes. ⁶⁹

Dentro del sistema de educación indígena existen dos tipos de albergue:

a) Albergues escolares. En éstos el director y las ecónomas pertenecen al sistema de educación indígena pero los maestros de las primarias a las que asisten los niños del albergue, son maestros federales o estatales, es decir, no son maestros indígenas o bilingües, por lo tanto no existe la educación bilingüe como tal.

b) Escuela albergue. Aquí todo el personal, es decir, ecónomas, director y maestros de grupo pertenecen al sistema de educación indígena, y generalmente todos pertenecen a las comunidades a las que da servicio el albergue.

En conclusión podemos decir que los albergues escolares de estas comunidades del Valle del Mezquital cumplen con la función de apoyar a los niños indígenas en la terminación de la educación primaria, pero como se les proporciona a todos los niños del país, es decir, no existe la educación indígena en estos albergues escolares, quizá únicamente en las escuelas albergue, donde existen maestros indígenas. (Ver anexo No. 5)

Los planes y programas seguidos en los albergues escolares son los nacionales, y a los maestros no se les exige que sepan hablar la lengua materna de la comunidad donde trabajan.

Por lo tanto la educación bilingüe-bicultural dentro de los albergues es inexistente, solo proporciona alimentación, hospedaje y una educación primaria común..

3.1.4 EDUCACION INICIAL

Dentro del Sistema de Educación Indígena se lleva a cabo un programa de educación inicial llamado anteriormente Programa de la Mujer Indígena, el cual inició en 1981 en el estado de Hidalgo.

Dicho programa contempla como objetivo principal, la orientación a madres de familia sobre el cuidado de los niños desde la edad prenatal hasta los 5 años. De esta manera se trabaja indirectamente con los niños.

El trabajo que se realiza con las madres de familia se divide en 3 fases: 1) Educación materno-infantil, 2) Capacitación para el trabajo y 3) Educación bilingüe-bicultural.

En la Educación Materno-infantil se imparte orientación a mujeres embarazadas con el apoyo de los centros de salud de la comunidad donde trabaja, también proporcionan la guía a padres de familia impartido por el D.I.F. para niños de 0 a 5 años.

La Capacitación para el trabajo consiste en la elaboración de huertos familiares y la educación artesanal, dentro de la cual trabajan en bordados, tejidos y costura en general.

La educación bilingüe-bicultural tiene como objetivo seguir el rescate cultural, la preservación de tradiciones y la alfabetización en lengua materna.

Todos estos trabajos son realizados por los promotores bilingües, los cuales son de sexo femenino y tienen estudios mínimos de bachillerato, aunque esto se implantó apenas hace algunos años, porque anteriormente se les pedían estudios mínimos de secundaria.

Las promotoras de estas comunidades, en su mayoría son bilingües, aunque entienden y hablan la lengua materna casi no saben leerla y escribirla, por lo que el tercer aspecto de su trabajo (la educación bilingüe-bicultural) no puede llevarse a cabo tal y como debería ser.

Esta información acerca de la educación inicial, sólo pude recabarla por medio de pláticas informales con maestros de la Jefatura de Supervisión de Educación Indígena, ya que no cuentan con programas ni manuales sobre este proyecto, a pesar de los años que han trabajado en él.

Según la información obtenida, puedo deducir que esta educación inicial sólo se basa en orientación e información acerca de la educación de los niños, pero sobre todo en realizar actividades manuales y huertos familiares.

Por las mismas circunstancias de no contar con un programa o manual, cada promotor realiza las actividades que quiere, de acuerdo a las necesidades de la comunidad.

A las promotoras se les da capacitación permanente de actividades manuales y de manera individual, es decir, cada promotora asiste a la Jefatura de Supervisión y pide la capacitación requerida de acuerdo a la actividad que vaya a realizar, ya sea bordados, tejidos, deshilado, macramé, costura, etc.

El horario de trabajo también es de acuerdo a como lo pida la comunidad, aunque generalmente se imparte por la mañana, ya que según datos obtenidos por las promotoras: "... en la tarde ya las señoras están tomadas, toman mucho pulque, y si les damos clases a esas horas ya ni nos hacen caso, ni nos entienden nada".

Cada centro de trabajo cuenta con una promotora, la cual atiende de 15 a 20 personas aproximadamente.

De toda esta información podemos concluir que el objetivo de este proyecto, de dar educación inicial a los niños de 0 a 5 años con ayuda de las madres de familia, no se imparte en estos centros, considero que debería conservar el nombre anterior de Programa de la mujer indígena ya que ésto sí se trabaja, pues le dan poca importancia a la capacitación de promotoras sobre la educación de los niños, están más preocupadas por enseñarles a bordar y tejer que por una real educación bilingüe-bicultural.

3.2 EL MAESTRO BILINGÜE: CARACTERÍSTICAS Y PERSPECTIVAS.

El maestro indígena tiene la responsabilidad de cumplir con dos objetivos básicos que marcan tanto las disposiciones oficiales, como el reglamento interno de la Dirección General de Educación Indígena, como veremos a continuación:

1) Impartir la educación básica a nivel nacional.

*2) Impartir la educación específica para la población infantil indígena (educación bilingüe-bicultural). Dentro de este segundo objetivo el docente debe realizar dos tipos de trabajo: a) el trabajo dentro del aula con objeto de transmitir la educación primaria bilingüe y bicultural y b) el trabajo extraescolar cuya finalidad es lograr mejoras en la comunidad indígena.*⁷⁰

Respecto al trabajo que debe realizar el maestro dentro del aula, consiste en instrumentar los planes, programas y métodos de estudio que marca la S.E.P., basándose obligatoriamente en los libros de texto gratuitos, pues como se hizo notar en los incisos anteriores, no existen planes y programas específicos para las comunidades indígenas. Por otra parte, deberá ser el enlace entre las comunidades indígenas y la sociedad nacional para así lograr el objetivo respecto a los indígenas: la integración de éstos a la vida nacional, dando por sentado que por su condición no forman parte de esta vida nacional.

Según algunos datos obtenidos en encuestas realizadas a 146 maestros indígenas del Valle del Mezquital, podemos tener una visión de cual es en realidad la situación tanto del maestro indígena como de las comunidades donde trabaja. (Ver anexo No. 6)

A continuación presento algunos datos obtenidos por medio de las encuestas, para posteriormente concluir lo que es el maestro indígena en estas comunidades del Valle.

GRADO DE BILINGÜISMO

| HABLA Y comprende LA LENGUA MATERNA | MUY BIEN | BIEN | REGULAR | NADA | TOTAL |
|-------------------------------------|----------|--------|---------|-------|-------|
| NUMERO | 54 | 65 | 25 | 2 | 146 |
| % | 36.98% | 44.52% | 17.12% | 1.38% | 100% |

SABE LEER Y ESCRIBIR

LA LENGUA MATERNA

| | | | | | |
|--------|-------|-------|--------|--------|------|
| NUMERO | 4 | 12 | 112 | 18 | 146 |
| % | 2.73% | 8.22% | 76.72% | 12.33% | 100% |

Podemos deducir que el grado de bilingüismo que presentan dichos maestros es muy bajo en cuanto al saber leer y escribir la lengua materna que debería ser lo que los maestros aportaran a sus alumnos, es decir, enseñarles la lecto-escritura en su lengua materna. Pero solamente el 2.73% de maestros afirma saber leer y escribir muy bien la lengua materna.

El 76.72% de estos maestros casi no saben y el 12.33% desconoce la lecto-escritura en lengua ñahñu; por lo tanto, se ven imposibilitados para enseñar a sus alumnos, porque obviamente, no pueden enseñar algo que no saben.

A continuación presento algunos datos obtenidos por medio de las encuestas, para posteriormente concluir lo que es el maestro indígena en estas comunidades del Valle.

GRADO DE BILINGÜISMO

| HABLA Y comprende LA LENGUA MATERNA | MUY BIEN | BIEN | REGULAR | NADA | TOTAL |
|-------------------------------------|----------|--------|---------|-------|-------|
| NUMERO | 54 | 65 | 25 | 2 | 146 |
| % | 36.98% | 44.52% | 17.12% | 1.38% | 100% |

SABE LEER Y ESCRIBIR LA LENGUA MATERNA

| | | | | | |
|--------|-------|-------|--------|--------|------|
| NUMERO | 4 | 12 | 112 | 18 | 146 |
| % | 2.73% | 8.22% | 76.72% | 12.33% | 100% |

Podemos deducir que el grado de bilingüismo que presentan dichos maestros es muy bajo en cuanto al saber leer y escribir la lengua materna que debería ser lo que los maestros aportararan a sus alumnos, es decir, enseñarles la lecto-escritura en su lengua materna. Pero solamente el 2.73% de maestros afirma saber leer y escribir muy bien la lengua materna.

El 76.72% de estos maestros casi no saben y el 12.33% desconoce la lecto-escritura en lengua ñahñu; por lo tanto, se ven imposibilitados para enseñar a sus alumnos, porque obviamente, no pueden enseñar algo que no saben.

Esto debería ser contemplado por las autoridades educativas en cuanto al manejo de personal bilingüe, ya que tendría que considerarse requisito indispensable para contratar a un maestro bilingüe, el que éste sepa hablar, comprender, leer y escribir la lengua materna, tanto para la mejor comunicación como para la formación de la población donde trabaja.

El problema es menos agudo en cuanto a hablar y comprender la lengua materna pues el 36.98% de los maestros lo habla y entiende muy bien, el 44.52% bien, el 17.12% solo un poco y el 1.38% no sabe hablar ni entiende la lengua materna. Sin embargo resulta difícil comprender que pueda existir buena comunicación entre el maestro y sus alumnos, si ambos desconocen mutuamente su lengua.

A fin de ahondar en el aspecto de la comunicación del maestro con sus alumnos elaboré una pregunta para detectar si dentro y fuera de clases habla con ellos la lengua materna, obteniendo los siguientes datos:

| | NUMERO | PORCENTAJE |
|--|---------------|-------------------|
| HABLA CON SUS ALUMNOS LA LENGUA MATERNA, DENTRO Y FUERA DE CLASES. | 89 | 60.96% |
| HABLA POCO CON SUS ALUMNOS LA LENGUA MATERNA, DENTRO Y FUERA DE CLASES. | 38 | 26.03% |
| NO HABLA CON SUS ALUMNOS LA LENGUA MATERNA, DENTRO Y FUERA DE CLASES | 14 | 9.58% |
| ANULADA | 5 | 3.43% |
| TOTAL | 146 | 100% |

En el cuadro anterior podemos observar que el porcentaje de maestros que mantiene una buena comunicación con sus alumnos en su lengua es el 60.96%, pero el resto de los maestros parece descuidar el uso de la lengua materna para comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Con esto podemos deducir que la institución no se interesa tanto en que el personal por seleccionar domine su propia lengua, y que basta con que tenga un conocimiento general de la misma.

Al preguntarles a los maestros si aplicaban los conocimientos de lecto-escritura en la lengua materna con sus alumnos, solo el 27.5% contestó que sí, dando las siguientes explicaciones breves acerca de cómo lo hacen:

-Dialogando con ellos.(5)

-Por medio de dibujos.(2)

-Traduciendo las lecturas que vienen en los libros de texto.(9)

-Haciendo que escriban sus experiencias diarias.(2)

-Por medio de la narración de cuentos.(2)

-Sólo lo aplico en la enseñanza de cuentos y canciones.(6)

-Por medio de cursos y folletos que hemos recibido de Etmolingüistas.(3)

-Para iniciar una clase se motiva en lengua ñähñu.(3)

Otra observación que se puede hacer de estas contestaciones, es que la mayoría de los maestros contestaron que únicamente enseñan o practican la lectura y escritura en ñähñu en algunas ocasiones a través de traducción de cuentos y canciones, pero no lo hacen **SIEMPRE**.

El 72.8% de los "maestros bilingües" contestaron que **NO** aplicaban la lecto-escritura en lengua materna, dando los siguientes motivos:

-No lo he aplicado puesto que a los padres les interesa que sus hijos aprendan a hablar el español. (2)

-Porque la S.E.P. no ha hecho algo oficial la enseñanza de la lecto-escritura bilingüe.(2)

-Porque no nos han capacitado y no tenemos libros para seguir un método. (3)

-Porque los padres de familia no nos lo permiten. (4)

-Por no haber recibido las técnicas adecuadas. (4)

-Porque no hay material didáctico para llevarlo a cabo. (6)

NOTA: Muchos de los maestros que contestaron ya sea que sí o no aplicaban la lecto-escritura en la lengua materna no dieron una explicación del porqué lo aplican o no. Es por eso que en estas respuestas se contemplan solamente las respuestas de 21 maestros.

De acuerdo a estas respuestas, nos damos cuenta de la falta de iniciativa de los maestros que se dicen bilingües de preservar la lengua en las comunidades donde trabajan, olvidándose de su tarea principal como **MAESTROS BILINGÜES**.

Encontré también una gran contradicción en las respuestas de los maestros, ya que en párrafos anteriores explicaban varios motivos por los cuales no enseñaban a leer y escribir la lengua materna o simplemente decían que casi no hablaban con sus alumnos en ñāhñu. Pero al preguntarles si creían importante conservar la lengua y tradiciones de la comunidad donde trabaja, sólo un maestro (0.6%) contestó que **NO** lo creía importante porque considera que el niño se estanca, así el niño tiene miedo de enfrentarse a un mundo distinto, y que además era una de las barreras que le impedía al individuo avanzar.

En cambio el 99.4% de los maestros contestó que SI era importante, indicando los siguientes argumentos por lo cual consideraban mantener tanto la lengua como tradiciones:

-Simplemente porque las tradiciones se deben conservar.(25)

-Porque es una herencia de nuestros antepasados.(13)

-Para conocer los antecedentes de nuestros antepasados.(17)

-De esta forma no se pierden las tradiciones y costumbres de la región.

(11)

-Porque a través del tiempo no se pierda nuestro origen.(20)

-Porque es una cultura netamente original, por lo cual se debe conservar.(5)

-Porque es importante tener un marco histórico acerca de nuestras costumbres.(1)

-Porque es una forma de afirmar nuestro patriotismo.(2)

-Son rasgos esenciales que toda comunidad debe tener para su identificación.(4)

Los 50 maestros restantes no dio ningún argumento del porqué consideraba importante mantener tanto la lengua como tradiciones.

También quise conocer si los maestros sabían la opinión que tenían los padres de familia acerca de la preservación de la cultura y la lengua. Desgraciadamente la mayoría de los maestros desconocen la opinión de los padres. Pero los que la conocen contestaron en general lo siguiente:

-Se les debe seguir inculcando su cultura.(10)

-No quieren que sus hijos hablen la lengua otomí. (9)

-Si sus hijos hablan otomí, no van a aprender nada.(6)

- Es necesario para la comunicación.(21)
- Los padres se oponen a la enseñanza.(10)
- Que ésta debe trasmitirse de generación en generación.(4)
- Que los conocimientos deberían trasmitirlos con libros escritos en otomi.(8)
- Se debe conservar, pero sin permanecer al margen del progreso nacional.(2)
- Se sienten orgullosos porque hablan dos lenguas.(3)

En cuanto a las actividades extraescolares de promoción social en su comunidad se obtuvo lo siguiente:

| | NUMERO | PORCENTAJE |
|---|------------|---------------|
| REALIZA ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DE PROMOCION SOCIAL EN SU COMUNIDAD . | 64 | 43.83% |
| NO REALIZA ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DE PROMOCION SOCIAL EN SU COMUNIDAD. | 71 | 48.63% |
| ANULADA | 11 | 7.54% |
| TOTAL | 146 | 100% |

De acuerdo a este cuadro, cerca del 50% de los maestros indígenas NO realiza ninguna actividad fuera de su trabajo en el salón de clases, podemos suponer que esto se debe a que muchos maestros no viven en la comunidad donde trabajan o simplemente no tienen interés en realizar otras actividades.

La normatividad compromete al maestro a realizar por las tardes actividades extraescolares y por lo tanto, la obligatoriedad de vivir en las comunidades en que queden inscritos, aunque no siempre llevan a cabo dichas actividades.

Esto significa que el maestro indígena tiene una obligación laboral que el maestro federal o estatal no tiene, y es el dedicar las 18 horas del día de lunes a viernes, al servicio magisterial.

En cuanto a los estudios recibidos posteriores a la secundaria por parte de los maestros indígenas, se obtuvo lo siguiente:

| | NUMERO | PORCENTAJE |
|--|---------------|-------------------|
| SECUNDARIA COMPLETA | 6 | 4.11% |
| NORMAL BASICA COMPLETA | 4 | 2.74% |
| NORMAL BASICA INCOMPLETA (2 A 3 AÑOS) | 89 | 60.96% |
| BACHILLERATO PEDAGOGICO INCOMPLETO | 1 | 0.68% |

| | | |
|-----------------------------------|------------|--------------|
| BACHILLERATO PEDAGOGICO | | |
| COMPLETO | 12 | 8.22% |
| NORMAL SUPERIOR INCOMPLETA | 5 | 3.43% |
| NORMAL SUPERIOR COMPLETA | 9 | 6.16% |
| LICENCIATURA EN LA U.P.N. | | |
| INCOMPLETA | 6 | 4.11% |
| LICENCIATURA EN LA U.P.N. | | |
| COMPLETA | 3 | 2.06% |
| PREPARATORIA COMPLETA | 10 | 6.85% |
| BACHILLERATO AGROPECUARIO | 1 | 0.68% |
| TOTAL | 143 | 100% |

La mayoría de los maestros bilingües ha realizado o está realizando estudios posteriores a la secundaria, únicamente 6 de ellos se quedaron con estudios secundarios, lo cual habla del desinterés de las autoridades educativas al no contratar personal capacitado para esta labor. Por otra parte debe reconocerse que gran porcentaje de la población de maestros han obtenido por lo menos algunos estudios de Normal Básica.

En cuanto a cursos recibidos para su capacitación (regularmente cursos impartidos por la S.E.P.) existe lo siguiente:

| | NUMERO | PORCENTAJE |
|--|---------------|-------------------|
| RECIBEN CURSOS DE CAPACITACION | 50 | 34.24% |
| CASI NUNCA RECIBEN CURSOS DE CAPACITACION | 21 | 14.38% |
| NUNCA RECIBEN CURSOS DE CAPACITACION | 71 | 48.64% |
| ANULADA | 4 | 2.74% |
| TOTAL | 146 | 100% |

Respecto a los cursos de capacitación que reciben los maestros indígenas, el 48% de los maestros afirman que reciben cursos de capacitación aunque sea en pocas ocasiones. Sin embargo, el 48.64% de los maestros, expresa que nunca han recibido cursos de capacitación.

Aún así, de los maestros entrevistados y que afirman que han recibido cursos de capacitación, advierten que éstos son sinónimo de deficiencia profesional, debido al contenido limitado, incipiente e inadecuado de la capacitación. Creen que no reciben los cursos suficientes, ni orientación para la solución de sus problemas.

En conclusión, estos cursos no responden a las necesidades del maestro rural indígena por la existencia de deficiencias en la calidad de los conocimientos proporcionados.

Vocación, sinónimo de necesidad..

En entrevistas informales con maestros bilingües, pude darme cuenta de que algunos sí pertenecen a la comunidad donde trabajan, pero si lo hacen, no es por vocación al magisterio, sino porque es una posibilidad de obtener un sueldo seguro y además porque tienen pocas posibilidades de trabajo con los pocos estudios obtenidos.

Además de ésto, percibi el deseo de algunos maestros de salirse del sistema indígena, pues ven en él, además de una etiqueta que los distingue como indígenas, pocas posibilidades de prosperar económica, social, profesional y políticamente. Sin embargo, en términos generales la profesión del magisterio es para ellos la única alternativa de trabajo y de movilidad social. Aunque ésta no es una opinión generalizada, ya que existen también maestros bilingües, un poco más conscientes de su trabajo y de la responsabilidad que tienen en el mejoramiento y superación de su cultura. ⁷¹ (Ver anexo No. 6)

Muchas veces también el maestro llega, por qué no decirlo, con pretensiones de cambios no adecuados a la comunidad, la cual lo recibe con frialdad, comienzan las acusaciones y como consecuencia lógica la separación de ese maestro para ser sustituido por otro. Este trata de atraerse la simpatía y comienza su nueva labor, pero al llegar el siguiente año escolar se repite lo mismo con el próximo maestro. Entre tanto la comunidad se va acostumbrando a no necesitar del maestro y de ahí el fracaso de la escuela, fracaso que se hubiera podido evitar con un maestro residente en la comunidad, sobre todo si pertenece a la misma.

El maestro bilingüe necesita estímulo, ayuda. Los inspectores antes de instruir a los maestros de sus zonas y darles sugerencias deben conocer su preparación, para que sus enseñanzas e instrucciones estén adaptadas a la preparación del maestro y no que éstos se adapten al lenguaje lleno de tecnicismo ajenos a su propio vocabulario.

Por último, algo de vital importancia en la educación indígena, es el problema de que el maestro que se dice bilingüe, muchas veces no sabe hablar la lengua indígena de la comunidad donde trabaja y por lo tanto, bloquea la comunicación. Al desconocer las autoridades educativas la existencia de este problema no ofrece ninguna solución ya sea para capacitar a los maestros ya establecidos o para sustituirlos por maestros realmente bilingües⁷²

CONCLUSION

A lo largo de todo este trabajo de investigación, se ha percibido la falta de una educación verdaderamente bilingüe-bicultural, la cual sólo existe en el discurso oficial pero no en la realidad.

En la convivencia tenida con comunidades indígenas, se observó que la lengua ñahñu es utilizada a nivel familiar y comunal pero que en algunas se empieza a perder debido a que representa un obstáculo para su "desarrollo". Quizá por este motivo también los maestros bilingües al no ver funcionalidad en la lengua indígena, no la ponen en práctica.

No sólo se nota la pérdida de la lengua materna en las comunidades, sino que también, muchas poblaciones indígenas que han emigrado a las ciudades, van perdiendo poco a poco el uso de su lengua dominada por la lengua dominante, siendo en este caso el español.

Por estos motivos los maestros generalmente no asumen el compromiso de impartir una educación bilingüe y son pocos los comprometidos con su profesión. De ahí que el trabajo realizado por un maestro que si ha impartido una educación bilingüe bicultural, se vea anulado con el trabajo de otro maestro al cual solo le interesa cubrir un plan de trabajo y terminarlo de la forma más fácil y rápida posible, viendo un obstáculo en la enseñanza de una segunda lengua.

Para los maestros bilingües, ya sean de preescolar o del primer grado de educación primaria el principal objetivo lingüístico de su curso, consiste en la imposición del español en la forma más rápida posible para que los alumnos puedan estudiar con los textos oficiales de primaria en español. Los nuevos textos que están elaborando etnolingüistas del Valle del Mezquital, solo los están trabajando algunas escuelas que laboran con programas pilotos o en centros escolares de investigación, como es el caso de una comunidad del municipio del Cardonal, en la que se lleva a cabo investigaciones de la educación bilingüe-bicultural, dirigidos por Enrique Hamel.

El maestro o promotor cultural bilingüe es un servidor formado por el Estado y extraído de las comunidades étnicas con la finalidad de que a través de su servicio le dé una educación más integral a este grupo de niños, empezando por su lengua y su cultura. Sin embargo, muchos se han olvidado de tal función, ahora el maestro bilingüe es como cualquier maestro del sistema nacional que imparte su enseñanza sin el manejo de los elementos adecuados.

A medida que se incrementa el número de profesores bilingües sin responsabilidad ni conciencia docente frente a los grupos indígenas, con el compromiso de enseñarle los primeros pasos del saber a los niños, va aumentando el problema educativo, pues se olvidan de hacer uso de la lengua materna en la enseñanza. Es por eso que se encuentran en serias dificultades para efectuar ciertos mandatos que trasmite el educador, y si alguien entiende será en menor grado, por lo que tendrá poca capacidad para retener los mensajes recibidos por parte del maestro.

En este sentido, el niño que maneja una lengua materna distinta al español, necesita que el maestro conduzca el proceso de enseñanza mediante la lengua materna para que el niño pueda comprender los mensajes con claridad y plenitud; ya que como se ha dicho anteriormente, el lenguaje es un instrumento fundamental para la comunicación y el razonamiento, pero si el maestro de educación indígena olvida el empleo de esta lengua en su práctica docente, el aprendizaje del niño será problemático y su manera de comprender se irá dando de manera lenta y tardía.

Los programas nacionales no han permitido lograr los avances porque ha provocado una serie de problemas en los niños, principalmente en el medio rural y quizá más acentuado en el medio indígena.

Los planes y programas educativos nacionales no son adecuados ni aplicables para los niños que se desenvuelven en este medio; si a esto le agregamos la forma de comunicación existente entre el maestro y el alumno en el empleo de otra lengua que no corresponde a los códigos del niño en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto es cuando la acción educativa no se realiza con un enfoque pedagógico adecuado desde el punto de vista técnico, social, lingüístico y psicológico, no se lograrán buenos resultados. Este problema se ha observado en todo el sistema nacional y quizá en educación indígena se manifieste de manera más crítica.

Por todo lo anteriormente expuesto, se considera importante el dar algunas recomendaciones que en cierta medida pudieran contribuir al mejoramiento de la educación bilingüe-bicultural que podríamos llamar, la seudoeducación indígena.

RECOMENDACIONES GENERALES.

El lograr un cambio en la educación de los indígenas podría ser de beneficio principalmente para los mismos, ya que el beneficio a la nación sería de manera secundaria, o quizá al mismo gobierno no le conviene que los indígenas estén educados, ya que mientras más ignorantes sean, pueden ser mejor explotados. Es por esto que agrupaciones indias que empiezan a reunirse en congresos anuales, hablan de los cambios que debería tener su educación.

Los planteamiento de cambio vendrían a ser una revolución educativa siempre y cuando el cambio fuera desde el propio maestro indígena, es decir, concientizarlo del beneficio que sería para su comunidad un cambio en la educación.

Quizá el único medio de solución es que estas agrupaciones indias presionen a las autoridades para lograr el cambio estructural que termine con su posición de colonizados.

Por medio de la ayuda real de profesionales en las diversas ramas, se podría lograr bastante, siempre y cuando esta ayuda consista en enseñarlos a conocer mejor su propia realidad y siendo para ellos traductores de la vida y cultura nacional a fin de hacer éstas comprensibles a los indios, dentro de un sistema de conceptos propios o familiares a ellos. Otro de sus cometidos sería el de ayudarlos a poner en práctica los planes y programas de acción que los indios mismos, con la ayuda externa vayan estructurando y elaborando.

Si no se dá a los indios la libertad, la orientación y la ayuda necesaria para que inicien la aventura de su propio desarrollo, en vano se seguirán gastando millones en semi-ladinizarlos (arrancándoles la propia cultura sin darles plenamente la cultura nacional). Seguirán incorporándose a la sociedad nacional en su nivel más interno y serán víctimas de los mismos explotados y oprimidos.

*O hay una educación bicultural para todos, o la educación indígena será solamente una exigencia más para la población india, pero nunca la expresión de una política de aceptación del pluralismo cultural étnico.*⁷³

Se considera entonces que los indios mismos son quienes tienen que reflexionar y actuar para dejar de ser objetos y convertirlos en sujetos de nuestra propia historia.

En cuanto a la lengua se dice que para que una lengua pueda ser usada como lengua de enseñanza requiere de una forma escrita y normalizada y abarcar por lo menos las funciones sociales correspondientes a los usos académicos y escolares. Requiere además de textos y materiales en ambas lenguas. De ahí que entre las tareas prioritarias para una educación bilingüe se cuenten: la normalización oral y escrita de las lenguas en las que se pretende educar; modernización del vocabulario y los estilos discursivos; la alfabetización en ambas lenguas; uso de la lengua indígena tanto en asignaturas del curriculum como en actividades fuera del aula; profesores bilingües que puedan utilizar ambas lenguas o alternativamente la contratación de personal doble, profesores competentes en una u otra lengua para abordar asignaturas distintas en una sola lengua.

Aunque también aunado a este problema, sería contemplar, la posibilidad de hacer mejoras a los sueldos de los profesores, ya que existen comunidades bastante alejadas y los sueldos raquíticos de los profesores aumentan en mayor grado el desinterés de los mismos por trasladarse a estos lugares.

En cuanto al método, Díaz Couder nos dice: *La diversidad cultural en nuestro país es muy grande, por lo que un método con la flexibilidad para focalizar las diferencias o discontinuidades locales en el proceso educativo, ...puede contribuir significativamente a una educación mas adecuada a los diversos sectores socioculturales del país.*⁷⁴

Este método debe adaptarse o tratar de adaptarse lo más posible a todos los grupos indígenas del país, o bien, con la ayuda de maestros bilingües de cada zona o comunidad indígena, elaborar el método más adecuado con la orientación de pedagogos, psicólogos, etnolingüistas y todas aquellas personas que puedan contribuir en el mejoramiento de la educación. Así como la programación de contenidos educativos, la elaboración de materiales didácticos y la elección de los métodos de enseñanza en el contexto de una educación bilingüe-bicultural tendrían que basarse en la situación sociocultural dinámica de la zona.

Sobre esto nos dicen en los fundamentos para la Modernización Educativa:

Este planteamiento que parte de la cultura propia para encontrar su inserción en la cultura nacional, y de la misma forma encontrar, que la cultura nacional está formada y es constituyente de la cultura universal, contribuirá a mejorar la calidad de la educación y, por lo tanto, a la formación de los niños indígenas. Para ello será preciso contar con un plan de estudios flexible, que permita la elaboración de programas estatales, de materiales de apoyo didácticos elaborados de acuerdo con las particularidades de cada región, así como la actualización y capacitación de los maestros; de igual manera debe procurarse la adecuación de calendarios y horarios escolares de acuerdo a las actividades productivas, todo esto a partir de los objetivos educativos nacionales. 75

NOTAS

¹ **ACULTURACION:** Se acepta ampliamente por aculturación los cambios que se producen cuando se ponen en contacto sociedades con tradiciones culturales diferentes. Diccionarios de las Ciencias de la educación. p. 46

² **CALVO PONTON, GABRIELA y LAURA DONNADIEU AGUADO.** Una educación indígena, bilingüe y bicultural? p. 35

³ Diccionario de las ciencias de la educación. p. 186

⁴ *El tradicionalismo sobreestima la tradición pedagógica: es aquel intento que hace radicar el proceso educativo en la mera transmisión de bienes culturales, en la mera comunicación de conocimientos, usos y costumbres del pasado, sin acoger las nuevas adquisiciones; pasa por alto el momento creador de la historia; sólo el pasado dirige su mirada, para petrificarse en sus fórmulas.*

LARROYO, FRANCISCO. Historia comparada de la educación en México. p.69

- 5 S.E.P., Bases Generales de la Educación Indígena. p. 11
- 6 Ibidem.
- 7 REUTER, JAS. Indigenismo, pueblo y cultura. p. 20
- 8 Ibidem.
- 9 Bases Generales de la Educación Indígena. S.E.P. p. 14
- 10 REUTER, JAS. op. cit. p. 19
"Expresamente se reconoció el pluralismo étnico en México y su consiguiente pluralismo cultural, así como el hecho de que el patrimonio de los grupos étnicos forma parte del patrimonio de la nación".
- 11 MAURER AVALOS, EUGENIO. La política educativa indigenista. p. 81
- 12 CORONADO DE CABALLERO, GABRIELA. Expresión de un conflicto. p. 10
- 13 DIAZ, COUDER ERNESTO. Diversidad Sociocultural y Educación en México. p. 19
- 14 S.E.P., Instructivo de Supervisión y Evaluación de los Servicios de Educación Indígena. p. 23
- 15 Idem.
- 16 Idem.
- 17 S.E.P. Fundamentos para la Modernización educativa. p. 42
- 18 LENGUA: Sistema de signos orales y su equivalencia gráfica utilizado por un grupo humano para comunicarse. Equivale a idioma y a lenguaje.
- 19 El término bilingüismo ha sido utilizado para explicar aquellas situaciones en las que se emplean más de una lengua.
- 20 CORONADO DE CABALLERO, GABRIELA. op. cit. p. 115
- 21 S.E.P. Fundamentos para la Modernización Educativa. p. 33 (El subrayado es mío)
- 22 Información proporcionada por el profesor Leandro Trejo Pérez de la comunidad de San Pedro, Tasquillo Hgo.
- 23 Ibidem.
- 24 S.E.P. Instructivo de Supervisión y evaluación de los Servicios de Educación Indígena. p. 23
- 25 STAVENHAGEN, RODOLFO. Derechos indígenas y derechos humanos en América Latina. p. 314
- 26 S.E.P. Fundamentos para la Modernización Educativa. p. 17
- 27 STAVENHAGEN, RODOLFO. op. cit. p. 93
- 28 S.E.P. Fundamentos para la Modernización Educativa. p. 19
- 29 Documento mimeografiado. "La declaración de Oaxtepec". p. 1
- 30 MAURER AVALOS, EUGENIO. La política educativa indigenista. p. 81
- 31 Ibidem

- 32 *Idem.*
- 33 HAMEL RAINER, ENRIQUE. El conflicto lingüístico en la zona bilingüe del Valle del Mezquital. 102
- 34 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. p. 5
- 35 STAVENHAGEN, RODOLFO. op. cit. p. 314
- *El presente trabajo se realizó en el año escolar 1991-1992, por lo que tuve que tomar de referencia esta ley, promulgada en 1973, y no la actual.
- 37 S.E.P. Diario Oficial de la Federación. Ley General de Educación 1993.
- 38 DIAZ COUDER, ERNESTO. Op. cit. p. 2-3
- 39 S.E.P. Programa de Modernización Educativa. 1988-1994
- 40 *Ibidem.*
- 41 S.E.P. Fundamentos para la Modernización Educativa.
- 42 LOZANO, HERMENEGILDO. Sin título. Documento realizado por él. En Ixmiquilpan Hgo. mayo de 1990 2p.
- 43 JIMENEZ H., WIGBERTO. Revista Mexicana de Estudios Antropológicos. p. 62
- 44 *Ibidem.*
- 45 Cuadernos de trabajo I.N.A.H. p. 3 Los otomies, cultura e historia.
- 46 Datos obtenidos por la Profra. Yolanda Hernández.
- 47 Cuadernos de Trabajo. op. cit. p. 5
- 48 GUERRERO, GUERRERO. Los otomies. p. 81
- 49 *Ibidem.*
- 50 Cuadernos de Trabajo. op. cit. p. 5
- 51 Cuadernos de trabajo. p. 6
- 52 TRANFO, LUIGI. Vida y magia en un pueblo otomí del Mezquital. p. 4
- 53 *Ibidem.*
- 54 BASAURI, CARLOS. La población indígena de México. p. 34
- 55 TRANFO, LUIGI. op. cit. p. 57
- 56 *Idem.*
- 57 GUERRERO, GUERRERO. op. cit. p. 52
- 58 Datos proporcionados por el Dr. Ignacio Trejo Borbolla. Médico Anestesiólogo del Hospital General de la S.S.A. de Ixmiquilpan Hgo. octubre de 1991
- 59 BASAURI, CARLOS. op. cit. p. 45
- 60 *Ibidem.*
- 61 *Tlacualera: se le nombra a las mujeres que llevan el almuerzo al lugar de trabajo de sus maridos (Tlacualera de tlacualli significa comer o comida)*

- 62 **BASAURI, CARLOS.** op. cit.
- 63 **Se le llama cocina de humo, a aquellas cocinas en las que cocinan los alimentos con lumbre elaborada con leña.**
- 64 **BASAURI, CARLOS.** op. cit. p. 45
- 65 **Idem.**
- 66 **Información proporcionada por la Profra. Yolanda Hernández.**
- 67 **S.E.P. Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe-bicultural.** p. 14
- 68 **S.E.P. Manual de operación de los albergues escolares indígenas.** p. 9
- 69 **Entrevista con el Profr. Lorenzo Martínez Rafael. Supervisor de Albergues Escolares en el Valle del Mezquital. 15-sep.-93**
- 70 **CALVO, BEATRIZ. LAURA DONNANIEU.** El difícil camino de la escolaridad. p. 174
- 71 **Un ejemplo de esto, es la maestra Yolanda Hernández Esteban, quien al realizar la presente entrevista, trabajaba en la jefatura de zonas de supervisión No. 2 del Valle del Mezquital, pero en la actualidad se encuentra realizando la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional.**
- 72 **Conclusión obtenida del vaciamiento de datos proporcionados en la encuesta realizada a maestros bilingües.**
- 73 **Ibidem.**
- 74 **DIAZ, COUDER.** Op. cit. p. 11
- 75 **S.E.P. Fundamentos para la Modernización Educativa.** p. 25
- 76 **Comentario realizado por las ecónomas del plantel.**

BIBLIOGRAFIA

- ACEVEDO, MA. LUISA y MARGARITA NOLASCO. Educación Indígena. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1986, 83p.
- BASAURI, CARLOS. La población indígena de México. Etnografía. Tomo II, México, S.E.P./ Oficina editora popular, 1940 694p.
- BECIEZ G., DAVID F. "Los obstáculos a la Modernización de la Educación Indígena" En: Nuestro saber. Año 1 Número 01, México, S.E.P. Dirección General de Educación Elemental, 1990, 2-3 pp
- CALVO PONTON, BEATRIZ y LAURA DONNADIEU AGUADO. Una educación indígena bilingüe y bicultural? Capacitación diferencial de los maestros mazahuas. México, I.NAH, Centro de Investigaciones Superiores, 1992, 173p. (Cuadernos de la Casa Chata).
- CARBO, TERESA. "Los indígenas, el estado y la educación". En: Revista Mexicana de Sociología. Año. XLIV Vol XLIV No. 4, México, 1982 108-122 pp
- CARDOSO, F.H. y ENZO FALETTO. Dependencia y desarrollo en América Latina. México, Siglo XXI, 1990, 213 p.
- CORONADO DE CABALLERO, GABRIELA. Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital. México: INAH, Centro de Investigaciones Superiores, 1981. 208 p. (Cuadernos de la Casa Chata).
- CORONADO DE CABALLERO, GABRIELA. El bilingüismo y su problemática México: INAH, Centro de Investigaciones superiores, 1982, 175 p. (Cuadernos de la Casa Chata).
- CORONADO DE CABALLERO, GABRIELA, MA. TERESA RAMOS y JAVIER TELLEZ F. Expresión de un conflicto: Transmisión lingüística y cultural en una comunidad otomí. México, S.E.P./ Centro de Investigaciones y Estudios superiores en antropología social, 1982, 137 p.
- ECO, HUMBERTO. ¿Cómo se hace una tesis? tr. L. Baranda y A. Clavería. 6a. edición, México, S.E.P., 1987, 285 p.

- GUZIK GLANTZ, RUTH. "La aplicación de un modelo curricular para la educación bilingüe-bicultural en la zona mazada del Estado de México" En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol. XVI No. 2, 1986 97-103 pp.
- GUERERO GUERREO, RAUL. Los otomíes del Valle del Mezquital (Modos de vida, etnografía, folklore) México/ Instituto Nacional de Antropología e Historia, Centro Regional Hidalgo, Pachuca Hgo. 1983.
- HAMEL RAINER, ENRIQUE y HECTOR MUÑOZ CRUZ. El conflicto lingüístico en la zona bilingüe de México. México, INAH Centro de Investigaciones superiores, 1982, 177 p. (cuadernos de la Casa Chata).
- HEKKING, EWALD y ANDRES DE JESUS, SEVERIANO. Diccionario español-otomí de Santiago Mexquititlán. México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1989. 195 p.
- INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas. México, Grupo Edición, 1990,
- JIMENEZ MORENO, WIGBERTO. "Origen y significado del Nombre 'otomí'" En: Revista Mexicana de Estudios Antropológicos., México, Sociedad Mexicana de Antropología, Tomo tercero, 1939,
- LATAPI, PABLO. Política educativa y valores nacionales. 7a. edición, México, Nueva imagen, 1989, 235 p.
- LEON TRUJILLO, ABRAHAM. "Educación indígena: una aproximación sociolingüística". En: Colección Pedagógica Universitaria. México, julio-diciembre 1992, Universidad Veracruzana, 119-127 pp.
- MAURES AVALOS, EUGENIO. "La política educativa indigenista" En: Revista Latinoamericana de estudios Educativos. Vol X No. 3, México, 1980, 72-91 pp.
- ORTIZ REZA, ALEJANDRO. Ahora sí creemos. México, Editorial Samo, 1976, Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital.
- REUTER, JAS. (Compilador) Indigenismo, pueblo y cultura. México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1983, 252 p.
- ROS ROMERO, MA. DEL CONSUELO. Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán. México, INI, 1981, 259 P.

- SANCHEZ GARCIA, RENE.** "El discurso indigenista nacional y el español como lengua dentro del contexto de la educación indígena". En: Colección Pedagógica Universitaria. México, jul-dic- 1992, Universidad Veracruzana. 121-129 pp.
- Secretaría de Educación Pública. Bases Generales de la Educación Indígena. 1a. edición, México, S.E.P. 1986, 124 p.
- Secretaría de Educación Pública. Fundamentos para la Modernización Educativa. México, S.E.P. Subsecretaría de Educación elemental, D.G.E.I.
- Secretaría de Educación Pública Hidalgo. Entre selva y milpas... la neblina. México, S.E.P. , 1987 285 p.
- Secretaría de Educación Pública. Instructivo de supervisión y evaluación de los servicios de educación indígena. (Proyecto) México, S.E.P. 1982
- Secretaría de Educación Pública. ma hem'i hñähñu. Mi libro hñähñu primer grado Hidalgo. 2a. edición, México, 1990 , 133 p.
- Secretaría de Educación Pública. Programa para la Modernización Educativa. México, Poder Ejecutivo Federal., 1989, 203 p.
- STAVENHAGEN, RODOLFO.** Derecho indígena y derechos humanos en América Latina. 1a. edición, México, El Colegio de México, 1988 383 p.
- TABORGA, HUASCAR.** Cómo hacer una tesis. 11a. ed. , México, Grijalbo, 1980, 220 p.
- TRANFO, LUIGI.** Yida y magia en un pueblo otomí del mezquital. México, I.N.I. / S.E.P., 1974
- Alianza Continental Indígena sobre los 500 años de resistencia. Declaración de Quito, Ecuador, julio 1990 (documento incompleto). Documento mimeografiado, sin autor.
- DIAZ COUDER, ERNESTO.** Diversidad sociocultural y educación en México. México, 23p. Documento mimeografiado.
- Manual de operación de los albergues escolares indígenas. México, I.N.I./ Subdirección de Servicios Educativos, julio 1991. Documento mimeografiado.

ANEXOS

ANEXO No. 1

EL PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION PREESCOLAR INDIGENA

ENTREVISTA.

Entrevista realizada a la Profra. Yolanda Hernández Esteban. (Maestra bilingüe y Coordinadora de Educación Indígena en el Valle del Mezquital).

La presente entrevista se llevó a cabo el día 20 de junio de 1991 en las oficinas ubicadas en la comunidad de Remedios de Ixmiquilpan Hgo. El diálogo que se entabló con la maestra duró aproximadamente una hora y media.

¿Cuánto tiempo tiene que se dió a conocer este Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena?

Este programa se acaba de dar a conocer en la semana del 10 al 14 de junio de este año, es decir, que apenas tiene una semana que se dió a conocer a los maestros, por este curso programado por la Coordinación de Preescolar dentro de la Jefatura No. 2.

Pero este Plan y Programa se nos entregó a inicio de este año escolar, pero por términos burocráticos, no se había podido reunir a los maestros para que ellos lo conocieran.

¿Qué opina del Plan de Estudios?

En lo general me parece bueno, el problema es que las comunidades no cuentan con muchos recursos. Pero no se puede dar una real opinión hasta que no se lleve una evaluación del mismo. Creo que es bueno en cuanto está dirigido al medio.

¿Cree que está de acuerdo con las necesidades de la Educación Indígena?

De acuerdo a como nos dieron su mensaje, sí, ya que sus objetivos generales han tomado en cuenta el medio indígena y toda la currícula contempla el mundo del niño.

Las líneas curriculares van a ser trabajadas en base a la comunidad del niño, a sus necesidades, a sus intereses, en sí al mundo que lo rodea.

Si a usted le pidieran modificar este Plan de Estudios ¿Qué sugerencias podría dar?

La elaboración de más material de apoyo dirigido al educando.

En uno de los párrafos mencionan que el maestro debe hacer participe a la comunidad y colaborar en la conservación de recursos y mejoramiento de las condiciones económicas locales. ¿Cómo podría el maestro colaborar en este aspecto?

Va a ser difícil si el maestro no está comprometido consigo mismo, como profesionista, como etnia, mucho menos se va a comprometer con el pueblo.

El maestro tiene la capacidad de dirigir una autogestión para resolver en parte las carencias, pero él no puede resolverlo todo.

En cuanto a la promoción y disfrute de la recreación, el maestro ¿Podría ser capaz de rescatar a la comunidad como abastecedora de sus recursos recreativos desde sus propios marcos culturales?

Se daría si el maestro volviera a tomar la mística de trabajo que en un inicio del servicio del magisterio bilingüe se tuvo. Cuando los maestros vivían en la comunidad para no solamente proporcionar su trabajo laboral, sino también se entregó realizando servicios de carácter social. Entonces el maestro estaba todo el día en su comunidad trabajando con el pueblo en general.

El plan pide que el maestro de preescolar cree la conciencia social para alcanzar una mejor nutrición, practicar reglas de higiene, etc. ¿Qué opina usted de esto? ¿Considera que el maestro puede lograr algo?

Esto es irreal ya que si el maestro no tiene para solventar sus problemas de alimentación y vestido, menos va a resolver estos problemas en sus comunidades.

En otro de los aspectos del Plan, hacen mención de que la comunidad educativa deberá trabajar activamente para rescatar y preservar mediante la práctica, las tradiciones y costumbres, mi pregunta es: ¿En los textos de los alumnos, se respeta esto?

No hay textos. Además la mayoría de los maestros han perdido su memoria histórica, entonces, cómo los maestros van a hablarles sobre la cosmogonía del pueblo, si ni ellos la conocen, por lo tanto esto hasta ahorita no se ha realizado.

Los programas no son específicos y además ¿a los maestros quién les va a enseñar los cuentos, las leyendas, bases de agricultura?

Lejos de enseñarles a los niños la naturaleza como nuestros abuelos la veían, le enseñan la naturaleza o el mundo a través de Disneylandia, Walt Disney, etc. los maestros están definitivamente aculturados.

El plan menciona que el maestro ayude a encontrar formas alternativas de defensa, de organización y de aprovechamiento de la tierra ¿Cree que el maestro pueda contribuir en algo?

Le respondo con otra pregunta ¿qué valor va a tener el maestro para organizar a su comunidad para defender lo que les pertenece?

Esto no lo va a hacer el maestro porque tiene miedo a la represión administrativa y laboral.

El maestro indígena lo hace cuando está defendiendo algo personal.

En el país quizá existan algunos maestros que si lo hagan pero aquí en el Valle del Mezquital no lo hemos visto.

¿Podría dar una conclusión general acerca de lo que hemos hablado?

Si, creo que está bien que los maestros den todo esto que se contempla en el Plan que es muy rico, pero a través de qué, quién le va a proporcionar todos estos conocimientos, quién lo va a apoyar. Creo que mucho de esto falta por contemplar en el Plan.

ANEXO No. 2

GUIA DE OBSERVACION Y CUESTIONARIO APLICADO A EDUCADORAS BILINGÜES EN UN CENTRO PREESCOLAR INDIGENA

- 1.- ¿Manejan el Plan y Programa de Estudios actual (1989)?
- 2.- ¿ Desde cuándo?
- 3.- ¿ Qué opinión tiene de él?
- 4.- ¿Utilizan la lengua materna para comunicarse con los alumnos?
- 5.- La enseñanza de la lecto-escritura ¿es realizada en lengua indígena?
- 6.- ¿Qué opina acerca del juego en la educación preescolar?
- 7.- ¿Existe una vinculación entre la escuela y la comunidad?
- 8.- Las instalaciones con que cuenta ¿son adecuadas?
- 9.- El personal docente ¿es calificado?
- 10.- Orientan a los padres de familia sobre los siguientes aspectos así como en su trato con los niños:
 - a) Alcanzar una mejor nutrición, aprovechando los recursos alimenticios propios de la región y la comunidad.
 - b) Practicar el ejercicio corporal cotidiano.
 - c) Practicar reglas básicas de higiene, de acuerdo a las condiciones de la comunidad.
 - d) Atender problemas de insalubridad en su comunidad.
- 11.- ¿De qué manera trabajan para rescatar y preservar las tradiciones y costumbres como son: lengua, vestido, danza, música, poesía, cuentos, leyendas, juegos, medicina tradicional, sistema de pesas y medidas, formas de comercio y producción, normas de comportamiento, conceptos del mundo y de la vida?

12.- Realiza actividades con sus alumnos que le permitan:

- 1) Relacionarse con las actividades agrícolas, pecuarias y forestales que estén acordes con su etapa de desarrollo.
- 2) Valore los elementos de su medio ambiente que contribuyan al uso óptimo de los recursos naturales de su comunidad.
- 3) Valore los conocimientos de su grupo étnico sobre el uso de la tierra.

13.- ¿Elabora el Registro de Acontecimientos y Problemas de la comunidad y del Proyecto anual?

14.- ¿Relaciona las actividades de la escuela con la vida de la comunidad?

15.- ¿Conoce a fondo los problemas de la comunidad?

16.- ¿Qué problemas de salud tiene su comunidad?

17.- Además de ésto que otros problemas tiene la comunidad.

18.- ¿Qué acciones realizan para ayudar a resolver sus problemas?

19.- ¿Qué opinión nos puede dar, acerca de la unidades programáticas?

20.- ¿Qué tipo de material didáctico utiliza?

21.- Explique de manera breve las actividades que realiza para preparar al niño preescolar en la lecto-escritura en lengua indígena.

OBSERVACIONES GENERALES DEL PLANTEL

Dimensiones.

Número de salones

Aspecto general.

Número de alumnos.

PERSONAL DOCENTE.

Nombre.

Edad.

Escolaridad.

Tiempo trabajando en dicho centro.

Lugar de origen.

1. [Illegible text]

2. [Illegible text]

3. [Illegible text]

4. [Illegible text]

5. [Illegible text]

6. [Illegible text]

7. [Illegible text]

8. [Illegible text]

9. [Illegible text]

10. [Illegible text]

11. [Illegible text]

12. [Illegible text]

13. [Illegible text]

14. [Illegible text]

15. [Illegible text]

16. [Illegible text]

17. [Illegible text]

18. [Illegible text]

19. [Illegible text]

20. [Illegible text]

21. [Illegible text]

22. [Illegible text]

23. [Illegible text]

24. [Illegible text]

25. [Illegible text]

26. [Illegible text]

27. [Illegible text]

28. [Illegible text]

29. [Illegible text]

30. [Illegible text]

31. [Illegible text]

32. [Illegible text]

33. [Illegible text]

34. [Illegible text]

35. [Illegible text]

36. [Illegible text]

37. [Illegible text]

38. [Illegible text]

39. [Illegible text]

40. [Illegible text]

41. [Illegible text]

42. [Illegible text]

43. [Illegible text]

44. [Illegible text]

45. [Illegible text]

46. [Illegible text]

47. [Illegible text]

48. [Illegible text]

49. [Illegible text]

50. [Illegible text]

51. [Illegible text]

52. [Illegible text]

53. [Illegible text]

54. [Illegible text]

55. [Illegible text]

56. [Illegible text]

57. [Illegible text]

58. [Illegible text]

59. [Illegible text]

60. [Illegible text]

61. [Illegible text]

62. [Illegible text]

63. [Illegible text]

64. [Illegible text]

65. [Illegible text]

66. [Illegible text]

67. [Illegible text]

68. [Illegible text]

69. [Illegible text]

70. [Illegible text]

71. [Illegible text]

72. [Illegible text]

73. [Illegible text]

74. [Illegible text]

75. [Illegible text]

76. [Illegible text]

77. [Illegible text]

78. [Illegible text]

79. [Illegible text]

80. [Illegible text]

81. [Illegible text]

82. [Illegible text]

83. [Illegible text]

84. [Illegible text]

85. [Illegible text]

86. [Illegible text]

87. [Illegible text]

88. [Illegible text]

89. [Illegible text]

90. [Illegible text]

91. [Illegible text]

92. [Illegible text]

93. [Illegible text]

94. [Illegible text]

95. [Illegible text]

96. [Illegible text]

97. [Illegible text]

98. [Illegible text]

99. [Illegible text]

100. [Illegible text]

ANEXO No. 3**GUIA DE OBSERVACION Y CUESTIONARIO
PARA APLICAR A MAESTROS BILINGÜES
EN UNA PRIMARIA INDIGENA.**

Nombre del Plantel.

Clave.

Domicilio.

PERSONAL DOCENTE:

Nombre del Director.

Grado de Escolaridad.

Nombre de los maestros de grupo, así como escolaridad.

Número de alumnos.

Número de grupos.

Número de aulas.

- 1.- ¿Todos los maestros hablan y entienden la lengua materna?
- 2.- ¿Enseñan a leer y escribir en ñähñu?
- 3.- ¿Qué Planes y Programas utilizan?
- 4.- ¿De qué manera los adecuan a sus necesidades?
- 5.- ¿Qué actividades realizan para preservar las tradiciones y costumbres de la comunidad?
- 6.- ¿Mantienen un cierto vinculo con la comunidad?
- 7.- ¿Realizan actividades con la comunidad?
- 8.- ¿Conocen la opinión de los padres acerca de preservar o no la lengua materna?
- 9.- ¿Qué opinión tienen acerca de la preservación de la lengua materna?
- 10.- ¿Hablan con sus alumnos en ñähñu dentro y fuera del salón de clases?

ANEXO NO. 4
REPORTE DE LAS VISITAS REALIZADAS A
ESCUELAS PRIMARIAS BILINGÜES.

Al realizar las visitas correspondientes a escuelas llamadas bilingües, me encontré con las primeras deficiencias del sistema de educación indígena.

Pidiendo información acerca de qué comunidades del municipio de Tasquillo contaban con más población indígena, así como por medio de la Jefatura de Zona quien me indicó en dónde se encontraba las escuelas bilingües, me trasladé a varias escuelas en las que encontré los siguientes datos:

COMUNIDAD DE SAN PEDRO.

Cuenta con escuela primaria de organización completa, es una de las comunidades de Tasquillo Hgo. con mayor población indígena, sin embargo, la escuela no es bilingüe.

Al platicar con el director del plantel, me indicó que al fundarse esta escuela, la idea era que fuese de educación bilingüe, pero esto no fue aceptado por los maestros que llegaron a trabajar a dicho plantel, por lo que ya no se trabajó como educación indígena.

Aquí la mayoría de la gente es ñähñu, pero en la escuela no lo hablamos, les damos las clases en español. Pero más adelante, en la comunidad de Quitandeje, ahí la escuela si es bilingüe, aunque la gente no parece ñähñu.

Debido a estas razones tuve que trasladarme a la comunidad de Quitandeje.

COMUNIDAD DE QUITANDEJE

La comunidad se localiza aproximadamente a 3 kilómetros de la cabecera municipal, pero para trasladarse se tiene que hacer por terracería, haciendo aproximadamente una hora de camino.

La escuela sólo cuenta con tres maestros para 66 alumnos: cada maestro atiende a dos grupos de dos grados, es decir, un maestro imparte primero y segundo grado, quien además es el director del plantel, otro atiende tercero y cuarto, y el tercero atiende a los grados de quinto y sexto.

Con la autorización del director realicé las observaciones en los 3 grupos, pero desde la primer mirada pensé que los niños no podían ser ñähñus, ya que sus características físicas eran totalmente diferentes, pues eran generalmente blancos, de pelo rubio y ojos azules.

Observé la clase (impartida en español a un grupo de 5o. y 6o.) y posteriormente platicué con el Profesor Ricardo Lara Flores quien me informó que aunque la escuela estaba registrada como escuela de educación bilingüe, no se impartía, ya que la comunidad solo contaba con dos o tres familias ñähñus y que aunque él era ñähñu no se los iba a enseñar, porque los niños cuando se les habla en ñähñu se burlan, sin embargo, dentro de su lenguaje (español) mencionan palabras que son en ñähñu, es decir, que nombran objetos u animales en lengua ñähñu porque son palabras que desde sus antepasados las han nombrado así y las han españolizado.

Posterior a mi explicación del porqué deseaba observar escuelas bilingües me respondió:

Si usted busca escuelas bilingües donde realmente se lleve a cabo como debe ser, tiene que ir a la comunidad "El Deca" en Cardonal, ya que ahí se encuentra el antropólogo Enrique Hamel realizando investigaciones acerca de la educación bilingüe, por lo tanto tienen un Plan Piloto sobre eso, y se está llevando a cabo la educación bilingüe-bicultural como debería ser".

Por medio de información proporcionada por el mismo profesor, me enteré que así como en Quitandaje, las demás comunidades de Tasquillo que están contempladas como escuelas bilingües, este tipo de educación no se da, ya que aunque las comunidades cuenten con un alto porcentaje de población indígena, los maestros o no son bilingües, o como no hay supervisión para saber si se lleva a cabo o no, no lo imparten.

COMUNIDAD EL LLANO.

Esta escuela cuenta únicamente con un maestro y 14 alumnos, es un solo salón de clases y el maestro imparte todos los grados a esos alumnos, por separado.

Igualmente en esta escuela no se imparte la educación bilingüe ya que por comentarios que hizo el maestro, "no tiene caso porque es una lengua que ya se está perdiendo y si los padres no les inculcan la lengua desde pequeños menos lo vamos a hacer nosotros, si ya es difícil impartir clases a todos los grados, más difícil sería para mí si además lo hago en lengua ñähñu".

Lo mismo que en esta comunidad sucede en las comunidades de: Cuauhtemoc, Noxthey, Santiago Ixtlahuaca, El Epazote, San Antonio Caltimacán, San Nicolás y Huizaches. En todas estas comunidades encontré algunos maestros que a pesar de que algunos si conocen la lengua ñähñu, la hablan y la entienden, no imparten la educación bilingüe.

ANEXO No. 5
VISITA AL ALBERGUE-ESCUELA
"Dr. JOSE MARIA LUIS MORA"

La presente visita la realicé el día 15 de septiembre de 1993, a las 10:00 a.m. en la comunidad de Dangú del municipio de Tasquillo Hidalgo.

En dicho albergue me recibió el Director del plantel DELFINO CRUZ PEREZ y las ecónomas: MARIA ELENA TREJO ZUÑIGA y ESTELA TREJO CRUZ.

Uno de los objetivos de los albergues es apoyar a niños indígenas de escasos recursos que viven en comunidades dispersas en las cuales no existen centros escolares con primaria completa.

Según información del director, esto no se cumple puesto que según él, casi todas las comunidades ya tienen primaria de organización completa (lo cual no es cierto, ya que en la comunidad de El Llano, del mismo municipio, no existe primaria de organización completa) así que sólo albergan a niños con escasos recursos, la mayoría de éstos son de la misma comunidad y solo unos pocos de La Vega y Madó Corrales.

Esta comunidad de Dangú es realmente pobre, sólo algunas familias terratenientes son las que tienen posibilidades económicas, pero la mayoría no tienen tierras, sólo las trabajan, además son de familias muy numerosas (de 7 a 10 hijos). Por tal motivo en el albergue hospedan hasta 3 a 4 niños de una sola familia.

De este albergue los niños tienen que trasladarse a la primaria de la comunidad para recibir sus clases, por lo tanto no reciben educación bilingüe, ni existe revaloración de la cultura étnica.

Estos niños son ñahñus pero sí hablan todos en español, tanto las ecónomas como el director son bilingües, pero cuando les llegan a hablar a los niños en ñahñu "...sólo se burlan de nosotros porque no sabemos hablarlo bien... ellos dicen que no saben hablar en ñahñu, pero nosotros los hemos escuchado cuando hablan entre ellos en su lengua materna, lo que pasa es que no se expresan delante de nosotros en ñahñu porque les da pena hablar su lengua" ⁷⁶

El apoyo a la resolución de sus tareas escolares que debería darse, tampoco es trabajado aquí, el director nos dice: "los niños después de comer hacen su aseo y antes de cenar, su tarea o hay otros que la hacen después de cenar". El director no los ayuda a la realización de sus tareas ni a resolver sus dudas.

Respecto a la preparación del director, nos informó que no terminó la Normal básica y por lo platicado, tampoco tienen interés en terminarla.

Las ecónomas ingresaron con Primaria, pero ellas mencionan que como los albergues tienden a desaparecer, necesitan prepararse para no perder su empleo, así que a la fecha llevan terminado el segundo semestre de bachillerato. Estudian los sábados en el municipio de Cardonal, así como durante casi todas las vacaciones .

La capacitación para el trabajo agropecuario y artesanal, lo trabajan generalmente con división de sexo, ya que el director enseña a los niños el trabajo agropecuario y algo de artesanal, mientras las ecónomas enseñan a las niñas trabajos manuales como bordados y tejidos, así como a cocinar.

Por el momento, como es inicio de labores están empezando a deshierbar la zona donde en un futuro sembraran hortalizas, las cuales son utilizadas para el consumo diario.

En un día normal de trabajo, realizan las siguientes actividades:

5:00 a.m. Es la hora de levantarse, asear su dormitorio, tender camas y realizan su aseo personal.

7:00 a.m. Desayuno y aseo del comedor (lavar trastes y trapear).

8:00 a.m. Se trasladan a la primaria para recibir sus clases.

1:00 p.m. Regresan de la escuela, guardan sus útiles y preparan el comedor.

2:00 p.m. Es la hora de comer.

3:00 p.m. Realizan el aseo del comedor por equipos, mientras otros inician el trabajo en el campo.

Algunas niñas ayudan a las ecónomas en la preparación de la cena, hacer tortillas, preparar el atole, etc.

Otros niños realizan actividades manuales.

Los que no se bañaron por la mañana, lo hacen a esta hora.

7:00 p.m. Cenar y asear el comedor.

8:00 p.m. Algunos niños juegan y los que no han realizado su tarea, la hacen.

9:00 p.m. Es hora de acostarse.

El albergue cuenta con un presupuesto diario de 75.00 Nuevos pesos diarios para frescos (carne, verdura, fruta, etc.) Y reciben por parte de la CONASUPO despensa, que consta de leche, huevo, maseca, granos en general, azúcar, galletas, etc.

Por el momento, como es inicio de labores están empezando a deshierbar la zona donde en un futuro sembraran hortalizas, las cuales son utilizadas para el consumo diario.

En un día normal de trabajo, realizan las siguientes actividades:

5:00 a.m. Es la hora de levantarse, asear su dormitorio, tender camas y realizan su aseo personal.

7:00 a.m. Desayuno y aseo del comedor (lavar trastes y trapear).

8:00 a.m. Se trasladan a la primaria para recibir sus clases.

1:00 p.m. Regresan de la escuela, guardan sus útiles y preparan el comedor.

2:00 p.m. Es la hora de comer.

3:00 p.m. Realizan el aseo del comedor por equipos, mientras otros inician el trabajo en el campo.

Algunas niñas ayudan a las ecónomas en la preparación de la cena, hacer tortillas, preparar el atole, etc.

Otros niños realizan actividades manuales.

Los que no se bañaron por la mañana, lo hacen a esta hora.

7:00 p.m. Cenar y asear el comedor.

8:00 p.m. Algunos niños juegan y los que no han realizado su tarea, la hacen.

9:00 p.m. Es hora de acostarse.

El albergue cuenta con un presupuesto diario de 75.00 Nuevos pesos diarios para frescos (carne, verdura, fruta, etc.) Y reciben por parte de la CONASUPO despensa, que consta de leche, huevo, maseca, granos en general, azúcar, galletas, etc.

Diariamente les preparan el desayuno, comida y cena, procurando variedad y nutrición en dichos alimentos, ésta es buena, ya que toman leche, huevo, fruta y verdura diariamente, y carne de res o pollo de 2 a 3 veces por semana.

En conclusión podemos ratificar, que este tipo de albergues no cumplen con el principal objetivo de la educación indígena, que es la promoción para el rescate y revaloración de la cultura étnica. No existe una educación bilingüe y mucho menos bicultural.

Únicamente cumple con proporcionar una buena alimentación y hospedaje, aunque los dormitorios están sobrecargados, pues en un solo cuarto duermen todas las niñas (32) en 24 camas, y en otro cuarto los niños (25) en 20 camas, pero los cuartos son pequeños, con poca ventilación y las camas (literas) se encuentran muy juntas una de otra.

La Educación Bilingüe-Bicultural no es proporcionada, es inexistente.

ANEXO No. 6

**ENCUESTA REALIZADA A MAESTROS BILINGÜES
DEL VALLE DEL MEZQUITAL.**

1.- ¿Habla y entiende la lengua materna de la comunidad donde trabaja?

a) Muy bien b) Bien c) Regular d) Nada

2.- ¿Sabe usted leer y escribir la lengua materna del lugar donde labora?

a) Muy bien b) Bien c) Regular d) Nada

3.- ¿Aplica usted los conocimientos de lecto-escritura en la lengua materna con sus alumnos?

SI NO

¿Cómo?

4.- Dentro y fuera de clases ¿Habla usted con sus alumnos la lengua materna?

5.- ¿Realiza actividades extraescolares de promoción social en su comunidad?

SI NO

6.- Si sigue en contacto con sus alumnos ¿A qué se dedican generalmente al terminar sus estudios de secundaria?

7.- ¿Recibe cursos de actualización en la educación bilingüe-bicultural?

8.- ¿Con qué frecuencia reciben estos cursos?

9.- ¿Conoce el libro de Las Bases Generales de la Educación Indígena, editado por la Secretaría de Educación Pública?

10.- ¿Qué dependencias gubernamentales llevan a cabo la evaluación de la educación bilingüe-bicultural?

ANEXO No. 7

ENTREVISTA A UNA MAESTRA BILINGÜE

La siguiente entrevista se realizó el día 9 de junio de 1991 a las 10:30 a.m. en las oficinas de Educación Indígena de la comunidad de Remedio en Ixmiquilpan Hgo.

La maestra Yolanda Hernández Esteban es maestra bilingüe desde hace 26 años en esta zona.

Al entrevistarla le pedí en términos generales, que me hablara acerca de la educación de los ñähñus, a lo que ella comenzó por decirme algo sobre el trabajo del maestro bilingüe:

"El trabajo de maestro bilingüe se ha realizado desde hace muchos años atrás por medio del P.I.V.M. (Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital) pero, en el año de 1964 inicia la creación de los promotores culturales bilingües que salieron a laborar a sus comunidades de origen contando en el Estado de Hidalgo con 20 elementos.

La labor que han desempeñado todos los maestros bilingües ha sido de gran utilidad en las comunidades.

Al preguntarle a la Profesora el impacto que tuvo como maestra bilingüe, me dio a conocer que ella es ñähñu y por lo tanto para ella fue una gran satisfacción el iniciar este trabajo puesto que está consciente que a toda su cultura la han abandonado, sabía que con esto ella seguiría compartiendo con su pueblo, sería igual que lo que había vivido desde siempre, pero al paso de los años se ha dado cuenta que les queda mucho por hacer, ya que considera que hacen falta muchos maestros bilingües en diversas comunidades de la región.

La siguiente cuestión fue acerca de cómo veían y ven en la actualidad los ñähñus a la mayoría nacional.

Los ñähñus como todas las culturas indígenas quedaron muy afectadas en el sentido que fueron despojados de sus tierras, y a la mayoría se le ve como gente que aunque por sus venas corra un poco de sangre indígena por ser mestizos, es gente aculturada "ladina", ellos hablan mal de nosotros, creen que nuestro mundo es diferente al de ellos, nos llaman "indios", por tal motivo vemos a la mayoría nacional, a los mestizos como gente extraña a nosotros.

Sin embargo la mayoría de la población no hablan ninguna lengua indígena pero si comen lo que comemos nosotros, comen tortilla, chile, frijoles, calzan huaraches, su lenguaje es una mezcla con las lenguas indígenas y esa es la vida de la mayoría nacional, y en minoría somos los indígenas, pero culturalmente somos creo que mayoría.

Por último se le preguntó cómo ve la educación futura de los ñähñus:

Nuestra educación en el futuro como en nuestros días está siendo difícil, porque en el Estado de Hidalgo, particularmente en el Valle del Mezquital forma parte del cinturón del D.F., entonces es una región mucho muy aculturada, nos ha llegado toda la información extranjera y es muy poco lo que nosotros tenemos, lo único que conservamos es nuestra lengua, algunas costumbres, hemos perdido gran parte de nuestra cultura, además tenemos muchos problemas con los mismos maestros bilingües porque muchos reniegan de su etnia, de su origen, y algunos no quieren ya dar la educación bilingüe-bicultural, porque sufren ese trauma de cuando niños fueron marginados.

Por lo tanto podemos decir que si nos está costando mucho trabajo valorarnos a nosotros mismos, los pocos que hemos estado luchando desde hace 26 años cuando se inicia el servicio de la promotoría bilingüe y que hasta la fecha estamos defendiendo nuestra raza, nuestros orígenes, estamos luchando muy fuerte por hacer que nuestros compañeros se valoren, se quieran y se den cuenta que los indígenas tenemos historia, tenemos raíces y que la gente aculturada no tiene. Creemos que eso se va a dar con mucho esfuerzo, con mucho trabajo, al menos los que estamos al frente de esta jefatura de Educación Indígena, el equipo, es un equipo de gente muy conciente y que no quitamos el dedo del renglón para seguir difundiendo, rescatando nuestra lengua, costumbres, etc., no con esto queremos decir que queremos encerrarnos en nuestro mundo de ñāññus, sino tener conocimientos universales, tener una educación universal y cuidar nuestro origen sin descuidar lo que nuestros antepasados nos legaron.