

# Escuela Primaria “**Venustiano Carranza**”

Ejido de Dolores, Temoaya, México

Perteneciente a la supervisión Escolar P132

C.C.T. 15 EPR0515V

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN:

## ” Estrategias educativas en el marco intercultural de la educación básica”

Para el acervo Digital Educativo para profesores y alumnos

Elaborado por:

Profesora Diana Sánchez Jiménez

Y

María de la Luz Solares Hernández

Mayo 2020

## INDÍCE

Pág.

1. INTRODUCCIÓN .....	3
-----------------------	---

### CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DEL PUEBLO OTOMÍ

1.1. Panorama nacional.....	6
1.1.1 A forma de antecedentes.....	6
1.1.2 La diversidad lingüística en México y sus procesos interculturales.....	9
1.2. Los pueblos indígenas en el estado de México.....	18
1.3. El pueblo otomí.....	33
1.4. Ejido de Dolores: un pueblo con historia .....	39

### CAPÍTULO II: A MANERA DE DIAGNÓSTICO: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA.

2.1. Consideraciones previas.....	44
2.2. Argumentación teórica.....	47
2.3. Del rol del docente.....	59
2.4 Aplicación de los instrumentos de investigación diagnóstica.....	69
A) De la observación.....	73
B) De los cuestionarios.....	
C) Del guion de entrevista.....	

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	74
-------------------------------------	----

3. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES .....	76
4. FIRMA DEL ASESOR .....	78
5. ANEXOS	
- Ficha de observación .....	80
-Cuestionario.....	
- Guion de entrevista .....	
- Cuaderno de Ejercicios en otomí.....	

## INTRODUCCIÓN

En la actual sociedad del conocimiento, donde una gran parte de la población tiene acceso a la información, se vivencian experiencias y convivencias globales, es difícil promover una homogeneización de la cultura, sin embargo, cada día abarca más espacios, dejando de lado los aspectos originarios que dan identidad a las personas.

Esta lucha que se vivencia entre lo de antes y lo actual, ha sido factor de muchos discursos, discusiones, desacuerdos y división. Por ello es importante promover contextos que permitan un diálogo asertivo basado en la interculturalidad.

Así, al promover acciones sustentadas en la ética intercultural se debe abogar por el aprovechamiento y desarrollo de la diversidad cultural, estableciendo una relación dialógica-permanente con las demás culturas de forma que, respetando las diferencias, se construya entre todos una convivencia justa y satisfactoria.

Plantear la idea de que una vía para lograr lo anterior, es a través de la educación intercultural, la cual hoy en día es el enfoque educativo más pertinente en los contextos multiculturales del país, como se analizará en el cuerpo del presente y parte del sustento teórico que se plantea en los proyectos educativos actuales.

De darse lo anterior, se estaría en el entendido de que toda la población escolar mexicana tendrá una formación intercultural expresada en el respeto y la valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.

Ello se fundamenta con la perspectiva teórica de Fournet Betancourt, Catherine Walsh, Paulo Freire y Silvia Smelkers, que de manera general promueven estos preceptos al referirse a que la educación intercultural promueve el desarrollo integral de las niñas y los niños en las comunidades étnicas. En un primer momento para revalorar la cultura local como parte de reencontrarse con su identidad originaria, y en un segundo momento para que esta revaloración de la cultura originaria sirva como elemento para entenderse con los otros de una manera consciente y sana. Pero, además, tomando en cuenta a docentes y directivos, puesto que su cometido principal no es la escolarización sino la formación de sus participantes de manera permanente.

A pesar de que existe la normatividad que da pauta para la aplicación de la interculturalidad en el sistema educativo del país, esta normatividad aún se encuentra desplazada en escuelas de tipo rural regular, pues los principales proyectos de tipo indígena están enfocadas precisamente a escuelas indígenas.

Fue a través de algunos instrumentos de investigación (anexos) utilizados que se evidenció la ausencia de una perspectiva educativa contextual que retome estrategias interculturales para revalorar la cultura local, en específico la lengua otomí, su historia, costumbres y tradiciones; incluso desconocimiento del propio contexto comunitario y escolar.

Así mismo se evidencio la falta de métodos culturales adecuados y propios para la enseñanza basada en la interculturalidad, que puede en ocasiones, generar una identidad conflictiva y acarrear problemas lingüísticos, sociales y/o culturales, que afectan el desarrollo cognoscitivo y creativo de los educandos que viven en la zona otomí del municipio de Temoaya y en general de cualquier zona.

Lo anterior basado en el supuesto de que en la actualidad aún no se reconoce ni valora la riqueza y potencial contenida en el carácter intercultural de la educación, existiendo además una incongruencia entre el currículo de formación y las acciones directas que promuevan el conocimiento de la cultura local a través de estrategias de enseñanza, es por ello que en el trabajo se propone un Cuaderno de ejercicios que en primer lugar pretende revalorar el aspecto lingüístico de la cultura local, en segundo lugar relacionar lo

lingüístico con temas contenidos en el plan de estudios vigente, resaltando la promoción de la revaloración y el aprendizaje de su cultura originaria (principalmente) para percibir su identidad, su acción crítica y su transformación, y en tercer lugar que este cuaderno de ejercicios pueda servir para iniciar un camino tangible en el arte del proceso intercultural entre los pueblos.

El aspecto intercultural es un precepto difícil de medir, por sus propias características; sin embargo, se plantea una evaluación para tratar de calcular que tanto se avanza, según las acciones realizadas.

Las técnicas que se pretenden utilizar son variadas que van desde la exposición, método de preguntas, simulación y juego, panel de discusión y lluvia de ideas. Mismas que estarán apoyadas por diversos recursos como el mismo Cuaderno de Ejercicios, copias, investigaciones, proyecciones, fotografías, textos en otomí, colores, tijeras, diferentes tipos de papel, cartulina, hojas de color y dibujos propios.

Técnicas (apoyadas por los docentes de grupo) son dirigidas a padres de familia y alumnos, de la escuela primaria “Venustiano Carranza”, ubicada en Ejido de Dolores, municipio de Temoaya, México.

Para el pilotaje se plantea una propuesta del Cuaderno de Ejercicios, el cual se trabajará en el tiempo destinado en nivel primaria que lo es de 50 minutos a la semana.

El sustento metodológico con que se pretende trabajar este proyecto es la investigación acción (observación, participación, transformación). Apoyado de las estrategias planteadas, todas ellas con un inicio, desarrollo y final.

## **CAPITULO I: ANTECEDENTES DEL PUEBLO OTOMÍ**

### **1.1. PANORAMA NACIONAL**

#### **1.1.1 A forma de antecedentes**

El término cultura surge en Alemania a finales del siglo XVIII. Aparece en los estudios denominados de “historia universal”, mediante los que se trataba de reconstruir una historia general de la humanidad y de las sociedades a partir de sus orígenes.

Los historiadores alemanes, en un principio, adoptan el término kultur; tomándolo del término francés “cultur”, el cual proviene del latín “colere” que significa cultivar, en sentido agrícola. Sin embargo, se utiliza para expresar el esfuerzo humano para cultivarse, para progresar hacia los valores de una cultura por excelencia.

En este sentido, la atención por la cultura desde el ámbito antropológico pone más énfasis en el saber colectivo y distintivo de todos los grupos sociales que en el conjunto de las nociones intelectuales de los individuos. Entonces se entiende que la cultura o civilidad entendida en su más amplio sentido etnográfico es aquel conjunto que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho. Las costumbres y todas las capacidades y hábitos adquiridos por parte del hombre como miembro de una sociedad.

A raíz de lo anterior la internacionalización que hoy vivimos deja abierta la posibilidad de una multiculturalidad propiamente dicha, “en donde la era postindustrial y postmoderna en la que se encuentra inmerso el devenir actual de nuestra sociedad occidental, trae consigo dos fenómenos interrelacionados entre sí: la globalización y la diversidad cultural” (Cardús, 2000).

Así se tiene que los diferentes pronunciamientos educativos tratan de convencer que son la solución a los conflictos en el mundo. Ejemplo de ello es la Conferencia de Jomtien, en donde se pronunció:

Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ella radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo... La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura.” (Conferencia de Jomtien. Artículo 5, p 11).

O los tres principios de la educación intercultural de la UNESCO:

1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando proporcionando una educación para todos que sea pertinente y culturalmente apropiada.
2. La educación intercultural proporciona a cada educando el conocimiento cultural, las aptitudes y las habilidades necesarias para lograr una participación completa y activa en la sociedad.
3. La educación intercultural proporciona a todos los educandos el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades que le permitan contribuir al respeto, la comprensión y solidaridad entre los individuos, grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y naciones. (UNESCO, 2016).

Y si en ciertos contextos pueden ser totalmente válidos, pero tal vez haga falta una propuesta más contextualizada que permita la dinámica sana de convivencia entre los pueblos originarios y los modernos, como por ejemplo en algunos países de América Latina como en la región andina, hay una nueva atención a la diversidad cultural que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la



construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. La interculturalidad es parte de esas metas.

La pluriculturalidad es el referente más utilizado, reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias.

A veces la interculturalidad es percibida como algo innato a la realidad latinoamericana, en gran parte por los procesos históricos de mestizaje colonial que ha vivido. Por la transculturación y los procesos de globalización e hibridación más reciente, intercambios unidireccionales, por ejemplo: de los indígenas hacia la sociedad dominante (blanco-mestiza) y no viceversa.

Estas percepciones no explican la confluencia de prácticas, estrategias, resistencias y sobrevivencias mucho más dinámicas y complejas, ni apuntan a procesos “civilizatorios” en los que el colonialismo, la homogeneización y las posturas excluyentes, prejuiciadas y racistas, siguen vigentes.

Considerando lo anterior como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad.

La interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998, p. 119).

La interculturalidad tiene el rol crítico, central y prospectivo, no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad de reconstruir, paso a paso, sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos; y de accionar entre todos los indígenas, blancos, mestizos, cholos, negros, mulatos, asiáticos, árabes, etc.; relaciones,

actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática.

No así en contextos de países occidentales como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes, minorías involuntarias como los puertorriqueños y chicanos, y los blancos, todos descendientes de otros países principalmente europeos; o como en Europa donde la inmigración se ha ampliado recientemente. En esos contextos, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir, una separación o segregación entre culturas sin aspecto relacional.

### **1.1.2 La diversidad cultural y lingüística en México y los procesos interculturales.**

Las mujeres y hombres indígenas pertenecen a una comunidad, es decir a una población donde conviven y trabajan junto con sus vecinos, hablan el mismo idioma, celebran las mismas fiestas y mantienen ideas y costumbres similares. Como veremos más adelante, las comunidades son el centro de la vida de la mayoría de los indígenas. Frecuentemente, los miembros de varias comunidades vecinas comparten el mismo idioma y la misma cultura. Por eso decimos que en México existen pueblos indígenas, es decir, grupos de personas que comparten una lengua y una cultura y tienen una historia común.

Y al mismo tiempo, y a través de los años han tenido que compartir espacios con personas de otras culturas, es aquí donde se hace presente la transculturación y aculturación que en muchas ocasiones crean brechas de desigualdad económica, social y cultural, llegando incluso a la violencia. No habiendo un intermediario que lidie con estas asperezas.

Hasta antes de la llegada de los españoles, los grupos indígenas en México, Vivian una especie de cultura general, pues los pueblos provenían de una cultura madre: la olmeca. Compartiendo sus costumbres, tradiciones e historia.

Al pasar de los años cada pueblo fue modificando sus formas de vida, pero siempre preservando su cosmovisión y amor por su hábitat.

Fue a partir de la llegada de los españoles que la convivencia tuvo que cambiar, las mezclas culturales tuvieron un giro inesperado del cual hoy vivimos sus consecuencias. Sin embargo, este proceso de choque de culturas, como lo llamarían algunos autores, ha permeado a través de los siglos en la forma tan peculiar de los mexicanos.

Estos procesos, no han logrado estabilizarse, por ello se han planteado muchas propuestas para lograr diálogos culturales, ahora conocidos como interculturales.

Para entender esta interculturalidad, es profundizar en la concepción de la cultura de los pueblos. Entender y conocer sus orígenes, su historia y los procesos de cambio que han vivido hasta llegar a lo que hoy son, podrá ser la parte medular para reflexionar y analizar la forma en que se va dando la interculturalidad y sus secuelas en el desarrollo de las personas y de sus comunidades.

Así se tiene que México cuenta con 68 pueblos indígenas, 72 lenguas indígenas con un total de 6, 695,228 indígenas, según el censo de 2010 (INEGI, 2015); el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), hace conteo de un total de 364 variantes socio-lingüísticas (INALI, 2008). Estas variantes pertenecen a las 68 lenguas indígenas nacionales oficialmente reconocidas (Ley General de Derechos Lingüísticos, 2003, Art. 4). Por ese motivo, México es el 6º país lingüísticamente más diverso del mundo.

Así mismo, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2010 se auto identificaron 15.3 millones de mexicanos con 3 o más años de edad como indígenas; esta cifra representa un 14.9% de la población en México. De ellos, 6.9 millones hablan y 1.5 entienden una lengua indígena (INEGI, 2013).

Estos datos dan la oportunidad de visualizar que son cifras que merecen ser reconocidas y darles un espacio asertivo en el aspecto educativo. Estas lenguas son tan

importantes como cualquiera otra en el mundo, y deben ser respetadas en todos los aspectos, sin embargo, hoy en día se le da más importancia al inglés (está bien que se enseñe y aprenda inglés), la cuestión es que tan importante debe ser una como la otra, debe haber equidad en la enseñanza de lenguas también.

Además, las lenguas originarias, (como ya se ha comentado) son parte de la identidad y cosmovisión de los pueblos originarios. Es por ello que debe darse importancia tanto a una lengua extranjera por aquello de la globalización, como a las lenguas como el otomí, eh ahí la interculturalidad lingüística.

Estos 68 pueblos en México son los que más han sufrido las consecuencias de la “modernidad”. El Índice de Desarrollo Humano de los pueblos indígenas en México que es de 0.7057% a diferencia del Índice de desarrollo humano de gente no indígena que es de 0.8304%, notándose una brecha de un 15% entre ellas (Schmelkes, 2011). Esto conlleva a observar que los aspectos de salud, vivienda, educación, entre otros son limitados o escasos en las zonas indígenas (no solo escuelas indígenas), afectando el acceso a la satisfacción de necesidades básicas.

Esta marginación y el bajo desarrollo humano, son elementos que deben ser considerados para replantear la situación socioeducativa desde las instituciones, fundamentos, leyes educativas y las aulas. No por ello olvidar que existen otros factores incluso de talla internacional que también debían valorarse en su justa dimensión para lograr la equidad y justicia social en México.

Por lo anterior, México, es uno de los países con mayor diversidad cultural, pero también con mayor índice de pobreza ya que de ellos el 87.7 está por debajo de la línea de pobreza, es decir de pobreza extrema. (Schmelkes, 2011). Datos que permiten observar la gran cantidad de personas que aún son parte de un grupo un tanto alejado de la “globalización”, en la parte cultural, pero que día a día son amenazadas por sus tentáculos economicistas y avasalladores.

En México el aspecto intercultural se retoma como un elemento más en los planes y programas, y está bien, es un buen comienzo, pero al ser “ese” elemento más, casi siempre se deja de lado, convirtiéndose en algo invisible para la educación actual, enmarañando su esencia con conceptos aislados como equidad, inclusión, etc. Y tal vez sea necesario retomar un enfoque intercultural que sea el eje central del proceso educativo, que permita la comunicación entre las culturas, una comunicación educativa que permita la vivencia cultural contextual propia y de los otros.

Nuestro país ya tiene las bases para poder hacer posible esta intervención, pues en varios preceptos como el Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) convocada en Ginebra por el Consejo de la Administración de la Oficina Internacional del Trabajo el 7 de junio de 1989, en donde se establece entre otros puntos:

1. Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de estos pueblos (tribales e indígenas) y garantizar el respeto de su integridad.
2. Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación.
3. Deberán adaptarse las medidas especiales que se precisen para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados.
4. Estos pueblos tendrán el derecho de decidir las propias prioridades en lo que atañe el proceso de desarrollo, en la medida en que este afecte sus vidas, creencias, instituciones, bienestar espiritual y las tierras que ocupan y controlar en lo posible su propio desarrollo cultural, social y cultural.
5. También deberán participar en la formación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente.  
(portales.mineduc, s.f.)

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas de 2003, reformada la última vez el 17 de diciembre de 2015, la cual menciona en su artículo 3 que “Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional. La diversidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana.”

El artículo 5 establece que: “El Estado a través de sus tres órdenes de gobierno, -Federación, Entidades Federativas y municipios-, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales.”

El artículo 6 a la letra dice: “El Estado adoptará e instrumentará las medidas necesarias para asegurar que los medios de comunicación masiva difundan la realidad y la diversidad lingüística y cultural de la Nación Mexicana. Además, destinará un porcentaje del tiempo que dispone en los medios de comunicación masiva concesionados, de acuerdo a la legislación aplicable, para la emisión de programas en las diversas lenguas nacionales habladas en sus áreas de cobertura, y de programas culturales en los que se promueva la literatura, tradiciones orales y el uso de las lenguas indígenas nacionales de las diversas regiones del país.”

El artículo 11 menciona: “Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.”

Artículo 13, apartado I: “Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo bajo un contexto de respeto y reconocimiento de las diversas lenguas indígenas

nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas.” (Diputados.gob, 2016)

Los artículos constitucionales como referentes legales de la Educación Intercultural bilingüe lo encontramos en los artículos 2º, 3º y 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que a la letra dicen:

Artículo 2º constitucional, donde se define a los pueblos indígenas como “aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas”. Y señala que “son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.” En el apartado B de este mismo artículo, establece que, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, la Federación, los Estados y los Municipios, establecerán las instituciones y políticas necesarias (que deben ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos) para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y su desarrollo integral.

Artículo 3 menciona que: “la educación que se imparta en los Estados, federación y municipio deben de desarrollar armónicamente las aptitudes del ser humano e inculcar en el amor a su patria y la conciencia a la solidaridad pero valores que no se ponen a prueba por que los diseños curriculares que se han diseñado en los últimos años han querido de desaparecer la enseñanza mexicana para integrar un aprendizaje internacional que en mi punto de vista no dará resultado por que los niños y jóvenes tienen que estudiar su contexto y por otro lado las poblaciones indígenas se dejan fuera de este diseño curricular .”

El artículo 4: “la nación mexicana tiene una organización pluricultural fundamentada en las comunidades indígenas. La ley protege y promueve el desarrollo de las lenguas, cultura e organización social y garantiza a las comunidades indígena el acceso a la jurisdicción. Nuestro país si como es cierto es considerado pluricultural pero ese concepto no es aplicado como es debido porque el territorio mexicano no acepta a la cultura indígena y las dependencias que trabajan para el desarrollo de las comunidades indígenas no atienden sus quejas y sugerencias que hace dicha población.” (diputados.gob, s.f.)

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 vigente, se plasma que:

En el México actual se requieren transformaciones importantes en nuestro sistema educativo, pero teniendo la certeza de que las bases filosóficas, humanistas y sociales que dieron el gran impulso a la educación pública siguen vigentes y deben inspirar esas transformaciones. La educación es un derecho humano fundamental que debe estar al alcance de todos los mexicanos. No basta con dar un espacio a los alumnos en las escuelas de todos los niveles; es necesario que la educación forme para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad social, el cuidado de las personas, el entendimiento del entorno, la protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades productivas y, en general, para el desarrollo integral de los seres humanos. Un buen sistema educativo debe ser incluyente, favorecer la equidad y nunca un medio para mantener o reproducir privilegios.....Uno de los retos es preservar esta diversidad, valorarla socialmente y difundirla como base de la riqueza y la identidad nacionales, fundando la coexistencia de todas las culturas en los principios de igualdad, respeto y reconocimiento mutuos. Será necesario fortalecer el acceso de la población estudiantil a las manifestaciones del patrimonio cultural y de la diversidad, mediante mecanismos tradicionales y con el uso de las tecnologías digitales... (DOF.GOB, 2016)



Además, cabe recordar que por acuerdo del Ejecutivo Federal en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, instancia encargada de aplicar la normatividad en dicha área.

Lo anterior da pauta para argumentar la existencia y puesta en práctica de la interculturalidad, un proceso intercultural propio de México. En este trabajo se inclina un poco más hacia el proceso de la lengua originaria, siendo ésta una constante de comunicación, a través de la cual se transmite la cultura, se identifica como parte de un grupo y se adquiere identidad. Este elemento también es considerado en nuestra legislación, de la cual hay que valerse para lograr este proceso intercultural.

Estos datos se plasman porque con ellos se fundamenta la importancia que tiene hablar y actuar con interculturalidad. Estas personas ¿Cómo interactúan con los pueblos “modernos”?, ¿hay empatía?, ¿hay solidaridad?, ¿hay recursos para que estas personas accedan a espacios educativos adecuados?, ¿cuál es la pertinencia que hay hacia su cosmovisión en la educación?. ¿Qué aspectos positivos tienen respecto a las escuelas regulares?, ¿son ellos los que tienen que adaptarse a los programas educativos? Y por último ¿Por qué la educación esta tan rezagada tanto en escuelas indígenas como en escuelas de corte regular?.

Bueno es difícil dar contestación a tantas preguntas, que pueden ser temas de otros trabajos; sin embargo se comentan algunos datos relevantes que apoyarán a valorar a la educación intercultural como una educación pertinente y contextual que permita conllevar los aspectos modernos con los originarios.

Y para prueba, basta hacer un pequeño análisis de la educación en México, considerando como ejemplo el ciclo escolar 2013-2014, en él se matricularon un total de 35.74 millones de alumnos en el sistema educativo nacional. Entre ellos, había 14.6 millones de alumnos inscritos en la educación primaria, de los cuales 13.6 millones (o un 93.5% de alumnos de primarias) pertenecían al sistema educativo general; éstos fueron atendidos por 524 450 maestros en 637 872 grupos y en 77 821 escuelas primarias. Los

otros 834 572 alumnos de primarias (que corresponden a un 5.7%) pertenecían a la educación primaria indígena o bilingüe y bicultural y fueron atendidos por 36 246 maestros en 65 268 grupos, en 10 102 escuelas indígenas y en 24 de 32 entidades federativas. (SEP, 2014).

Con estos datos se observa que existen los elementos necesarios para trabajar de manera contextualizada en cada región del país, que los docentes tenemos la oportunidad de enseñar con elementos contextuales originarios y modernos.

Actualmente, los pueblos originarios mexicanos cuentan con la participación educativa, eficiencia terminal y cuota de aprobación más baja del país. (Narro Robles y Moctezuma Navarro, 2012) Por consiguiente, se demuestra que su rezago educativo y la desigualdad que enfrentan, tienen que ver con una oferta insuficiente para una educación de calidad y equidad

Ahora bien, con la Reforma Integral de la Educación Básica en 2011, la cual se define en el Acuerdo 592, en donde por primera vez se estableció, como parte del tercer campo de formación 'Exploración y comprensión del mundo natural y social', una de cuatro asignaturas estatales elegibles, llamada 'Lengua y cultura indígena', a través de la cual se permite a las escuelas del sistema educativo general en el primer grado de la secundaria, impartir contenidos contextualizados, diversificados y en lengua indígena, cuando haya al menos un 30% de alumnos indígenas en el aula. Buen comienzo para retomar este postulado también en educación primaria y sentar bases que permitan ese derecho a las comunidades indígenas.

Los anteriores documentos y declaraciones, aunque han permitido la oportunidad de hablar sobre aspectos de cultura, costumbres, tradiciones, lenguas e interculturalidad, tratando de rescatar preceptos originarios; no han llegado conscientemente a generar cambios tangibles en la conducta de los estudiantes. Habría que hacer un reconocimiento a su esfuerzo por emplear la letra de una manera tan convincente; sin embargo, como ya se mencionó la realidad que se vive no lo evidencia.

El discurso de la actual reforma educativa ha venido manejando el aspecto intercultural solamente como una manera de adecuar los contenidos de los planes y programas escolares, sin traspasar al contexto de los pueblos, sobre todo indígenas. Y es por ello que en el presente se emplea un Cuaderno con dinámicas en otomí que van acompañadas por relatos cortos sobre el la cultura local. Es un elemento que puede ser el principio de esta dinámica.

## 1.2. LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EL ESTADO DE MEXICO.

Para este apartado es necesario preguntarnos ¿Qué es ser indígena?, pues muchos pensarán que indígena es sinónimo de ser “indio”, y no, como bien se sabe esta palabra se les dio a los habitantes del país por la creencia española de haber llegado a la India, pero este vocablo mal empleado ha dado pauta a pensar en muchos actos discriminatorios a través de los años.

Indígena, en cambio, según la Real Academia Española proviene del latín indígena, que significa ‘de allí’ y, por extensión, “primitivo habitante de un lugar, nativo”.

Este término está compuesto de indi- (una variante del prefijo latino in-) y la raíz indoeuropea gen- ‘parir’, que también está presente en muchas palabras de nuestra lengua, como engendrar y genealogía. En los diccionarios de la Real Academia se registra el vocablo recién en 1803, en la que aparece mencionado como “el que es natural del país, provincia, o lugar de que se trata” y quizá la fecha tiene que ver con los vientos revolucionarios que ya agitaban las cabezas de las colonias en una Europa estremecida por las consecuencias de la revolución francesa. Cuando pensamos en esta historia de las palabras, vemos una realidad ocultada, maquillada para que no se vea, el ser originario, el ser predecesor, el tener derechos conculcados.

En contraste con la palabra indígena, que deriva del latín *indigēna* que se compone de *inde* que significa “de ese lugar” y *gens* que significa “población” por lo tanto la palabra se refiere a una población de un lugar determinado.

Los indígenas son los habitantes originarios de un territorio y se agrupan en diferentes pueblos que tienen su propia cultura, lengua y tradiciones. Algunos pueblos indígenas que existen hasta el día de hoy son, por ejemplo: Los otomíes, tlahuicas, nahuas, etc. Grupos que representan, según la COESPO (2015) para el Estado de México, de los 16 millones 187 mil 608 habitantes, 17.00% se considera indígena y 1.56% se considera en parte; mientras que 79.22% no se considera indígena y 1.07% no sabe; esto quiere decir que más de tres cuartas partes de la población de nuestra entidad no se considera indígena. Existiendo un predominio de los hombres a considerarse indígenas, no así las mujeres.

Este último dato es entendible por la trayectoria que han tenido las mujeres indígenas en los últimos siglos: maltrato, inferioridad, humillación, etc., sin embargo el hecho de que las mujeres todavía sean quienes estén a cargo de los hijos deja abierta la posibilidad de que se les inculque a éstos el desprecio o desconocimiento de su lengua y su cultura; dejando cada vez más lejana la posibilidad de recuperar aspectos y forma de vida local.

Ahora bien, la lucha por los pueblos originarios ha sido en muchos sentidos: luchas por respeto a su hábitat, a sus costumbres, a espacios en la sociedad y política con sus usos y costumbres, etc., pero también a ser llamados indígenas, ya que lo indígena hace alusión a lo originario o autóctono, no a lo sucio, flojo o atraso.

Esta brecha, en el Estado de México no ha sido suficientemente revisada, y por ello, en la presente se manifiesta la necesidad de un diálogo intercultural, es un tema a instalarse, con buenos ejemplos y fracasos a ser revisados. En el área educativa es urgente esta necesidad, porque a los estudiantes hay que empezar a enseñarles la verdadera riqueza cultural del Estado y que se revalore el sentir humanista de los orígenes e identidad mexiquense para no perdernos en esta ola globalizadora sin saber de dónde venimos, quienes somos y a dónde vamos.

¿Por qué es importante hacerlo?, porque al igual que el resto de las entidades de la República Mexicana, parte de la población del Estado de México está constituida por pueblos indígenas, que se caracterizan por sus usos, costumbres y tradiciones; elementos que en general, constituyen los pilares de la cultura indígena.

De acuerdo con la Ley de Derechos y Cultura Indígena del Estado de México, en la entidad se reconoce la existencia de los siguientes pueblos indígenas: Mazahua, Otomí, Nahuatl, Matlatzincas y Tlahuicas.

Para conocerlos un poco y tratar de entender su hacer en el desarrollo evolutivo del país, se mencionan algunas características de estos pueblos:

1. Del pueblo otomí, se hará mención en el siguiente apartado, por lo tanto en este espacio solo se mencionará que es el pueblo del cual se retoman aspectos para el análisis y reflexión de este tema.

2. Los Matlatzincas: Según Fray Bernardino de Sahagún, el nombre matlatzinca se tomó de mátlatl o red con la cual desgranaban maíz y hacían otras cosas los que se llamaban matlatzincas; y así, para desmembrar el maíz juntaban en una red las mazorcas y allí las golpeaban para desgranar.

También fueron llamados honderos, porque los dichos matlatzincas cuentan que cuando muchachos usaban las hondas, artículo hecho de lazo de henequén para lanzar piedras y poder cazar animales silvestres.

Para los matlatzincas era fundamental el uso de la red porque con el apoyo de este artículo realizaban diferentes trabajos como transportar productos o realizar la cosecha; así mismo, llevar ofrendas a sus divinidades.

Los matlatzincas poblaron el Valle de Toluca y, sin embargo, prácticamente han desaparecido de éste, de manera que en la actualidad los descendientes de este pueblo se concentran en la comunidad de San Francisco Oxtotilpan, del municipio de Temascaltepec. Para el año 2010, de acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se registraron un total de 909

hablantes de la lengua; esto los ubica en el cuarto lugar, en el tamaño de la población de los pueblos indígenas originarios del Estado.

A 30 kilómetros al suroeste de la ciudad de Toluca se encuentra San Francisco Oxtotilpan; la cual, en su interior la constituyen siete barrios: Buenos Aires, El Panteón, El Polvorín, Las Manzanas, Las Mesas, Los Pinos o Los Remedios y Santa Teresa.

San Francisco Oxtotilpan limita al norte con Santa María del Monte, municipio de Zinacantepec; al sur, La Comunidad; al este, Mesón Viejo; al sudeste, San Miguel Oxtotilpan, y al sudoeste, San Mateo Almomoloa, municipio de Temascaltepec; al noroeste, Corral de Piedra, municipio de Amanalco de Becerra.

Entre los matlatzincas subsisten costumbres y conocimiento de la medicina tradicional, que haciendo uso de esta curan enfermedades como el mal de ojo o el espanto, entre otras padecimientos que la medicina moderna no puede curar.

Se tiene registro de que los matlatzincas acuden la cumbre del Nevado de Toluca a efectuar ritos asociados con la petición de lluvias a la divinidad.

Su organización social tradicional está vinculada a los aspectos religiosos, pues tienen figuras relevantes como las del mayordomo, fiscal, fiscalitos y topiles que tienen como obligación organizar y financiar las celebraciones de los santos tutelares y otras festividades similares, además de otros cargos de índole civil.

Aún y con el violento proceso de aculturación que viven todas las sociedades del mundo y principalmente los pueblos indígenas, entre los matlatzincas se siguen manifestado grupos de música y danza tradicional como son: danza de los negritos, danza azteca y banda de música de viento matlatzinca.

Entre sus festividades más importantes destaca la celebración del día de muertos; para esto, colocan ofrendas compuesta de frutas y velas. Un elemento que distingue a estas ofrendas es la colocación de un arco elaborado con una vara adornada con hojas de palma de la región, simbolizando para ellos los rayos del sol y de la luna que ilumina el camino que habrán de recorrer las almas de los difuntos.

La vestimenta del pueblo matlatzinca se caracterizó hasta hace algún tiempo, en el hombre, por el uso de un calzón de manta blanca que llegaba a los tobillos y camisa del mismo material, gabán de lana liso, huarache y sombrero de palma, además de una faja bordada color rojo que sirve para sostener el calzón. En el caso de la mujer, una falda larga, llamada enredo o chincuate de lana de diversos colores, blusa bordada, quexquémetl y faja para sostener la falda.

Actualmente, en muchos casos, el vestido tradicional se ha sustituido por ropa de confección industrial, pues la vestimenta tradicional se usa exclusivamente en las festividades de este pueblo.

3. Los Mazahuas: La palabra mazahua es un vocablo nahua que significa "gente del venado". Las raíces del pueblo mazahua provienen de la fusión racial y cultural de los asentamientos tolteca-chichimecas.

Actualmente, los mazahuas constituyen el pueblo indígena originario más numeroso en el Estado de México; los municipios que concentran mayor parte de esta población son: San Felipe del Progreso, Ixtlahuaca y Atlacomulco.

La llegada del pueblo mazahua a la región central de México fue registrada en las crónicas chichimecas, las cuales señalan que arribaron con los pueblos matlatzinca y ocuilteca al Valle de Toluca. Especialistas en la materia consideran que fueron una de las cinco tribus de la migración chichimeca comandada por Xólotl, ocurrida en el siglo XIII.

Fray Bernardino de Sahagún describe que tenían las mismas costumbres que los del Valle de Matlatzinco, considerándolo una derivación de los otomíes porque ambos provienen de los chichimecas.

El Centro Ceremonial Mazahua, ubicado en el municipio de San Felipe del Progreso, permite a este pueblo indígena difundir su cultura; así mismo, muestra testimonios materiales de su propia historia.

La economía de las comunidades mazahuas se basa en la agricultura de bajo rendimiento, particularmente de maíz, cuyo cultivo constituye su actividad económica

fundamental, la cual se complementa con los ingresos obtenidos por la elaboración de artesanías, así como los que consigue la población migrante, en actividades de los sectores secundario y terciario.

La artesanía mazahua es amplia y variada; se puede observar desde la elaboración de tapetes, colchas, manteles, servilletas y quechquémitls, principalmente, los cuales son bordados a mano por mujeres que dan vida a figuras zoomorfas, fitomorfas y geométricas, en cálidos tonos y acabados. Sobresale la cerámica de alta temperatura que realizan los artesanos mazahuas del municipio de Temascalcingo con diseños sencillos y llamativos.

Así mismo, el trabajo de filigrana de la región de Plateros en el municipio de San Felipe del Progreso, trabajo que se ha proyectado fuera del contexto local con artículos como pulseras, charolas, árboles de la vida, anillos, aretes y prendedores, en donde también reflejan su cosmovisión.

La falta de empleos, el bajo rendimiento de la parcela agrícola y la presión demográfica, son causas de la migración tanto temporal como permanente, de hombres y mujeres mazahuas hacia los centros urbanos, principalmente a las zonas metropolitanas de las ciudades de Toluca y México.

El vestido de la mujer mazahua, constituye una preservación cultural, está compuesto de falda de manta blanca que remata con bordados de motivos zoomórficos o florales. Sobre esa falda, usa otra de satín, de colores fuertes, como el amarillo, rosa mexicano, morado, verde, lila y azul rey.

La mujer mazahua también utiliza una faja de lana muy larga, hecha a mano, que alcanza para darle varias vueltas a su cintura. La blusa es del mismo material y color que los de la falda. El vestido se adorna con un collar de cuentas de papelillo, de numerosos hilos, cuyo color contrasta con propio vestido.

El adorno se complementa con grandes arracadas de filigrana y con cintas que utiliza en sus trenzas, que pueden ser de color rojo, verde o guinda.

La indumentaria del hombre consta de camisa, pantalón de manta blanca y huaraches; en algunos lugares es común que se amarre una faja en la cintura semejante



a la de la mujer. Sin embargo, este tipo de vestimenta paulatinamente entra en desuso, debido a su remplazo con prendas industrializadas.

El pueblo mazahua ha conservado sus expresiones culturales mediante la lengua, la tradición oral, la música, la danza y las artesanías; su forma de vestir, su visión del mundo y sus prácticas rituales y religiosas, las cuales han sido transmitidas de una generación a otra, y más recientemente en su Centro Ceremonial.

La lengua materna constituye el principal vínculo de comunicación e identidad dentro de la familia y la comunidad. Sin embargo, cada vez son más frecuentes los casos de niños que ya no aprenden o que ya no hablan su lengua materna.

En la organización social tradicional de las comunidades mazahuas, destacan las figuras vinculadas a sus prácticas religiosas, como los mayordomos, fiscales y mayordomitos, que son elegidos de acuerdo a sus costumbres y con la periodicidad que marca el cargo. Sus funciones, por lo general se refieren a la organización de sus ritos y festividades.

Otra característica importante la constituye la faena que es una forma de organización social para realizar trabajos de beneficio comunitario.

La unidad social entre los mazahuas la constituye la familia, que puede ser nuclear o extensa. Entre ellos un compromiso de matrimonio requiere de por lo menos tres visitas previas a la casa de la novia, por parte de la familia del novio.

Como parte importante de sus tradiciones, conservan cantos y alabanzas en su lengua materna; además, ejecutan diversas danzas tradicionales como son: las pastoras, concheros, santiagueros, romanos y los viejitos; éstas se encuentran vinculadas a las ceremonias de tipo religioso.

En materia educativa, la población mazahua tiene dificultades originadas por causas económicas y sociales para concluir la educación primaria, lo que genera elevados índices de deserción escolar. Por ello, se reduce el número de jóvenes mazahuas que estudian la secundaria; y más aún, el de los que continúan y concluyen su instrucción media superior o superior.

Al respecto, en el año 2003 el gobierno estatal creó la Universidad Intercultural, la cual se ubica en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso. Esta institución educativa ofrece carreras relacionadas con el entorno de las comunidades indígenas, tanto de la región como de otras zonas del Estado.

4. Los nahuas o naua arribaron al centro de México, y por tanto a tierras que posteriormente formarían parte del Estado de México, después de los chichimecas y, constituyeron, como anota Clavijero, "... siete tribus de una misma nación... los Xochimilcas, Cholcas, Tepanecas, Colhuas, Tlahuicas, Tlaxcaltecas y Mexicanos".

Edificaron un impresionante poder económico, administrativo y guerrero en todo el Valle de México, que perduró hasta la llegada de los conquistadores españoles, quienes impusieron a los pueblos originarios una nueva forma de vida y de organización de la sociedad, basada en la explotación de los recursos humanos y naturales, característicos del coloniaje.

Fuentes históricas en el conocimiento de los aztecas o mexicas, consideran que este pueblo habitaba supuestamente en un lugar ubicado al norte de México conocido como Aztlán, también se dice que provenían de un lugar llamado Chico-moztoc, o Siete Cuevas, incitados por su dios de la guerra Huitzilopochtli ("Colibrí Azul a la Izquierda o al Sur") o por el inminente debilitamiento de sus opresores toltecas, partieron en busca de la "tierra prometida".

Los descendientes directos del pueblo nahua, específicamente los hablantes de esta lengua, para el año 2010 según el Censo de Población y Vivienda del INEGI, sumaron 61,670; se encuentran diseminados en su mayoría en municipios de la zona conurbada con la ciudad de México y oriente del Estado de México.

Estos pobladores son descendientes de quienes habitaron la Gran Tenochtitlán, y las riveras de los lagos que circundaban, también existe población nahua en algunos municipios del Valle de Toluca y sur del Estado.

Los descendientes directos del pueblo nahua, específicamente los hablantes de esta lengua, constituían en 2010, una población total de 61,670; de ellos, 6,706 se concentran en municipios indígenas originarios.

El crecimiento urbano, en gran parte de la zona conurbada del Estado, ha absorbido municipios, pueblos y comunidades, incluidas casi todas las de origen nahua. Sus habitantes han visto cambiar su forma de vida tradicional al ser integrados a la vida de la ciudad, aunque la gran mayoría conserva la esencia de su cultura y tradiciones. Sus condiciones ya son diferentes a las de los pueblos y comunidades indígenas marginadas de las zonas rurales del sur del Estado, pues los indicadores socioeconómicos de la mayoría de los municipios urbanos son de menor marginalidad y con una mayor cobertura de servicios públicos.

En la actualidad, 11 municipios cuentan con asentamientos de población indígena nahua que preservan su identidad; enmarcándose de la siguiente manera: muy alta marginación: Temascaltepec; alta marginación: Sultepec, Tejupilco y Malinalco; media marginación: Joquicingo; marginación baja: Amecameca, Tianguistenco, Tenango del Valle y Xalatlaco; y de muy baja marginación Capulhuac y Texcoco.

Uno de los elementos distintivos de la población indígena es el uso de la vestimenta tradicional, la cual es diseñada y elaborada por ellos mismos, en algunas ocasiones estampan motivos de su entorno físico, expresando su propia cosmogonía. Sin embargo, el desuso de este tipo de vestimenta se origina en mucho de los casos por la influencia cultural con otros sectores sociales y el mismo crecimiento urbano.

En el caso de los nahuas, la vestimenta tradicional ya sólo se usa en las fiestas de la comunidad y en ocasiones especiales; el vestido del hombre consistía en calzón y camisa de manta, huaraches y faja, enredada en la cintura que puede ser de diferente color; su atuendo lo hacían acompañar de sombrero de palma y gabán.

En relación a la vestimenta de la mujer nahua se componía de blusa blanca bordada de flores, chincuate de cambaya sostenido con una faja multicolor y huaraches; se agregaba el reboso que les protegía de frío característico del valle.

El crecimiento urbano, en gran parte de la zona conurbada del Estado, ha absorbido municipios, pueblos y comunidades, incluso casi todas las de origen nahua. Sus habitantes han visto cambiar su forma de vida tradicional, al ser integrados a la vida de la ciudad, aunque la gran mayoría conserva la esencia de su cultura y tradiciones.

Los nahuas que emigran y los que viven en las zonas urbanas, mantienen vínculos de identidad con su comunidad y con sus antecedentes culturales, a través de la familia y de su participación en las festividades religiosas de los santos patronos de sus respectivos poblados, así como en la organización social que con ese propósito generan.

La cosmovisión nahua se basa en un principio fundamental que rige su sistema de representaciones: la dualidad. A partir de este principio se explica la diversidad del cosmos, su orden y su movimiento. Los elementos que componen el mundo terrenal y el sobrenatural son concebidos bajo este principio y, a partir de éste, los opuestos como frío/caliente, día/noche, masculino/femenino, arriba/abajo, nacimiento/muerte. Esta división actúa como principio organizador y regulador de su universo. La naturaleza posee un poder sobrenatural y es la depositaria de las fuerzas del cosmos, la morada de los dioses, "dueños del cerro, del agua, del fuego y del viento, que gobiernan su hábitat. Una forma de mantener el orden es a través de los rituales y las ofrendas, ofrecidas en ocasiones determinadas y en lugares especiales.

La tierra, principal fuente de vida, es considerada de género masculino y femenino; su fruto más importante es el maíz, el cual se compara con el hombre porque entre ellos hay analogía en su ciclo de vida. El maíz es la planta sagrada que requiere de cuidados y protección a través de ofrendas y prácticas rituales. El Sol, principal divinidad celeste, es considerado ofrendador de vida y está asociado a Cristo, al que ven como héroe cultural.

La fiesta de Corpus Christi, en muchas comunidades, es una celebración dedicada al Sol; la Santa Cruz está relacionada con el ciclo agrícola, y es la fecha en que en las milpas se colocan ofrendas y se lleva en procesión al Santo Entierrito para pedir por las buenas cosechas.

La población nahua de las zonas urbanas, generalmente concluye su instrucción primaria, tiene mejores oportunidades para continuar sus estudios a nivel medio básico y

superior, y cuenta en promedio con más servicios públicos como electrificación, agua potable y drenaje.

5. Los mazahuas: La palabra mazahua es un vocablo nahua que significa "gente del venado". Las raíces del pueblo mazahua provienen de la fusión racial y cultural de los asentamientos tolteca-chichimecas.

Actualmente, los mazahuas constituyen el pueblo indígena originario más numeroso en el Estado de México; los municipios que concentran mayor parte de esta población son: San Felipe del Progreso, Ixtlahuaca y Atlacomulco.

La llegada del pueblo mazahua a la región central de México fue registrada en las crónicas chichimecas, las cuales señalan que arribaron con los pueblos matlatzinca y ocuilteca al Valle de Toluca. Especialistas en la materia consideran que fueron una de las cinco tribus de la migración chichimeca comandada por Xólotl, ocurrida en el siglo XIII.

Fray Bernardino de Sahagún describe que tenían las mismas costumbres que los del Valle de Matlatzinco, considerándolo una derivación de los otomíes porque ambos provienen de los chichimecas.

El Centro Ceremonial Mazahua, ubicado en el municipio de San Felipe del Progreso, permite a este pueblo indígena difundir su cultura; así mismo, muestra testimonios materiales de su propia historia.

El Pueblo Mazahua o jñatjo es el más numeroso de la entidad, al haber identificado el Censo de Población y Vivienda 2010, a 116,240 personas hablantes de su lengua. Se encuentra asentado en la región noroccidental y centro-occidental del Estado, mayoritariamente en 13 municipios rurales que son: Almoloya de Juárez, Atlacomulco, Donato Guerra, El Oro, Ixtapan del Oro, Ixtlahuaca, Jocotitlán, San Felipe del Progreso, San José del Rincón, Temascalcingo, Valle de Bravo, Villa de Allende y Villa Victoria.

Desde principios del siglo XVI, los mazahuas han ocupado esta zona, que está integrada por una serie de montañas, lomas y valles en los que predomina el clima frío.

De los municipios donde se asienta el pueblo mazahua, nueve tienen un alto grado de marginación: Almoloya de Juárez, Donato Guerra, Ixtapan del Oro, Ixtlahuaca, San Felipe

del Progreso, San José del Rincón, Temascalcingo, Villa de Allende y Villa Victoria; dos, un grado medio: El Oro y Jocotitlán; dos, un grado bajo de marginación: Atlacomulco y Valle de Bravo, lo que significa que se trata de una región y un pueblo con grandes necesidades sociales y económicas.

El vestido de la mujer mazahua, constituye una preservación cultural, está compuesto de falda de manta blanca que remata con bordados de motivos zoomórficos o florales. Sobre esa falda, usa otra de satín, de colores fuertes, como el amarillo, rosa mexicano, morado, verde, lila y azul rey.

La mujer mazahua también utiliza una faja de lana muy larga, hecha a mano, que alcanza para darle varias vueltas a su cintura. La blusa es del mismo material y color que los de la falda. El vestido se adorna con un collar de cuentas de papelillo, de numerosos hilos, cuyo color contrasta con propio vestido.

El adorno se complementa con grandes arracadas de filigrana y con cintas que utiliza en sus trenzas, que pueden ser de color rojo, verde o guinda.

La indumentaria del hombre consta de camisa, pantalón de manta blanca y huaraches; en algunos lugares es común que se amarre una faja en la cintura semejante a la de la mujer. Sin embargo, este tipo de vestimenta paulatinamente entra en desuso, debido a su remplazo con prendas industrializadas.

El pueblo mazahua ha conservado sus expresiones culturales mediante la lengua, la tradición oral, la música, la danza y las artesanías; su forma de vestir, su visión del mundo y sus prácticas rituales y religiosas, las cuales han sido transmitidas de una generación a otra, y más recientemente en su Centro Ceremonial.

La lengua materna constituye el principal vínculo de comunicación e identidad dentro de la familia y la comunidad. Sin embargo, cada vez son más frecuentes los casos de niños que ya no aprenden o que ya no hablan su lengua materna.

En la organización social tradicional de las comunidades mazahuas, destacan las figuras vinculadas a sus prácticas religiosas, como los mayordomos, fiscales y mayordomitos, que son elegidos de acuerdo a sus costumbres y con la periodicidad que

marca el cargo. Sus funciones, por lo general se refieren a la organización de sus ritos y festividades.

Otra característica importante la constituye la faena que es una forma de organización social para realizar trabajos de beneficio comunitario.

La unidad social entre los mazahuas la constituye la familia, que puede ser nuclear o extensa. Entre ellos un compromiso de matrimonio requiere de por lo menos tres visitas previas a la casa de la novia, por parte de la familia del novio.

Como parte importante de sus tradiciones, conservan cantos y alabanzas en su lengua materna; además, ejecutan diversas danzas tradicionales como son: las pastoras, concheros, santiagueros, romanos y los viejitos; éstas se encuentran vinculadas a las ceremonias de tipo religioso.

En materia educativa, la población mazahua tiene dificultades originadas por causas económicas y sociales para concluir la educación primaria, lo que genera elevados índices de deserción escolar. Por ello, se reduce el número de jóvenes mazahuas que estudian la secundaria; y más aún, el de los que continúan y concluyen su instrucción media superior o superior.

Al respecto, en el año 2003 el gobierno estatal creó la Universidad Intercultural, la cual se ubica en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso. Esta institución educativa ofrece carreras relacionadas con el entorno de las comunidades indígenas, tanto de la región como de otras zonas del Estado.

Estos datos de los pueblos indígenas permiten observar que las personas de estos grupos originarios tienen similitudes que las hace ser hermanos, se respetan y fortalecen sus lazos de solidaridad; viven en zonas privilegiadas: cerca de manantiales, en valles con buenas tierras, en bosques. Ello porque las personas son inteligentes, tiene un vínculo especial con la naturaleza, siendo ésta su gran casa, la cuidan y la proveen para que les sea fructífera.

Sin embargo los elementos culturales externos han venido a cambiar su forma de vida, en la mayoría de las veces con una gran adaptabilidad, pero siempre permeando sus

rasgos originarios, tan así que actualmente se ve la extinción de muchas prácticas de vida y de su lengua, así se tiene que en comparación con los datos estadísticos nacionales, el estado de México cuenta con 376, 830 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena y de cada 100 personas que la hablan 14 no hablan español. Sufriendo las mismas catástrofes nacionales.

Otro ejemplo son las lenguas indígenas más habladas son en primer lugar el mazahua, seguido del otomí (97,820), náhuatl y lenguas mixtecas (INEGI, GOOGLE, 2015). Siendo Toluca y Temoaya los municipios con mayor población con hablantes de lengua otomí, ya que de cada 100 personas 26 lo hablan. 51.90 son mujeres y 48.10 son hombres. (COESPO). Imaginar que en un tiempo estas lenguas eran un 100% habladas, contra un 26% actual, entonces, ¿se hace necesario o no revalorar la lengua originaria, como parte de la identidad cultural?

Ahora bien, el papel de los diferentes pueblos, culturas y lenguas que comparten el mismo territorio o están involucrados en un solo proyecto de nación ha sido invariablemente polémico, siempre se consideran valorativamente las diferencias, dando a los “indios” una categoría inferior a la del resto de los mexicanos, y el hablar de diferencias hace referencia sociológica a la desigualdad económica, política y social.

La subyugación, la explotación y la exclusión de los ámbitos de decisión educativa y política forjan la diferencia históricamente establecida. Cualquier política indigenista o educativa ha tenido como objetivo desde el principio acortar las distancias entre las culturas con el fin de cerrar la brecha, pero tal enfoque supone siempre la renuncia de la cultura india en aras de adoptar la dominante.

En este contexto, los indígenas se constituyen como la población más vulnerable al superar con creces las condiciones de miseria; lo cual se demuestra con cualquiera de los indicadores socioeconómicos utilizados para medir la pobreza. Como ya se mencionó, esta ha sido su condición de vida desde la Conquista hasta el presente, pero la globalización ha acelerado su exclusión y también ha puesto en mayor riesgo su continuidad cultural e identitaria como pueblos, al ser perjudicados de manera directa con la expropiación de sus



sitios sagrados, de sus territorios, de los recursos naturales que algunas de sus regiones tienen y de la destrucción más irracional de la que tenga memoria la humanidad: el hábitat.

En el aspecto educativo, De 14 163 190 habitantes del Estado de México de tres o más años, 7.12 por ciento (1 008 035 personas) no cuentan con escolaridad, porcentaje inferior al que se presenta en la República Mexicana. Al considerar a 379 075 personas de tres años o más que hablan lengua mazahua, otomí, tlahuica, náhuatl o matlazinca, el porcentaje de población sin escolaridad asciende a 21.21 por ciento, es decir 80 419 personas; al igual que pasa en el país, el porcentaje de población etnoparlante que no cuenta con instrucción escolar es ostensiblemente superior si se compara con la población general, lo que nos habla en un principio de desigualdad de oportunidades y acentúa otros problemas que presenta este grupo poblacional.

La falta de instrucción escolar entre la población indígena del Estado de México se concentra principalmente entre las mujeres, pues 71.84 por ciento (57 771) de la población indígena sin escolaridad son mujeres, en contraste con 28.16 por ciento (22 648) que son del sexo masculino; es decir, 29.4 por ciento de la población indígena femenina del Estado de México no cuenta con instrucción escolar, mientras que entre los hombres dicho porcentaje es de 12.42 por ciento, cifra sensiblemente inferior.

Si se considera únicamente a la población que habla mazahua, otomí, tlahuica, náhuatl y matlazinca en el Estado de México, observaremos que solamente 5.81 por ciento de la población de tres años o más tiene acceso a los niveles de educación media superior, porcentaje ligeramente inferior al arrojado a nivel nacional que es de 6.01 por ciento; pero si consideramos a la población de 15 o más años de edad por las razones ya expuestas, se incrementaría a 6.2 por ciento de las 355 753 personas que hablan alguna lengua indígena con 15 o más años de edad, porcentaje inferior al reflejado a nivel nacional, que alcanza 7.75 por ciento de los hablantes.

Pese a lo descrito en el párrafo anterior, resulta evidente que la igualdad en el acceso a la educación entre los pueblos indígenas en el Estado de México sigue siendo

una asignatura pendiente y una problemática que requiere de una pronta solución para dotar de igualdad de oportunidades a los grupos etnoparlantes, problemática que se enmarca, de manera general, en las conflictivas relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado, y de forma particular en la nueva política educativa denominada educación bilingüe intercultural (Sandoval, 2012).

### 1.3. EL PUEBLO OTOMÍ.

El pueblo Hña Hñu, son un pueblo cuya denotación de su nombre no se sabe a ciencia cierta, sin embargo según los estudios realizados se ha llegado a la conclusión que en otomí, otho significa no poseer nada, y mi, establecerse. Estas dos palabras podrían interpretarse como pueblo errante. También se puede considerar que otomí proviene del náhuatl otocac, *el que camina*, y mitl, *flecha*; asimismo, se puede derivar de totomitl, *flechador de pájaros o aves*. Si tomamos en cuenta los distintos significados, el término otomí se puede definir como "cazadores que caminan cargando flechas". En su lengua, los otomíes se autodenominan *Hña Hñu*, que significa hablantes de otomí o gente otomí.

Apegándonos al criterio lingüístico, los otomíes habitan en 14 de los 121 municipios del Estado de México. En orden de importancia están Toluca, Temoaya, Jiquipilco, Morelos, Oztolotepec, Chapa de Mota, Lerma, Aculco, Amanalco, Huixquilucan, Xonacatlán, Timilpan y Zinacantepec. La mayoría de estos municipios se ubican en dos regiones: la noroeste, Atlacomulco-Timilpan, y la región centro, Toluca-Lerma.

Las características del hábitat de los otomíes son variadas, pues cuenta con valles, bosques y montañas. La planicie más alta es el valle de Toluca, con una altura de 2 683 msnm; al noroeste se encuentran valles como Acambay, Tixmadejé, Plan de San Bartolo y El Pastor. La región es atravesada por el monte de las Cruces, la sierra del Monte Alto y Monte Bajo, así como la sierra de San Andrés Timilpan, y es irrigada por el río Lerma. Los climas predominantes en la región son el templado subhúmedo y frío, las lluvias se presentan en verano y las heladas en invierno.

Por su ubicación geográfica, cercana a la capital del país, esta zona se ha visto favorecida con el mejoramiento y modernización de sus vías de comunicación y transporte. Al norte del estado destaca la carretera federal que parte del Distrito Federal y pasa por Toluca, con destino al estado de Querétaro; esta carretera atraviesa la región noroeste, en la que se asienta la mayor parte de la población otomí. El estado cuenta con vías férreas importantes, transportación terrestre diversa y un aeropuerto, que se ubica en la capital del estado.

En las cabeceras municipales hay servicio de energía eléctrica, casetas telefónicas, telegráficas y de correos, estaciones de radio, parques y centros deportivos. En las localidades donde habitan otomíes, los servicios públicos básicos como agua potable, energía eléctrica y drenaje son deficientes.

En cuanto a servicios educativos, algunas poblaciones indígenas cuentan con primaria y secundaria; para tener acceso a la educación media, los estudiantes se trasladan a las cabeceras municipales, y a la capital del estado, para el caso de la educación superior.

En esta región, diversas instituciones ofrecen servicios de atención a la salud, entre otras, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), la Secretaría de Salud y el Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Este servicio se proporciona en las cabeceras municipales y sólo en algunas localidades rurales.

En los municipios mexiquenses de Acambay, Aculco, Chapa de Mota, Huixquilucan, Jiquipilco, Lerma, Morelos, Oztolotepec, Temoaya, Timilpan, Xonacatlán y Zinacantepec se concentran la mayor parte de los hablantes de otomí.

La mayoría de los pueblos hña hñu son agricultores, aunque con los cambios sociales y el poco apoyo al campo de los últimos tiempos, se han visto obligados a migrar a otros estados o países, principalmente Estados Unidos o a trabajar en otras actividades como el comercio.

Las similitudes de estos grupos son muchos por ejemplo, los rituales que se hacen para agradecer a la tierra por los cultivos, en donde la familia se reúne en la milpa con flores principalmente amarillas (representan al sol, como comienzo de algo nuevo), se agradece a los cuatro puntos cardinales por la oportunidad que se tiene de sembrar, de tener agua, viento, sol y luz del sol y al mismo tiempo se pide por una buena cosecha. Las ceremonias del fuego o de las celebraciones matrimoniales, o las tradiciones como las de comer alrededor del fogón como un símbolo de unión familiar, donde el fuego representa el centro de las conversaciones y convivencia familiar; las entonaciones guturales, nasales se comparten.

Sin embargo, también hay diferencias que hacen de cada pueblo único, tienen características propias que han sido producto de los usos y costumbres basados en el contexto natural e historia. Así se tiene que la lengua originaria tiene sus variantes, por ejemplo en Temoaya para decir mamá es *me*, en otra comunidad Tlachaloya 2<sup>a</sup>. Secc. Se dice *ma*.

La vestimenta también puede diferir por el clima o la cosmovisión de cada pueblo, pues la vestimenta para las mujeres constan de una falda llamada chincuete de color oscuro (negro, café, morado o azul marino), es oscuro debido al frío, ya que guardan más calor y además por las plantas y animales con que las tiñen que tienen esos colores y son propias de lugares fríos. Las blusas son de bordados con dibujos que representan a la naturaleza, costumbres o familia. Un fondo entero con los mismos dibujos. Un quexquemetl de lana.

Para los hombres la ropa era de manta y gabán de lana. Vestimenta hecha por ellos mismos en telares de mano o costura a mano.

Antiguamente no se usaba el sombrero ni zapatos. Esos implementos son producto del desarrollo moderno y comercial actual.

En particular los otomíes de Temoaya se encuentran en la parte alta del municipio cerca del cerro de Catedral. Según su toponimia significa “Lugar donde todos bajan” o “cuesta abajo”, esto debido a dos factores:

1. Debido a la geografía del lugar, ya que Temoaya se encuentra en la parte alta y la mayoría de la gente tiene que bajar de los montes donde vive, a las comunidades del valle.
2. Según datos que constan en la monografía municipal, se dice que a la llegada de los españoles, éstos se establecieron en la parte baja de los montes (hoy la cabecera municipal), por lo que después los otomíes tuvieron la necesidad de bajar a adquirir productos, a trabajar o eran bajados para diversas tareas.

La presencia humana en Temoaya data de la época prehistórica, ya que así lo demuestran diversos vestigios arqueológicos como utensilios, herramientas, figuras humanas y los restos de un mamut encontrados en los alrededores del municipio. Algunos autores afirman que "los otomíes son un pueblo de un muy remoto pasado..., una especie de primeros habitantes de aldeas, villas y ciudades en el centro de México", con presencia en la zona desde el Preclásico. El Códice García Granados señala un intenso poblamiento del valle de Toluca a principios del siglo XII; lo que ha permitido afirmar que Xiquipilco (hoy Jiquipilco el Viejo), antecedente del pueblo de Temoaya, fundado hacia el año 1220 (inafed.gob.mx).

No hay documentos que mencionen la existencia de Temoaya en la época prehispánica. Parece ser que este pueblo surgió como una división de Xiquipilco, a raíz de la conquista emprendida por los aztecas a fines del siglo XV. La tradición afirma que la cuenta de los años marcaba 12 tochtli -1478- cuando Tlilcuetzpalin, legendario señor de los otomíes, enfrentó valerosamente al poderoso gobernante mexica Axayácatl, que ambicionaba dominar la zona.

En 1600, Xiquipilco fue abandonado y Temoaya quedó sujeto a la jurisdicción del pueblo de San Juan que tomó el nombre de Jiquipilco. Hacia la separación civil y eclesiástica de Temoaya para poder contar con párroco, elegir a su propio cabildo y "recaudar los tributos de su majestad" sin intervención del gobernador de Jiquipilco. Con el parecer del virrey Marqués de Valero, el arzobispo don Joseph de Lansiego y Eguilás decretó, el 18 de septiembre de 1720, la erección parroquial de Temoaya.

Posterior a ello, una serie de acontecimientos hizo posible que se consolidara la cabecera municipal en su actual lugar, sin embargo ni esta ni ninguna otra situación, incluyendo los grandes movimientos sociales en México han podido darle el lugar justo que merecen los otomíes. Siempre en la parte alta, carente de apoyos obligados a ceder sus recursos naturales.

Actualmente, Temoaya, es un pueblo con historia y patrimonio cultural propio, es la cuna de 90,010 habitantes, de los cuales sólo el 26% de la población total mayor de 5 años habla la lengua indígena y de la cual la mayoría se encuentran en las comunidades de San Pedro Arriba y San Pedro Abajo. Siendo 45631 personas que viven en hogares indígenas. Un recorrido realizado por el municipio hace pensar que estas comunidades también son las que reflejan un mayor arraigo cultural y tradicional.

Este mencionado recorrido se realizó para observar los cambios que ha habido en los últimos años, y las condiciones en que se encuentra la población, los pueblos y las escuelas. Cabe decir que fue una gran satisfacción ver gente alegre, niños vivarachos observando lo que se hacía y disfrutar de la naturaleza que aún perdura; pero también fue triste ver que hay mucha pobreza y aunque hay escuelas con regulares condiciones la mayoría de niños (sobre todo en la parte alta) están en condiciones de desnutrición y pobreza, sin los mínimos materiales para trabajar.

La mayoría de estudiantes de las 5 primarias que se visitaron, 3 preescolares y 4 escuelas de educación inicial indígena no hablan, ni entienden la lengua otomí. Poco saben de sus costumbres y tradiciones.

En platica con las docentes se evidenció que los estudiantes están pasando por un proceso de transculturación, pues los medios televisivos y periodísticos de baja calidad son los elementos tecnológicos que tienen en casa, influyendo en el actuar, pensar y convivir de éstos.

Dada la situación precaria en que la mayoría vive, los alumnos pasan la mayor parte del tiempo solos, pues los padres han tenido que salir a trabajar (el campo ya no reditúa) a las ciudades y otra gran parte son alcohólicos (aquí se consume mucho el pulque), a tal grado que a sus hijos les dan de desayunar esta bebida.

Es sorprendente que en educación inicial se esté laborando en casas de madera con techos de cartón o palos, algunas sin pisos, otras en mejores condiciones en bodegas o inmuebles rentados hasta por las propias maestras (El análisis de estos datos se realizará en el diagnóstico).

Como último dato, relacionado con este aspecto educativo, se menciona que en contraste con el 74% de la población actual que estudian en nivel básico hay 6816 analfabetas y 1160 jóvenes entre 6 y 14 años que no van a la escuela. (México, 2015), provocando un rezago educativo significativo, que trasciende en varios aspectos, como la aculturación inconsciente de los indígenas del lugar como está ocurriendo en todas las comunidades del municipio y en las condiciones de pobreza y de grandes desigualdades que es necesario erradicar, y un punto clave bien lo puede ser la educación intercultural.

#### 1.4. EJIDO DE DOLORES: UN PUEBLO CON HISTORIA.

La comunidad de Ejido de Dolores se ubica al sur del municipio de Temoaya, es una de las comunidades menos antiguas del municipio. Antiguamente los terrenos que se encuentran ahí, eran terrenos ejidales de los pobladores de san Pedro Arriba y Abajo.

Con el tiempo y por la falta de terrenos en la parte alta, algunos pobladores se vieron en la necesidad de migrar a estos terrenos, formándose así esta comunidad.

Las personas que habitan aquí son herederos de la cuna otomí. Con una historia que data de los años de 1800. Se dice que por este lugar paso don Miguel Hidalgo, cuando se dirigía a la batalla del Monte de las Cruces, por eso se le puso Dolores en honor al grito de Dolores.

Otros más asumen que el nombre lo lleva por la virgen de Dolores, pero no hay información real que esto se a cierto.

Dolores está a 2582 metros de altitud. El clima predominante es templado subhúmedo con lluvias en verano, presenta una temperatura media anual de 13.4°C, con máximas de 35.5°C y mínimas de 9°C. Por lo que la mayoría de la gente se dedica a la agricultura y al comercio principalmente.

El asentamiento ha avanzado rápidamente, ya que, al encontrarse cerca de la carretera principal a la cabecera municipal, ha tenido gran demanda en el establecimiento de comercios. Desde hace 9 años en que se construyó la autopista a la ciudad de México ha aumentado este fenómeno.

Según el censo de población y vivienda de 2010, hay 2419 habitantes. En la localidad hay 1179 hombres y 1240 mujeres. La ratio mujeres/hombres es de 1,052, y el índice de fecundidad es de 2,54 hijos por mujer.

Del total de la población, el 2,11% proviene de fuera del Estado de México. El 8,23% de la población es analfabeta (el 5,43% de los hombres y el 10,89% de las mujeres). El grado de escolaridad es del 6.63 (7.24 en hombres y 6.08 en mujeres). Estos datos son del censo de población y vivienda del 2010, sin embargo cabe decir que en los últimos años se han construido casas de interés social cerca de la comunidad, lo cual ha influido para que haya aumentado en gran medida este tipo de población.

El 63,87% de la población es indígena, y el 21,46% de los habitantes habla una lengua indígena. El 0,21% de la población habla una lengua indígena y no habla español.

Como se puede observar en estos datos la mayoría de la población es indígena, pero sólo un reducido número de personas habla la lengua originaria, y por lo tanto las costumbres y tradiciones también van olvidándose. Esto se puede constatar con las pláticas con padres de familia (pláticas informales, ya que esto no es parte formal del trabajo, pero si se realizó como una manera de constatar la realidad).

Algunas señoras y señores jóvenes no conocen palabras como metlaplil o chumiate, que son elementos utilizados por los otomíes antiguamente y es que el metlaplil ya fue sustituido por la licuadora y el chumiate por la cerveza.

El 36,17% de la población mayor de 12 años está ocupada laboralmente (el 53,94% de los hombres y el 19,27% de las mujeres). (mexico.pueblosamerica).

En Dolores hay un total de 388 hogares. De estas 385 viviendas, 97 tienen piso de tierra y unos 37 consisten de una sola habitación. 299 de todas las viviendas tienen



instalaciones sanitarias, 370 son conectadas al servicio público, 376 tienen acceso a la luz eléctrica.

La estructura económica actual permite a 13 viviendas tener una computadora, a 54 tener una lavadora y 309 tienen una televisión. Existen 3 ciber cafés, con impresoras a color, en donde los estudiantes de los diferentes niveles pueden ir a realizar investigaciones, bajar música, o simplemente entretenerse, claro no todos pueden darse ese lujo. Como todavía es poco el sistema de internet en la comunidad, es caro. O muchos aún no lo saben utilizar, pidiendo al encargado que investigue o imprima por ellos.

Ejido de Dolores, llamado Dolores de cariño, también cuenta con una delegación en malas condiciones, una cancha de fut bol rápido y un campo con un kiosco y algunas bancas para sentarse, unos columpios en mal estado y una cancha de básquet bol.

En el año 2104 se intentó instalar una cruz roja para la atención médica, pero no funciono, por lo que actualmente esta comunidad no cuenta con un espacio de servicios de salud público, ni privado. Hay una reciente farmacia y una dentista.

En 2017 se construyó una oficina de la policía municipal, la cual resguarda el orden en parte del día y con ellos también parte de la seguridad escolar (aunque se tuvo que hacer oficio para ello).

Su gente, es amable y un tanto desconfiada por naturaleza. Se puede ver todavía a las abuelitas hablando en otomí, dialogando en el tianguis de los días miércoles. Las que saben hablar español y tienen una plática privada lo hacen mejor en otomí para que no se enteren los demás. Un tanto recelosas de su lengua.

Existen algunas piezas musicales de tradición otomí con riesgo de desaparecer, a saber: Chimarecú, Naki ma Tosho Njú y Rosa María, Chicashti Deni. En otros tiempos durante los casamientos se bailaba el Chimarecú al final de la fiesta para despedir a los compadres. Ahora es un baile tradicional que se ha llegado a realizar en la escuela primaria con los estudiantes.

En cuanto a los datos educativos, se tiene que hay 180 analfabetos de 15 y más años, 27 de los jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela.

De la población a partir de los 15 años 163 no tienen ninguna escolaridad, 622 tienen una escolaridad incompleta. 325 tienen una escolaridad básica y 144 cuentan con una educación post-básica.

Un total de 67 de la generación de jóvenes entre 15 y 24 años de edad han asistido a la escuela, la mediana escolaridad entre la población es de 6 años. (INEGI, 2010).

Es una comunidad rural en donde la mayoría de las personas de la tercera edad hablan el otomí, algunos jóvenes y niños (25% de la población total), según datos que arroja el INEGI en 2010.

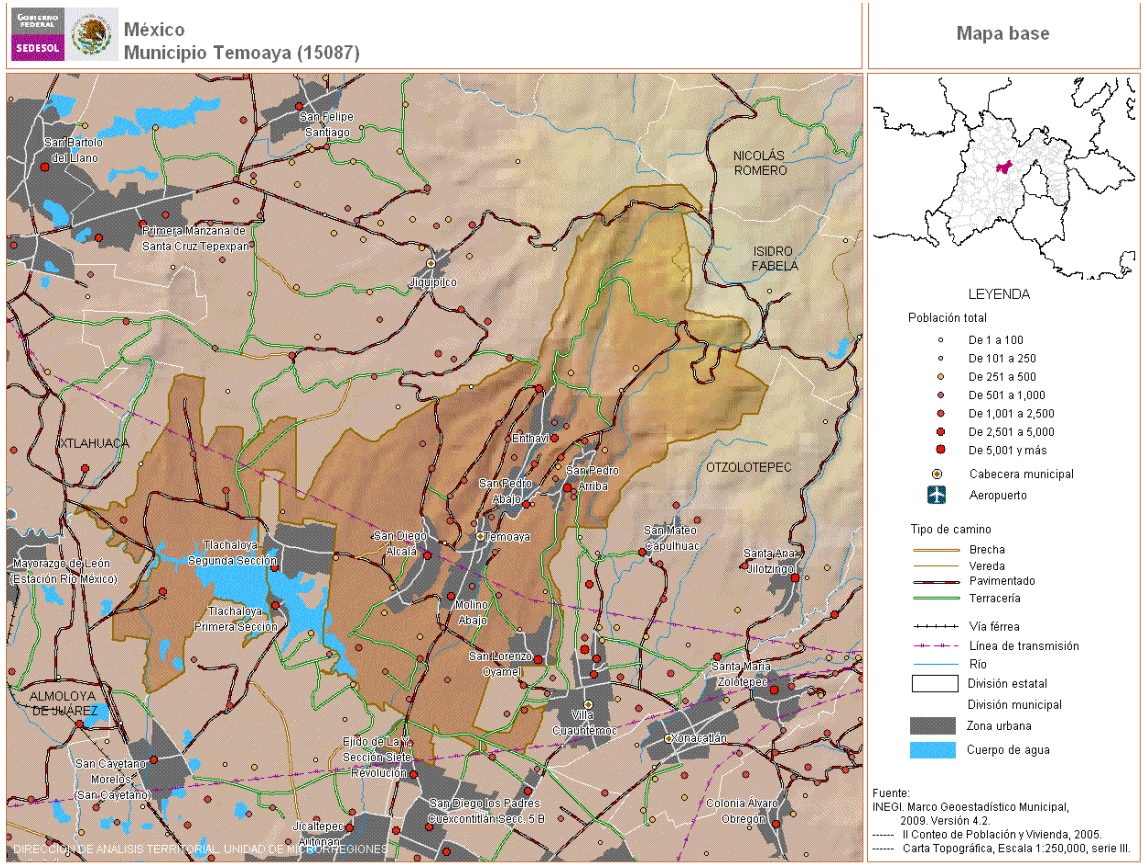
En la comunidad hay 3 escuelas públicas: Educación Inicial indígena "Octavio Paz" (Sistema federal) con 18 alumnos y sus madres; un preescolar "Estefanía Castañeda" (estatal), con 56 estudiantes y la primaria "Venustiano Carranza" (estatal), con 399 estudiantes.

Aquí se puede observar que en la Educación Inicial, es poca la participación, la maestra comentó que son 18 niños inscritos, pero como son de 0 a 3 años, algunos no van con regularidad, los que casi siempre asisten son 8 o 10 alumnos.

El preescolar también tiene dificultad para tener la matrícula completa, pues las maestras tienen que promover la asistencia de los niños, debido a que todavía hay padres de familia que consideran innecesario este nivel educativo, o porque consideran es muy costoso.

Y se puede ver la matrícula alta de la primaria. Actualmente en primer año hay 74 alumnos, cifra que aumenta considerablemente relacionándolo con el preescolar.

La escuela primaria rural "Venustiano Carranza", ubicada en esta comunidad, al suroeste del municipio en el km. 14.5 carretera Toluca-Temoaya. con C.C.T. 15EPR0515V.



La escuela Primaria “Venustiano Carranza”, es una escuela que cuenta con 399 alumnos y 356 padres de familia, 12 docentes, 1 director, un promotor de educación física, una de artísticas y cuatro docentes que están en USAER (psicóloga, trabajadora social, maestra de lenguaje y maestra de educación especial), un velador (pagado por los padres de familia) y un intendente.

Para el objeto de aplicabilidad de la presente, se consideran a los 26 estudiantes del primer grado, grupo “A” de la escuela primaria arriba citada.

## **CAPÍTULO II: A MANERA DE DIAGNÓSTICO: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA.**

### **2.1. CONSIDERACIONES PREVIAS:**

Se hace un intento para recuperar aspectos que emanan de las nuevas formas de pensar en el quehacer educativo, tal como lo es la pedagogía crítica, haciendo algunas consideraciones sobre el aspecto cultural y su proceso hacia la interculturalidad. Se hace mención de algunos preceptos institucionales y constitucionales que promueven en la letra a la interculturalidad.

Se retoman elementos de la pedagogía liberadora de Paulo Freire y la concepción progresista de Betancourt, para consolidar la parte teórica que de sustento a este trabajo.

Siguiendo a Betancourt, se retoman ideas para avalar el porqué del aspecto intercultural es una vía para lograr una sociedad más justa, a través del camino educativo.

Por último, se plantea la importancia de la mediación pedagógica desde el enfoque de atención a la diversidad, considerando algunos elementos que pueden retomarse para lograr una inclusión sin exclusión.

Para elaborar esta obra pedagógica, se tendrá que recurrir a varios instrumentos que permitan visualizar elementos que obstaculizan el conocimiento de la cultura local, la revaloración de la lengua y su vinculación con la comunidad, como un proceso de vida. Así se verán reflejados los resultados de los cuestionarios, entrevistas, guais de observación y un recorrido que se realizó por el municipio.

Al analizar y reflexionar sobre este tema se aprecia que la forma de aprendizaje del alumno, en la mayoría de las escuelas tradicionales está dirigida para un tipo determinado de cultura (dominante) y queda la incertidumbre: ¿y las demás?, ¿qué pasa en su aprendizaje en relación con su identidad y formación intercultural?

Podría pensarse que lo anterior tuviera una simple solución al integrarse la educación intercultural bilingüe, que se maneja ya en algunas escuelas como CONAFE o INEA, pero hay que considerar que estos programas están elaborados para comunidades o población con rezago educativo, no para escuelas regulares, en donde las condiciones programáticas y contextuales son muy distintas.

Lo que en definitiva constituirá este proceso de aprendizaje debe considerar a la familia como el primer centro del aprendizaje cultural, al que le seguirán: la escuela, el grupo de pares, las instituciones a las que el sujeto pertenece y también a su grupo social de referencia.

Esta idea permite entender que “La relación del hombre con el mundo implica relación con la naturaleza, con los demás y consigo mismo, porque nos relacionamos con el mundo con formas de mirar, de sentir, de expresarnos.” (Lombardo, 1986). Son todos los hábitos adquiridos y compartidos con los que socializamos, siendo esta la base de las actuales relaciones entre las culturas de uno u otro lugar, como es el caso del Municipio de Temoaya.

Contrario a esta reivindicación pareciera, que actualmente para los padres de familia, supervisión, directivos y maestros es más importante hacer cumplir a los alumnos con la normatividad mínima, organizar eventos festivos, usar los materiales de apoyo con el objetivo de tener “bonita la escuela”, pero dejando de lado el desarrollo integral del niño. El aspecto intercultural se encuentra postergado.

Por ello se propone seguir indagando sobre las relaciones culturales locales, su interacción con las demás culturas y su puesta en práctica en las aulas, de tal manera que cada integrante pueda tener una consciencia más crítica sobre su origen y su desempeño humano, reconociéndose como parte de una cultura, pero al mismo tiempo aceptando las nuevas formas de vida favorables que le puedan proporcionar otras culturas.

Sin caer en un romanticismo cultural, es urgente trabajar la revalorización de la cultura local por todo lo ya expuesto y de lo que se seguirá investigando.

El recurso a la diversidad cultural apuesta por las culturas porque ve en ellas *reservas de humanidad...* para nombrar la sustancia utópica de América a las que podemos acudir para remediar la penuria del presente. Si las culturas, pues, son nuestras "reservas", merecen respeto y reconocimiento incondicionalmente, exigencia del respeto y reconocimiento reales de las culturas es una exigencia ética imperativa. Su observación y cumplimiento no son, sin embargo, un fin en sí mismo, pues el sentido último de dicha exigencia ética no radica en asegurar la

preservación o conservación de las culturas como entidades estáticas portadoras de valores ontológicos absolutos, sino la de garantizar la realización personal libre de los sujetos actuantes en ellas. (Raúl, 1997) .

Considerando lo anterior, la escuela primaria “Venustiano Carranza”, como en todas las escuelas del país, se rige por los lineamientos emanados de las disposiciones educativas a nivel nacional. Lineamientos que se generalizan en sus conceptos para cualquier tipo de escuela y contexto en ocasiones son positivos como en el caso de escuelas que cuentan con la infraestructura y condiciones socio culturales de alto nivel; sin embargo no para aquellas escuelas que cuentan con limitantes en todos sus aspectos, como la mencionada.

## 2.2. ARGUMENTACIÓN TEÓRICA:

No es posible poner de acuerdo a todo el mundo respecto a una definición de lo que es cultura.

Pero para los fines de éste proyecto, se comparte la definición que da Vicente Lombardo Toledano sobre la cultura: La cultura no es erudición, no es un acopio enorme de fechas, de datos, de nociones parciales. Es una concepción dinámica de la vida, del hombre y de la clase que en cada periodo de la historia representa una función revolucionaria, liquidando un sistema anticuado e injusto de la vida social para reemplazarlo por otro nuevo, más justo, más elevado y con posibilidades de mejoramiento para la humanidad. (Lombardo T. 1952).

Considerando esa idea, entonces la cultura es esencialmente, el conocimiento de la verdad, de la realidad y el saber utilizar este conocimiento para orientar la vida propia, así como influir en la vida colectiva, con la finalidad de transformar la misma realidad, buscando la mejoría constante del ser humano.

El hombre, es el producto de esta herencia natural del medio cultural, en el cual ha sido socializado. Como lo menciona Vicente Lombardo Toledano: “El ser humano surge de un gran proceso de acumulación de conocimientos e ideas sin límites, dependiendo de las

diferentes posibilidades y de las múltiples experiencias que constituyen la historia de cada uno, alejado de todo determinismo". (Lombardo T. 1957).

Cada uno de nosotros, es el producto de un contexto cultural, en el cual es capaz de reconocerse y sobre el cual construye su identidad -contexto rico y dinámico- a partir del cual uno trata de adaptarse y construirse constantemente.

Ese contexto cultural empapado de tradiciones, hábitos, idioma, creencias, historia, educación, condicionan nuestras actividades culturales y estructurales de manera colectiva e individual; permiten distinguir a un ser humano de otro, a un grupo de otro. Así las diferentes cosmovisiones de los grupos indígenas y no indígenas han logrado sobrellevar las relaciones humanas.

Pero este proceso que se observa a través de los vestigios culturales en las diferentes épocas también permite ver cómo es que los procesos culturales de transformación no han sido justos. En cada etapa de la humanidad han existido grupos de poder que liquidan a otros grupos sin importar la conservación de su esencia cultural y humana, así tenemos la inquisición, el feudalismo, el porfirismo, el capitalismo, entre otros.

Así muchos grupos sociales desaparecieron prevaleciendo los poderosos, impregnando de amargura, dolor, poder, individualismo a muchas otras sociedades emergentes.

¿Pero acaso los grupos sociales culturalmente nacidos de los elementos naturales y humanos no tienen oportunidad?. Tal vez sí, porque aisladamente hay elementos culturales que a pesar de este exterminio siguen vigentes, tan es así que en la actualidad los pueblos originarios conservan parte de su patrimonio cultural. Aunque hay una gran tarea para revalorarse y reflexionar sobre su estancia en el mundo y su quehacer solidario consigo mismo y su comunidad, a través del auto aprecio, autocrítica y valor para defender su cultura, al mismo tiempo que valore y respete a otras.

Hoy desde espacios como las aulas, puede haber la oportunidad de fomentar estos aspectos que permitan ampliar el panorama a los estudiantes sobre su origen e identidad y no sólo llenar de conocimientos memorísticos o irracionales a los estudiantes, resultados de programas oficiales, que encaminan a las nuevas generaciones a la alineación.

Considerando lo anterior y sobre la premisa de que la enseñanza implica siempre un proceso de concientización, se desarrolla el fundamento de una corriente crítica, la cual menciona que se debe revalorar la formación docente y proponer nuevos elementos para el proceso de aprendizaje ya que el aprendizaje es difícil separarlo de la enseñanza porque parte de la reflexión y el análisis de la problemática social y sus relaciones dialécticas estableciendo la acción como un aspecto importante del proceso.

La relación maestro-alumno al amparo y análisis de la corriente crítica se estrecha, se discute a su vez la relación de poder y sus contradicciones y se recupera el aspecto afectivo.

El conocimiento, parte de la problematización de la realidad para una transformación social.

Por ello hoy la interculturalidad, es una propuesta, por lo que aporta, siendo ésta en un sentido amplio la interacción entre culturas, en un diálogo de iguales y de respeto, un proceso de comunicación entre diferentes grupos humanos con diferentes costumbres, siendo la característica fundamental la horizontalidad, ningún grupo está por encima del otro, promoviendo la igualdad, integración y convivencia armónica entre ellos. (Comunicación intercultural por un mundo más humano).

Los elementos que pueden apoyar esta postura, aunada a la parte crítica son:

- Interacción horizontal (respeto mutuo y considerando a todos los grupos por igual)
- Interacción armónica entre diferentes culturas
- Principios: de ciudadanía, respeto a la identidad y derecho de los pueblos, unidad y no imposición.

Sin embargo, la realidad es que el grupo dominante busca sacar ventaja en las relaciones humanas. Y la historia nos muestra que así ha sido siempre, hoy también podemos observar esta dominación como ya se planteó en capítulos anteriores.

Ahora bien, siguiendo el camino de la interculturalidad en la educación contribuye a la reformulación de las relaciones entre los pueblos indígenas y la modernidad, el estado y la sociedad nacional, lo cual se enmarca en el esfuerzo por construir una sociedad unida en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente. La actual política del



país establece que la educación en y para la diversidad es para todos los habitantes del territorio mexicano y no solo para los pueblos indígenas, su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país.

Asumir que hay diversidad individual y cultural, es enfrentarse a una realidad multicultural. Realidad que actualmente sobrepasa el desarrollo colectivo, para mirarse de forma individual y ajena a las condiciones de apoyo mutuo.

La globalización, más que una homogenización positiva, se está manifestando como una forma de resaltar las diferencias sociales, económicas, culturales, políticas, educativas, etc.

Las luchas sociales que se dan hoy en el mundo, de unos contra otros por estas diferencias; un ejemplo son los miles de migrantes que pierden sus hogares por luchas de poder de unos cuantos. Éstos buscan refugio en lugares ajenos a su origen, en donde tienen que vivir situaciones de rechazo, desigualdad, empobrecimiento, etc.

Esto se agrava cuando las sociedades no están conscientes de la esencia de ayuda al prójimo, pero no se debe culparlos, ya que las mismas condiciones precarias (económicas, sociales, de justicia, educativas), en las que se vive no permiten mirarlo desde otros ángulos.

En México, las culturas de origen, dieron un brinco cuando la conquista española el despojo de casi todos sus elementos culturales, dando lugar a una conquista agresiva, en donde los más “civilizados” oprimieron a los otros, a los nuestros.

Esta conquista, tuvo resultados catastróficos para nuestros pueblos indígenas, pues como menciona Sylvia Schmelkes (2011), una de sus primeras manifestaciones fue el intento de exterminio de los indígenas y la segregación (abandono y marginación) por temor a la diferencia; sin embargo los pueblos lograron sobrevivir debido a su astucia para esconderse, alejarse de las civilizaciones o perdurar aún en condiciones de marginación y sumisión. Además, estos conquistadores se dieron cuenta de que los indígenas eran necesarios para lograr sus fines.

El aislamiento que vivieron los pueblos indígenas, dio la posibilidad de preservar ciertos rasgos culturales, tradiciones y su cosmovisión del mundo. Aunque este aislamiento fue la causa del atraso e ignorancia de muchos pueblos.

En el caso de los otomíes del norte del Estado (municipio de Temoaya), los conquistadores tuvieron el propósito de asentar un virreinato en esta zona porque no había riqueza para explotar, pero si fueron perseguidos para trabajar la tierra de quien se asentó acá, así los nativos tuvieron que esconderse en la zona montañosa del lugar para evitar la conquista.

En estos lugares aislados y escondidos fue poco el desarrollo que se percibe tan así que el gobierno del estado construyó en los años ochenta un centro ceremonial otomí con la idea de reconocer a esta cultura.

En cuanto dice que la razón de atraso y de pobreza, fue por no tener acceso al desarrollo social que había; porque los pueblos indígenas no son ignorantes es tener una concepción despreciativa hacia la cultura creada hasta ahora, con su propia cosmovisión. Porque no dándole dinero y acercándolo a la tecnología se le quitaría lo “ignorante”. Esta es una forma de vida que hay que respetar.

Los gobiernos post-revolucionarios desarrollan la política asimilacionista, en donde se proponen asimilar al indígena integrándolo a la vida nacional. Uno de los objetivos era castellanizarlos para que se pudieran integrar al “desarrollo nacional”, dejando de lado su cultura, lengua y todo lo que era parte de su historia.

Ante ello los pueblos indígenas comienzan a luchar por su propio reconocimiento, logrando ser reconocidos institucionalmente, es así como tenemos que la composición pluricultural de nuestro país se contempla en el artículo 2° de nuestra Carta Magna, en donde se establece que este precepto está sustentado en los pueblos indígenas (como ya se sustentó anteriormente). O la ley de Derechos lingüísticos (2003) es otro precepto. Esta ley permite a los estudiantes que sean atendidos en su lengua.

Con estos y otros preceptos constitucionales en sus diferentes niveles, se han ido implementando aspectos que promueven cambios en la forma de relacionarnos en la sociedad mexicana. Pero debemos observar que estos preceptos son parte de un discurso

para enmascarar las condiciones en que todavía viven las culturas locales y poco han hecho por revalorizarlas. Porque en ellas no se plasma la parte de cómo se lograra esto, o no se observan estrategias para ver un cambio.

No obstante, estos avances, hoy tenemos que hacer uso de nuevos conceptos que engloban características particulares de la sociedad actual. La globalización trae consigo ideas impuestas por el propio sistema o mejor dicho por los sistemas de control sobre todo económico.

Esta apertura globalizadora también permite visualizar al mundo a través de los medios tecnológicos. Ante estas dos ideas, se tendrían que valorar los alcances que pueda tener la globalización: positivos y negativos, para una u otra cultura. Como bien los menciona Gómez Morín en una de sus tres características de pensamiento: la convivencia multicultural.

Aunque cabría hacer mención que esta parte multicultural no permite adentrarse en los aspectos de transformación social en donde los diferentes grupos compartan y/o respeten lo que es "suyo". Ante ello es preciso hacer referencia y uso de la interculturalidad que ya abarca estos aspectos. Porque estos aspectos manejados desde puntos de vista solo sociales, pero habría que ver los económicos o de poder, porque no se trata de un tema de racismo, la interculturalidad es cultura, no solo personas, cultura de conciencia, cultura salida de la sociedad, no de culturas salidas de moda, cultura que se pueda comprar.

Ahora bien, y para aterrizar estos preceptos, es necesario hablar de pedagogía crítica y para ello es remontarnos a los años sesenta y ubicarnos en el cono sur del continente americano, en Brasil, país que vio nacer al máximo representante de la defensa social y la educación no bancaria.

Con estas referencias estamos recordando a Paulo Freire, pedagogo social que antepuso sus intereses personales para fijar en la cabeza de la sociedad mundial que la única manera de hacer frente a la opresión capitalista, era mediante la inoculación en los diseños curriculares de las ideas de igualdad y democracia.

Paulo Freire maneja dentro de sus métodos pedagógicos una serie de técnicas que tienen como finalidad emancipar al hombre mediante la acción con reflexión. Para lograrlo primero formó conciencias críticas, en donde los sujetos comprendieran la situación en la que se encuentran, para de ahí buscar el cambio y su metamorfosis en una persona libre, esto fue posible porque las personas con las que trabajó Freire eran seres oprimidos, que al hacerles ver su situación, se concientizaron de que su realidad pudiera ser distinta, es decir que la opresión podía ser vencida.

Este tipo de educación liberadora, es una alternativa educativa más justa, en oposición a la educación bancaria actual, posee un destacado carácter recíproco, es decir, se da (de todos con todos). Esto presupone un sentimiento profundamente arraigado en el educador de que el otro vale, además de una sincera fe en los hombres, en su poder creador para dotarse de un destino, y en que este destino puede adecuarse a sus necesidades profundas. (Santos G. 2008, p.159).

La educación liberadora está alejada de la alienación, es un proceso humanizado que implica acción de los sujetos de una manera crítica y reflexiva para la sana transformación de su sociedad, respetando los principios humanos, la naturaleza y su historia, no olvidando su pasado, retomar lo positivo, analizar su realidad actual y sobre ello lograr esa transformación colectiva.

Paulo Freire al lado de Raúl Betancourt, son los autores de diversas obras que en un ámbito más concreto y cercano apoyan el fundamento teórico de esta Obra Pedagógica.

Betancourt, basándose en la corriente filosófica llamada "Filosofía de la liberación", representa una subcorriente: la Filosofía Intercultural.

Plantea que la filosofía en la que se ubica es la traducción del humanismo crítico ético y la tradición latinoamericana de la filosofía de la liberación.

Este pensador considera que no podemos hablar de ser humano en genérico, por eso emplea la palabra sujeto. Critica el humanismo de la modernidad que llevó al tipo de sujeto egocéntrico, individualista y que funciona con una lógica de poseedor-consumidor. Ese humanismo, es esos términos llevó a formas sociales políticas autoritarias. Plantea la necesidad de recuperar un humanismo que vaya en busca de un sujeto viviente como el

valor supremo de la dignidad y de la vida del ser humano, como un principio sagrado por encima de credos, razas, condición social, cultural, de género, económico, de política.

Los avances tecnológicos de los medios de comunicación han puesto a disposición de la escuela otros recursos de apoyo como la computación, el multimedia, el pizarrón electrónico, las tele conferencias, el Internet, pero lamentablemente, con el uso de estas herramientas solo se busca la reproducción o la distribución del conocimiento mas no la reflexión, el análisis o la crítica por parte del alumnado.

En cuanto a la escuela tradicional, el profesor generalmente utiliza elementos didácticos preconcebidos como el pizarrón, el papel o cartel, los cuales son materiales indirectos porque por medio de ellos sólo se representa la realidad (salvo que se quiera estudiar al pizarrón mismo) y no generan conocimientos, a diferencia de los materiales didácticos directos que nos ponen en contacto con la realidad o son la realidad misma.

Situación contraria sucede en la escuela crítica (o didáctica crítica) por la razón de que se establece que la enseñanza-aprendizaje es como una dualidad inseparable, la cual pretende introducir al hombre en un proceso de formación que le permita solucionar sus problemas haciendo buen uso de su libertad, privilegiando la creatividad, solidaridad, cooperación y el cultivo de los valores humanos.

Para mejorar la calidad de la educación la escuela crítica utiliza como medios de recurso a las "técnicas grupales de aprendizaje" las cuales procuran la producción del conocimiento y la creatividad a través de la participación activa de los actores del proceso: profesores y estudiantes, privilegiando la investigación.

De lo anterior se desprende que debemos ser conscientes de la realidad educativa del entorno y coincidir en que aún se siguen aplicando esquemas educativos tradicionales, que la corriente tecnocrática está en boga y aún atrae poderosamente la atención, pero también debemos establecer la necesidad de la existencia de prácticas con una didáctica crítica.

Entre estas técnicas grupales de aprendizaje mencionadas y que la escuela crítica propone, debemos citar a la exposición activa, el interrogatorio, la demostración, la investigación bibliográfica y práctica, el simposio, la mesa redonda, el panel, la discusión

dirigida, el foro, el socio drama, la enseñanza en grupo, el seminario, etc., Las cuales promueven un desarrollo más sustentable en los alumnos.

Pero lo grandioso de la escuela crítica es que para aplicar estas técnicas grupales de aprendizaje, el profesor va recogiendo los elementos y las ayudas didácticas efectivas de la escuela tradicional y los recursos de la didáctica tecnológica, convirtiéndolos en instrumentos de apoyo para la discusión reflexiva de la realidad que se cuestiona o aprehende para el análisis crítico.

En este contexto, la Teoría Crítica parte siempre de una sencilla proposición: "otra sociedad es posible". Sólo en la medida en que es crítico puede el pensamiento también ser reflexivo. Sólo naciendo de la injusticia misma puede llegar a modificarla, a transformarla, superando así la dicotomía teoría-práctica.

No se olvida que una sociedad que se encuentra formada por personas conscientes, críticas y propositivas, es una sociedad que fomenta la igualdad, la democracia y la solidaridad, valores necesarios para la convivencia armónica de la sociedad.

Si la pedagogía crítica tiene como finalidad poner al descubierto el papel que juega la escuela dentro de la sociedad estaremos del lado de la verdad y tendremos la posibilidad de erradicar la explotación del hombre por el propio hombre y por ende la formación de hombres con conciencia libre y crítica.

Raúl Fernet Betancout, hace referencia al estado de barbarie y civilización que han vivido los pueblos. En donde es estado de barbarie no antecede a la civilización sino que nosotros hoy mismo estamos viviendo un estado de barbarie.

Martí propone el camino de la protesta contra el modelo civilizatorio que se empeña en uniformizar el planeta; y lo más decisivo para lo que interesa en estas reflexiones es que Martí vincula su discurso protestatario a la "realidad" y "naturalidad" de los pueblos originarios de América.

Se considera que esto es lo decisivo para las reflexiones que estoy desarrollando, porque constituye la pista que me permite complementar la caracterización de nuestro tiempo como un tiempo engendrador de "Barbarie" con una propuesta de respuesta:

Siguiendo la pista que ofrece Martí, diría que la posibilidad de responder alternativamente a nuestra "civilizada" organización del planeta radica hoy, fundamentalmente, en el recurso a la diversidad cultural como pluralidad de visiones del mundo. Y debo precisar que se trata de un recurso que, por hacerse precisamente en vistas a la formulación de respuestas alternativas a la "Barbarie" resultante de nuestra "Civilización", está animado por la idea regulativa de lograr la articulación intercultural de esas posibles respuestas alternativas en una estrategia universalizable de vida digna para toda la humanidad. (Fornet, 1997).

Si la cultura puede constituir un recurso muy valioso en la construcción de nuestra identidad, ésta puede constituirse también en un obstáculo importante, según la utilización que hagamos de ella, la cultura puede convertirse incluso en una negación del individuo. Si las culturas son las puertas abiertas al desarrollo humano, al mismo tiempo, el etnocentrismo puede convertirlas en las murallas, sobre las cuales se apoyan las afirmaciones de identidad extremas que provocan los efectos perversos, que justifican las injusticias de todo tipo en la relación de nosotros con los otros.

Normalmente no somos conscientes de los valores que culturalmente transmitimos, porque suelen ser los valores de la cultura dominante a la que pertenecemos, están en nuestra forma de ser y pensar, y la costumbre nos impide darnos cuenta.

La reflexión sobre la práctica educativa no escapa al efecto erosionante que vienen sufriendo las concepciones sociales históricamente construidas: la pérdida del sentido, la caída de las estrategias socializadoras, las crisis de identidad, las que en su conjunto cuestionan todas las formas establecidas de interrelación humana.

Por ello, es tarea educativa comprender los mecanismos que inciden en la transmisión de la cultura. Más allá de la amplitud del campo pedagógico, es necesario definir y recortar su objeto de estudio, ya que ésta es también una "clasificación" que tiende a ser o crítica o cómplice.

En este sentido, centrar el análisis en la enseñanza y desmitificar algunos elementos que neutralizan su potencialidad, es tomar posición frente a un problema que afecta a la

mayoría de los jóvenes que buscan en la educación las oportunidades que no han de heredar en su entorno sociocultural.

La posición del docente también está en juego y se traduce en el malestar creciente frente a una realidad difícil de comprender, la frustración de las expectativas ante una pasividad que se transforma en abandono y la impotencia para asumir con claridad una función.

Para los docentes, enseñar debe significar motivar al alumno, trasladarle la posibilidad de pensar la realidad desde sus raíces, y al mismo tiempo incorporándolo a otras realidades con las que tiene que interactuar, es decir ya no es transmitir contenidos por transmitir, sino socialmente significativos con la posibilidad de generar un pensamiento propio.

Dentro de la comunidad, cada individuo tiene cierta función la cual está determinada por el rol social que este tenga, con lo cual se manifiestan las desigualdades sociales y económicas existentes en la sociedad. Además de mencionar que existe el control a través de normas, las cuales, como sabemos, están al servicio de la clase dominante.

Pero de igual manera debemos mencionar que la escuela no solo sirve a los intereses dominantes, sino que también contiene aspectos que proporcionan posibilidades emancipadoras, y es aquí donde el profesor juega un importante papel, puesto que puede ser mero transmisor de conocimientos o generar en el alumno la inquietud de ser crítico, analítico.

Frente a esta predisposición a la transmisión se levanta a su vez la teoría crítica, la cual ha puesto un énfasis en el modo como las determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural, dando al profesor el papel de generador de la crítica significativa y no de transmisor de conocimientos, a la escuela como institución el cual subraya actividades y prácticas sociales cuyas significaciones son en última instancia políticas y culturales.

Además de lo ya mencionado, la teoría crítica pone énfasis en la importancia de la cultura y en la producción cultural en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Para explicar la formación de este nuevo modelo cultural es imprescindible acudir a la concepción de superestructuras ideológicas expuesta por Carlos Marx. Marx reclamó la importancia



definitiva que para la comprensión de la sociedad tenían los aspectos ideológicos y psicológicos, aparte de los elementos estructurales que toda etapa social va adquiriendo De acuerdo con el desarrollo de sus fuerzas y relaciones de producción.

En este texto se precisa la conexión entre conocimiento y sociedad, abriendo una línea de investigación en la que fenómenos como los de alienación, cosificación o "falsa conciencia", son entendidos como efectos de la acción de las superestructuras ideológicas en las sociedades de economía capitalista.

La Pedagogía como ciencia social además de ser considerada como sistema de conocimientos, constituye un proceso que hay que ver como una forma especial de actividad social y además en su esfera de aplicación en la práctica como una introducción de los logros científicos que al aplicarse juegan su papel en la transformación de la vida social. O sea su objeto de estudio se da en la propia práctica.

Es en este orden de ideas y como producto de estas prácticas, constantemente se observa no solo la pérdida de identidad cultural en los alumnos, sino que además podemos identificar un sincretismo cultural diverso por el desacierto y la planeación arbitraria; por lo tanto se considera que se generan pocos e insuficientes incentivos a la cultura, a las tradiciones locales y a las costumbres indígenas.

Si bien es cierto que no es posible cambiar totalmente de la noche a la mañana los programas para dar pauta a un mejor desarrollo integral del niño a nivel federal; si queda claro que podemos y debemos proponer acciones que contengan características particulares afines a la población indígena en la que se encuentra, ello servirá a los docentes para poder revalorar su actividad en el aula e incluir estos aspectos que acerquen al alumno al encuentro de sus valores y costumbres tradicionales.

En cuanto al papel de la educación en todo el quehacer escolar debo decir que "...El acto educativo es lo fundamental y lo auxilian numerosas ciencias, pero se impone resaltar que en toda teoría educativa debe existir una unidad de pensamiento que dé coherencia a las diferentes respuestas a las interrogantes planteadas..." (Justo Chávez 1996).

### 2.3. DEL ROL DEL DOCENTE:

En la actualidad se ha dejado de lado la importancia de educar alumnos con un sentir humanista y crítico (Aunque con el actual modelo educativo, se tratan de retomar), ya que la coyuntura internacional ha tenido múltiples manifestaciones globalizantes y por consiguiente la educación debe inscribirse en esta transición; porque en la actualidad la concepción de la interculturalidad se ha venido manejando solamente como una forma de adecuar los contenidos de los programas escolares y en ello también los planes sin traspasar al contexto de una comunidad.

No se puede educar a un hombre, aplicando las regularidades y principios generales descubiertos por las ciencias pedagógicas independientemente de los fines, valores, cualidades, de las particularidades del tipo de hombre que quiere lograrse, en un medio social concreto y una etapa histórica determinada.

El aprendizaje humano lo aprehendemos como una actividad de transformación de representaciones de la persona. En esta construcción o transformación participan múltiples elementos que hacen del acto de conocer un fenómeno misterioso y de gran interés como objeto de investigación.

La voluntad de entrar en profundidad en las problemáticas del “aprender a aprender” y el “enseñar a aprender” implica avanzar más allá de las categorías cognitivas del positivismo y acercarnos hacia nuevos modos socio-cognitivos de conocer y de relacionarnos con la información, nuevas formas de razonar, de estructurar las representaciones.

Desde este punto de vista, este cambio puede venir relacionando y tomando precisamente conciencia de la relación estrecha, prácticamente indisociable, entre cognición y acción. En el acto de conocer se activan los procesos cognitivos de la persona generándose una dinámica retroactiva de interacción entre estos procesos, los otros sujetos y el contexto. El sujeto y contexto.

Forman así parte de un sistema en el que las interacciones continuas, imprevisibles, múltiples y multidireccionales hacen que el acto de conocer sea una dinámica inscrita en un contexto ideológico, político-social y material de gran complejidad que se desarrolla en la mente de un sujeto inmerso en su entorno.

El proceso de aprendizaje es un proceso de transformación de representaciones. Este sistema de representaciones en movimiento está influenciado por las conexiones generadas entre sus unidades: la información que el sujeto recibe del exterior, los procesos cognitivos que emergen en el sujeto que conoce, el contexto en el que la persona está inmersa, su cultura, sus valores.

Las personas que viven contextos culturales “modernos”, entonces tienen mayor oportunidad de hablar el mismo lenguaje que las nuevas disposiciones oficiales, dejando una vez más en rezago a las comunidades con una cosmovisión distinta, pues éstos pueblos tienen su propia forma de pensar, actuar y ser.

Y no solo se habla de contenidos, sino también de evaluaciones pertinentes, porque si nos encontramos en esta idea de considerar las situaciones del contexto cultural, entonces también debía evaluarse en ese sentido, de lo contrario también se estaría cayendo otra vez en la marginación, los alumnos de Cursos Comunitarios del CONAFE. (Schmelkes, Educación y pueblos indígenas: problemas de medición, 2011)

Los pueblos indígenas de México son muy distintos entre sí.

El que se consideren un todo homogéneo es, hasta cierto punto, una muestra más del racismo propio de nuestra idiosincrasia mestiza. De ahí la importancia de preguntar no sólo por la condición de pertenencia a una etnia, con los mejores indicadores que se vayan definiendo, sino por la etnia específica a la que se pertenece (o la lengua en particular que se habla). Además, debería ser posible hacer cruces en línea entre estas dos variables y las demás del instrumento en cuestión. (Schmelkes, Educación y pueblos indígenas: problemas de medición, 2011)

Además, según datos estadísticos del artículo de Silvia Schmelkes, la población indígena de zonas rurales, son las que se encuentran en mayor rezago y marginación.

La pregunta entonces sigue siendo ¿qué tipo de educación es requerida para este tipo de alumnos?

Es por ello que el enfoque intercultural se propone como un enfoque desde el que dar respuesta educativa a la diversidad cultural de los estudiantes. Bajo la denominación “intercultural” es posible encontrar, sin embargo, diferentes maneras de conceptualizar la diversidad y aproximarse a ella.

Resulta necesario delimitar en primer lugar a qué se alude al hablar de diversidad cultural, así como la relación entre diversidad y desigualdad, para poder decantarse a continuación por un modelo u otro de atenderla en educación.

Diversidad, diferencia y desigualdad son tres conceptos relacionados que sin embargo no han de utilizarse indistintamente.

Joan Luis Alegret (1998) y Francesc Carbonell (1995) tratan de explicar y delimitar los tres términos y sus interrelaciones. Alegret plantea que *percibimos la diversidad, la categorizamos como diferencias y la valoramos desigualmente*. Es decir, partiendo de la percepción de falta de uniformidad en el entorno (el hecho de la diversidad), se clasifica o explica cognitivamente esa diversidad estableciendo diferencias y categorías; en función de la ideología que se ostente, se valorarán de distinta manera unas diferencias y otras, llegando entonces a la desigualdad.

Las consecuencias de esta diferenciación, realizada según este autor primeramente a nivel cognitivo y a continuación a nivel valorativo, pueden ser totalmente desproporcionadas con respecto a la diversidad inicial a la que hacen referencia. La categorización o diferenciación entre las personas y/o grupos humanos es un proceso

arbitrario. Teniendo origen en una diversidad inicial real e inevitable, el hecho de crear unas categorías u otras tiene su sentido y su justificación en términos psicológicos de economía cognitiva, pero resulta “artificial” al responder a los esquemas de pensamiento de un momento y lugar determinado, desde los cuales se ha intentado explicar la realidad percibida.

Esta realidad percibida, es adaptativa ya sea voluntaria y conscientemente o involuntaria e inconscientemente, he ahí la importancia de tener una educación familiar y escolar pertinente de acuerdo al contexto comunitario y escolar.

La diversidad cultural alude a diferentes respuestas adaptativas que grupos humanos han ido dando a sus situaciones vitales.

La diversidad cultural se refiere a los diversos grupos que podemos encontrar y que son diferenciables por su sistema de significados compartidos. La cultura se define no tanto a partir de rasgos (normas, costumbres) como a partir de sus condiciones de producción y de emergencia. Es por ello importante que la escuela deba tener tintes interculturales que no minimicen a otras culturas y que resalten la autenticidad de cada una.

La educación intercultural tiene como foco la diversidad cultural; pero ¿por qué? Si miramos atrás, se puede ver que un hecho fundamental en la reflexión sobre diversidad cultural y educación se da con el origen de la educación multicultural en Estados Unidos, que llegó de la mano de las reivindicaciones de grupos sociales y culturales que vivían situaciones de desigualdad, discriminación y exclusión. La búsqueda de la igualdad basada en la dignidad humana convirtió a la equidad en principio y fin de este movimiento.

En América Latina y específicamente en México, la educación intercultural es apenas una idea que no ha rendido frutos, por su poca o nula practicidad, y que a diferencia de lo ocurrido en Estados Unidos, tiene su origen en la integración y respeto de las culturas originarias frente a la cultura occidental.

Entonces, el docente al entender que el término de interculturalismo, dentro del ámbito educativo es lograr la coexistencia de diversos grupos, que se manifiestan en una convivencia civil, esto es, que haya un respeto recíproco, de igual manera, una participación de igualdad entre las diferentes culturas, entonces debe haber una apertura política de aceptación y participación del país en un sentido y el respeto de una identidad cultural, pero que esto no se traduzca en una asimilación cultural.

Por lo tanto, el docente puede considerar a la interculturalidad en la escuela y debe traducirla en una propuesta pedagógica o en su caso de estrategia metodológica que requiera de una voluntad política y social por parte de los involucrados.

Aquí se habla de un reto en el aspecto educativo, que sea capaz de reconocer y construir una identidad propia a partir de lo propio, con la finalidad de preservar la diversidad cultural. En este sentido si se quiere llegar a lo que es una sociedad multicultural se debe hacer énfasis para que haga una nueva articulación entre identidad y ciudadanía.

La educación pública como institución debe fomentar a la formación de la identidad nacional con el aporte fundamental de una educación intercultural en el cuál debe cumplir como tarea principal de preparar a las generaciones jóvenes para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación.

Para ello es necesario iniciar a través del acceso a la escritura, el lenguaje y el diálogo; posteriormente, toda la tradición cultural mediante el aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos y lograr de esta manera una sociedad multicultural. Me parece que esto es lo que las comunidades indígenas necesitan si se toman en cuenta la gran diversidad cultural junto con sus lenguas y compartir en conjunto los derechos democráticos, así como de participación y de comunicación.

Con el establecimiento de una educación intercultural, el docente, tratará de plantear dentro del currículum todos los aspectos culturales originarios de los alumnos/as sin dejar fuera la cultura universal. También que haya un diálogo abierto entre la cultura étnica y la cultura occidental para llegar a una educación de la diversidad.

Entonces esta educación intercultural debe buscar compatibilizar un núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios”, (Bolívar, 2000), considerando a la lengua propia, los saberes, formas de organización, tradiciones, conocimiento y valores de la cultura de origen, a fin de lograr una enseñanza y por ende un aprendizaje significativo para los alumnos/as, social y culturalmente diferenciado.

Se debe reconocer que como individuo tiene una identidad y considerando que vivimos en sociedades multiculturales que desean sobrevivir ante los embates de la globalización.

Por lo anteriormente expuesto, es necesario preguntar:

¿Cuáles deben ser los fines generales que debe perseguir la educación intercultural crítica?

¿Qué criterios pedagógicos se deben establecer para el desarrollo y tratamiento de estrategias interculturales?

¿Los docentes conocen y aplican estrategias interculturales en sus aulas con la finalidad de rescatar los aspectos propios de la cultura local de manera consiente?

Estas preguntas deben ser contestadas por los profesores, con una visión crítica, dialéctica y reflexiva que permita a todos los involucrados institucionales incluir prácticas interculturales. Dentro de las aulas se requiere una mediación pedagógica pertinente.

Ahora bien, otro elemento del que se debe valer y que casi siempre está fuera de la práctica pedagógica es la mediación pedagógica, elemento que puede contribuir a la estabilidad educativa, por cuanto media entre los actores y contexto su aplicación, así se tiene que De acuerdo con sus proponentes Gutiérrez y Prieto, la distinguen como es una metodología educativa perfilada recientemente con el propósito de contribuir a mejorar la calidad, la eficiencia y la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje. Su originalidad radica en ver el acto educativo de manera paradigmáticamente diferente a como estamos acostumbrados, privilegiando la participación del educando como sujeto constructor de su propio conocimiento. (Prieto, 1991).

Conceptualmente, se entiende por mediación pedagógica “el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad”. Entendido así, la mediación es un puente que se tiende entre el conocimiento que se desea aprender y el interlocutor.

Se hace énfasis en la participación, como un espacio propio del educando dentro de su proceso de aprendizaje a fin de superar las tan denunciadas situaciones de pasividad y de mera recepción; la creatividad, en el sentido de construir, redescubrir, reinventar e inventar, que son tareas que tiene el ser humano; la expresividad, como labor esencial de la educación de promover la capacidad de comunicarse, de expresarse con fluidez; y la relacionalidad, como forma de aprendizaje cooperativo, de aprender de los otros y con los otros.

La mediación pedagógica considera a la pedagogía como la promoción del aprendizaje a través de todos los recursos puestos en juego en el acto educativo. En ese sentido se dice que si el acto educativo no promueve el aprendizaje, no es pedagógico. Un acto educativo es pedagógico en la medida en que apoya la práctica y la profundización de capacidades coherentes.

La mediación pedagógica intercultural es otra de las posibilidades educativas. Se trata con ello de tomar los elementos y recursos de la mediación pedagógica propuestas por Gutiérrez y Prieto (1991), para abonar en la meta de lograr que nuestra educación desarrolle su carácter intercultural; tanto en contenidos, como en medios de aprendizaje y en metodologías.

Hacer mediación pedagógica intercultural, desde los contenidos, es poner especial atención a los ejes del currículum, fundamentalmente porque es en ellos donde se cimientan los conocimientos básicos, de la educación intercultural, que luego se concretizan en las distintas áreas del proceso de enseñanza-aprendizaje, establecidas en el Currículo Nacional.



El docente al recurrir a la mediación pedagógica intercultural de un contenido, logra vincular con la vida cotidiana con la cultura local, lo cual también le da relevancia y sentido al aprendizaje, lo cual le da sentido a lo dicho hasta aquí.

Dentro de las escuelas esta mediación también debe ser considerada como un proceso importante, ya que los elementos educativos pueden estar aislados, solo haría falta mediar.

También es importante mediar las relaciones de cultura. Sobre todo con alumnos y padres de familia y los docentes porque pareciera que los docentes están ajenos a la cultura de la comunidad, se desconoce la cosmovisión de los pueblos indígenas y tal vez por temor a errar o falta de investigación, se limitan a enseñar lo que los planes, programas y libros de texto indican.

Para lograr una mediación es necesario cumplir con ciertos parámetros:

#### RESPECTO A LAS DIFERENCIAS (Discriminación):

1. Eliminar violencia
2. Valores:
  - ☆ Respeto
  - ☆ Igualdad
  - ☆ Confianza
3. Estrategias didácticas para fomentar la interculturalidad
4. Eliminar el ninguneo



Aspectos para lograr la mediación

Pedagógica

Fuente: Sánchez Diana (2018)

Al reflexionar sobre cada uno de estos elementos, es importante considerar que individualmente no es posible realizarlo, porque muchos de ellos tienen que ver con las contextualizaciones locales, nacionales e internacionales.

Considerando que las estrategias didácticas, la metodología y los recursos didácticos, pueden hacer la diferencia para mediar el conocimiento intercultural crítico, estaríamos hablando de un gran esfuerzo y conocimiento por parte del docente transformador.

Aquí cabría la posibilidad de concientizar a otros docentes para formar, tal vez, círculos de mediación pedagógica intercultural crítica para apoyarse y compartir las responsabilidades que ello podría implicar. Aunque esto sería tema para otro proyecto.

Considerando lo expuesto en temas anteriores, se expone que los docentes debemos ser los primeros en tomar conciencia de la importancia de incluir a la interculturalidad en las aulas, porque como entes portadores de ideas, de ser ejemplo y promotores debemos estar convencidos de que es una forma muy loable de acercarnos a lo nuestro; para poder visualizar nuestro entorno como propio y no como algo ajeno a la modernidad o a lo que si está bien considerado que es urgente que el tema intercultural sea tratado de manera práctica en las escuelas de nivel básico como un elemento transformador de su vida individual y colectiva de manera humana, consciente y crítica.

Actualmente es difícil ver que, en las aulas y escuelas de nivel primaria, puedan trabajarse situaciones didácticas que permitan acercar a los estudiantes a su historia cultural, tradiciones y lengua. Es por ello que la siguiente propuesta pretende que se retomen elementos de contenido con características que rescaten el aspecto intercultural y pueda ser un elemento transformador consciente, reflexivo y crítico en aras del rescate de la identidad cultura.

Este reconocimiento de la pluralidad cultural de nuestro país y el respeto a la cosmovisión de los grupos indígenas obliga a reflexionar en la educación desde una perspectiva donde la diversidad se reconozca y se construya en el espacio del aula y de la escuela. Dicha construcción apenas se inicia, pero lleva a repensar en los mecanismos

idóneos para lograr lo anterior, entendiendo esto como una actividad por parte de los docentes en servicio.

Empezar pues a configurar un nuevo campo, un campo emergente, que incluya a todos, este espacio bien puede ser el de la educación intercultural la cual ya tiene bases sólidas de construcción en nuestro país pero que se nutre de la experiencia mundial lograda en estos últimos años.

#### 2.4. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN DIAGNOSTICA.

Para poder comprender de mejor manera la aplicabilidad del Cuaderno de ejercicios Ñhañhu, es necesario tener en cuenta en contexto escolar, cultural y pedagógico. Para ello se aplicarán las técnicas de investigación ya mencionadas:

- La observación
- La entrevista estructurada
- El Cuestionario

Es de particular importancia otorgar y no olvidar el valor que tienen las técnicas y los instrumentos que se emplearán en una. Muchas veces se inicia un trabajo sin identificar qué tipo de información se necesita o las fuentes en las cuales puede obtenerse; esto ocasiona pérdidas de tiempo, e incluso, a veces, el inicio de una nueva investigación. Por tal razón, se considera esencial definir las técnicas a emplearse en la recolección de la información, al igual que las fuentes en las que puede adquirir tal información.

Al mismo tiempo es importante la aplicabilidad de estos instrumentos porque ellos nos proporcionarán información pertinente y real para poder abordar el tema a tratar con mayor certeza.

Para valorar la problemática sobre la falta de aplicabilidad de la interculturalidad crítica en las escuelas de nivel básico, se acudió a una serie de instrumentos y técnicas que permiten visualizar de manera más seguras las causas problemáticas.

Estos instrumentos son:

- A) La observación.

La observación es un elemento que se ha utilizado desde los orígenes del hombre. Si bien es cierto que la vista permite mirar nuestro entorno, con el paso del tiempo y las necesidades propias del hombre se fue puliendo esta mirada para dar paso al proceso de observación y así tener un acercamiento con la realidad.

Al utilizar todos los sentidos se es capaz de analizar, interpretar y cambiar esa realidad.

Así tenemos las observaciones de grandes hombres de la antigüedad como Aristóteles con sus observaciones botánicas en la Isla de Lebos, que permitieron realizar grandes cambios en el pensar y actuar de la humanidad.

Al respecto, Patricia y Peter Adler en “Como hacer una investigación Cualitativa” de Juan Luis Álvarez, señalan que la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el (los) sujeto (s), aunque puede realizarse observación remota registrando a los sujetos en fotografías, grabaciones y estudiándolas posteriormente.

Ahora bien es preciso aclarar que la observación participante y no participante, van a ser parte del proceso en diferentes momentos, aplicada solo con los alumnos.

La observación participante aparece en la explicación que se hace a los alumnos y docente para justificar la estancia de mi presencia durante la clase.

La no participante se realizó al desarrollarse las sesiones, en donde sólo se observaron las actividades y conductas, sin afectar el entorno.

En la parte anexos se muestra la ficha de observación (Anexo 1), la cual permitirá organizar la información y hacer una descripción de lo que se observó (fenómeno estudiado), en este caso las conductas que tuvieron los estudiantes al involucrarse en las actividades programadas y así poder establecer la relación que hay entre la hipótesis planteada y la realidad que se vive. El análisis de esta ficha se puede ver en el desarrollo del diagnóstico socioeducativo y pedagógico.

B) La entrevista.

Considerando a la entrevista como “una conversación que tiene una estructura y un propósito”. (Álvarez, 2007), entonces se hace parte fundamental de este diagnóstico, ya que la comunicación entre los alumnos, docentes y padres de familia es de suma importancia para conocer sus opiniones, propuestas y datos concretos de la cultura del lugar y su contextualización.

Las descripciones que se obtuvieron de estas entrevistas, son fundamentales para dimensionar la situación problemática, desde la perspectiva de los propios involucrados.

Álvarez, delimita doce elementos para la comprensión de la entrevista cualitativa: mundo de vida, significado, cualidad, descripción, especificidad, ingenuidad propositiva, focalización, ambigüedad, cambio, sensibilidad, situación interpersonal y experiencia positiva.

De estos elementos, la ingenuidad propositiva, consistente en que el entrevistador mantiene apertura plena a cualquier fenómeno inesperado, en vez de anteponer ideas y conceptos preconcebidos. Se menciona de manera específica porque fue una parte que no se dio de esta manera, las predisposiciones del entrevistador se ante pusieron haciendo preguntas orientadas a lo obvio, haciendo cálculos de que todo saliera sin el menor error.

La guía de entrevista se anexa al final, en el apartado correspondiente.(anexo 3)

### C) El cuestionario.

Este instrumento “es un formato con preguntas para recolectar información sobre los indicadores de una variable”. (Pinal, 2006). El cual se aplicó a los docentes con la intención de conocer que tanto sabían del tema intercultural y su identidad personal.

Al ser un elemento que permite preguntar cosas a las personas investigadas, permitió observar características propias de los docentes, con grandes aportaciones al proyecto.

Se utilizó un cuestionario cerrado (Anexo 2), por cuestiones de tiempo. Lo cual presentó una información limitada.

Sin embargo Álvarez menciona que este tipo de cuestionarios sólo son viables para las investigaciones cuantitativas, fue por ello que se aplicaron tres preguntas abiertas relacionadas con el primer cuestionario (Anexo 2).

Ello con la finalidad de obtener información susceptible a ser valorada en cualidad y no en cantidad.

Las variables consideradas fueron: la interculturalidad, cultura local y lengua otomí.

Cabe aclarar que estos instrumentos se utilizan para el diagnóstico y su análisis y reflexión avalan y argumentan el mismo.

## 2.5. DIAGNÓSTICO SOCIO PEDAGÓGICO:

En el análisis y reflexión del tema se aprecia que la forma de aprendizaje del alumno, en la mayoría de las escuelas tradicionales está dirigida para un tipo determinado de cultura, quedando la incertidumbre: ¿y las demás?, ¿qué pasa en su aprendizaje?

Lo que en definitiva constituirá este proceso de aprendizaje debe considerar a la familia como el primer centro del aprendizaje cultural, al que le seguirán: la escuela, el grupo de pares, las instituciones a las que el sujeto pertenece y también a su grupo social de referencia.

En este sentido se debe subrayar el hecho de que: *“La cultura comprende los artefactos, los comportamientos aprendidos, las ideas, las costumbres, los valores que se transmiten socialmente. No se puede comprender realmente la organización social sino como parte de la cultura, todas las direcciones específicas de investigación que tienen como objeto las actividades, los logros, las ideas y las creencias humanas se pueden encontrar y fecundar recíprocamente en un estudio de composición de la cultura.”* (Malinowski. 1972)

Por lo anterior, logre entender que *“La relación del hombre con el mundo implica relación con la naturaleza, con los demás y consigo mismo, porque nos relacionamos con el mundo con formas de mirar, de sentir, de expresarnos.”* (Lombardo. 1986:87). Son todos los hábitos adquiridos y compartidos con los que socializamos, siendo esta la base de las

actuales relaciones entre las culturas de uno u otro lugar, como es el caso del Municipio de Temoaya.

En esta zona existen una gran diversidad de costumbres en la población, ya que en la parte de la montaña, se encuentra la zona netamente Otomí, lugar donde el patrimonio cultural es resultado de un largo proceso de asimilación de usos y costumbres heredados de nuestros antepasados, donde se han cristalizado de mil maneras costumbres, tradiciones, artesanías y en un gran repertorio folklórico lo cual ha despertado un sentimiento de identidad.

Pero lamentablemente también resaltan una serie de problemáticas que van desde el aspecto económico, de salud, alimenticios y de sobrepoblación. Estos problemas lógico es suponerlo, permean en el ámbito educativo. Por ejemplo la falta de incentivos al campo y la comercialización acelerada de productos industrializados ya no permiten la productividad agropecuaria, que ha sido la base de la economía y alimentación por milenios y es lo que se sabe hacer. Antes la siembra era un elemento fundamental en la familia, no solo era la base de la alimentación sino que también difundía el proceso de siembra como parte del proceso cultural: las cosechas eran motivo de reunión, y ayuda familiar y colectiva.

Por otra parte, en la zona baja y céntrica (que podría decirse es una zona semi-urbana) donde existen casi todos los servicios públicos elementales la gente trabaja en la ciudad o son comerciantes y se han adaptado a una forma de vida más cómoda y a pesar de estar cerca de la parte alta otomí, no tiene rasgos que la identifique como tal.

Es así que se puede dar cuenta que la escuela en donde laboro actualmente, al estar ubicada cerca de la cabecera municipal de Temoaya en los últimos años se haya incrementado el flujo de niños de ambas zonas, creándose un espacio de estudio a veces contrastante en culturas y valores.

Podría pensarse que esto es parecido a lo que ocurre en otros lugares del mundo, pero no es así. En Europa la situación de choque de culturas y sus posibles soluciones se basan en la confrontación de grupos sociales no étnicos. En América del Norte se da principalmente por el racismo y discriminación. En México, como en otros países

latinoamericanos la situación se visualiza cuando los grupos étnicos tratan de buscar reivindicarse ante la globalización que impone nuevas formas de vida y de percibir el mundo.

Contrario a esta reivindicación se desprende, que actualmente para los padres de familia, supervisión, directivos y maestros es más importante hacer cumplir a los alumnos con la normatividad mínima, organizar eventos festivos, usar los materiales de apoyo con el objetivo de tener “bonita la escuela”, pero dejando de lado el desarrollo integral del niño. El aspecto intercultural se encuentra postergado.

Y para que se propicie una visión de la diversidad cultural que existe en nuestro país, en nuestro estado y en el municipio, es necesario desarrollar las “competencias” necesarias que permitan contextualizar la vida de los estudiantes y reorientar la práctica docente hacia el logro de una verdadera conciencia del alumnado.

En base a lo anterior he observado mediante la práctica diaria que los contenidos curriculares de la educación primaria aunque parten de los problemas relevantes en el momento actual no retoman la transversalidad de forma total que se requiere en todas las asignaturas, sino que se enfocan a temas específicos como: población, familia, sexualidad, conservación del medio ambiente, derechos humanos y otros.

Pensar los criterios, sus competencias, aprendizajes esperados y ejes en forma transversal e integral requiere que la interculturalidad asuma una presencia consciente, continua y organizada dentro del currículum y la planificación escolar. Es decir que, dentro del currículum de cada aula haya una planificación que incorpore los criterios, en general, y, específicamente, las competencias y los ejes cognitivos, procedimentales y actitudinales dentro del aprendizaje-enseñanza de las materias.

Sin embargo, se considera que dentro de las competencias, aprendizajes esperados, los ejes y contenidos transversales, la interculturalidad debe estar mencionada como enfoque explícito de la identidad personal y cultural y de la pluriculturalidad de manera trasversal. Considero que la incorporación de la interculturalidad como elemento primordial es importante en la educación y es fundamental para esta propuesta.



De esta manera, los criterios sobre la interculturalidad en sí, no forman una unidad o materia separada ni una atención específica una vez al día, semana, mes o año, sino que están considerados como elementos integrales a todo material.

La aplicación de los instrumentos de investigación para este diagnóstico, fueron de suma importancia, ya que permitió, en algunos momentos corroborar ideas que se han plasmado anteriormente y otros aspectos analizar y reflexionar sobre situaciones no previstas y que son parte de la naturaleza educativa de la institución o de su contexto.

De las entrevistas realizadas, se observa que los alumnos de esta escuela no hablan la lengua materna, sólo 32 entienden o pronuncian algunas palabras, dato arrojado de los cuestionarios aplicados a los docentes de la escuela. (Ver anexo 2)

De los 356 padres de familia, 67 hablan o entienden el otomí, es decir el 18.8%, pero no lo hacen de manera fluida, solo logran rescatar frases o palabras. Este dato nos puede ayudar a comprender por qué ninguno de los estudiantes de esta primaria actualmente habla la lengua materna, y tal vez si este elemento cultural ya no se está transmitiendo a las nuevas generaciones, por parte de sus padres, tal vez eso mismo este pasando con las tradiciones y demás componentes culturales originarios como la vestimenta, la historia cultural, las danzas, etc. Lo que nos permite reflexionar sobre el desconocimiento de su historia y con ello de su identidad, dejando su desarrollo al arbitrio de la modernidad, una modernidad convertida en atraso, como lo hace mencionar Betancourt.

Entonces, el estudiante, al plasmarle situaciones didácticas de su contexto, un tanto tradicionales, un tanto modernas ¿Cuál prefiere?, por lo que observamos las llamadas modernas, pues son más atractivas a sus sentidos como el uso de tablets, teléfonos o video juegos, en contraste con el ir a ayudarle a la abuelita a darle de comer a los pollos y escucharla hablar de la cosmovisión cultural, de los remedios medicinales, de prácticas de crianza como la forma en como “echar” una gallina para que encube huevos, sus tiempos, la alimentación de ésta, etc.

Y combinada con el desconocimiento por parte de los docentes de estas formas culturales de la comunidad, pues se deja al estudiante en la mira de la llamada globalización, andar sin una identidad propia que lo arrope en tiempos de transculturación.

Por otra parte, ninguno de los docentes habla ni entiende la lengua indígena, tampoco otra lengua. Los alumnos tampoco lo hablan, se considera como un foco rojo para quienes vemos en la revalorización de la cultura, una historia propia, que fortalece la identidad de las personas.

De los 12 profesores, 8 mencionan conocer el contexto del lugar; 3 no lo conocen, cabe aclarar que 3 compañeros son noveles (ahora así llamados a los compañeros de nuevo ingreso que están en proceso de “prueba” y que hicieron examen de nuevo ingreso al sistema educativo) que comenzaron a laborar este ciclo escolar y otra compañera en la misma situación lleva dos ciclos escolares conoce algunos aspectos del contexto.

De acuerdo a los cuestionarios, de los 12 docentes 8 saben que la interculturalidad es la interacción de culturas que coexisten en un espacio geográfico, los otros 4 confunden el termino con transculturación y multiculturalidad; 8 de ellos saben que hay lineamientos normativos en que se fundamenta la interculturalidad, sin especificar cuáles son y 9 que este precepto debe ser aplicada a los contenidos educativos del aula, sin embargo sólo 2 docentes dicen haber aplicado estrategias interculturales en su salón de clase de forma espontánea, pues no estaba contemplada en la planificación: investigar algunas palabras en otomí y pedir a una madre de familia que fuese a cantar una canción en la misma lengua.

En este ciclo escolar hubo dos actividades importantes, actividades relacionadas con el trabajo intercultural y que los compañeros no consideraron al momento de contestar al respecto: una fue trabajar una lectura indígena de la comunidad y realizar una actividad (esto fue para PNL), la otra actividad consistió en investigar sobre una danza originaria del lugar para presentarlas en ceremonia y éstas si fueron planificadas.

Ante ello se deduce a la falta de “algo”, desconocimiento, apatía, descontextualización, tal vez. Pero ese “algo” que falta está abriendo una brecha muy significativa en el proceso de desarrollo integral del estudiante, pues rompe o no contribuye a mirar hacia su historia cultural, social, comunitaria, familiar e individual.

Se están formando estudiantes, seres humanos sin identidad, sin rasgos que lo identifiquen como parte de un grupo, se integra a la sociedad globalizada como un ente errante.

Dentro de las 5 entrevistas realizadas a padres de familia, se observa que ellos no saben que es la interculturalidad, tampoco saben que es cultura, lo que si conocen es la importancia que tiene la identidad cultural para su familia, haciendo mención que a los jóvenes ya no les interesa aprender lo de antes y hasta se avergüenzan, por eso ellos ya no les inculcan la cultura del lugar.

Lo anterior permite visualizar una parte de la realidad de este pueblo indígena, así como la parte educativa y su relación intercultural.

Estos datos aunado a lo que observo en la cotidianeidad del trabajo dentro de la escuela en mención se han develado muchos factores, los cuales no permiten u obstaculizan el buen desarrollo del aprendizaje. Haciendo reflexiones al respecto y en aras de lograr la encomienda se han encontrado varios puntos de origen, pero uno en especial ha llamado la atención: la cultura del lugar, o tal vez diría: las culturas del lugar.

Al analizar y reflexionar sobre este tema se aprecia que la forma de aprendizaje del alumno, en la mayoría de las escuelas tradicionales está dirigida para un tipo determinado de cultura y queda la incertidumbre: ¿y las demás?, ¿qué pasa en su aprendizaje en relación con su identidad y formación intercultural?

Lo que en definitiva constituirá este proceso de aprendizaje debe considerar a la familia como el primer centro del aprendizaje cultural, al que le seguirán: la escuela, el grupo de pares, las instituciones a las que el sujeto pertenece y también a su grupo social de referencia.

Esta idea permite entender que “La relación del hombre con el mundo implica relación con la naturaleza, con los demás y consigo mismo, porque nos relacionamos con el mundo con formas de mirar, de sentir, de expresarnos.” (Lombardo, 1986). Son todos los hábitos adquiridos y compartidos con los que socializamos, siendo esta la base de las actuales relaciones entre las culturas de uno u otro lugar, como es el caso del Municipio de Temoaya.

Contrario a esta reivindicación se desprende, que actualmente para los padres de familia, supervisión, directivos y maestros es más importante hacer cumplir a los alumnos con la normatividad mínima, organizar eventos festivos, usar los materiales de apoyo con el objetivo de tener “bonita la escuela”, pero dejando de lado el desarrollo integral del niño. El aspecto intercultural se encuentra postergado.

En este diagnóstico se observa que los contenidos curriculares de la educación primaria aunque parten de los problemas relevantes en el momento actual no retoman la transversalidad de forma total que se requiere en todas las asignaturas, sino que se enfocan a temas específicos como: población, familia, sexualidad, conservación del medio ambiente, derechos humanos y otros. Considerando los temas como “cosa” aislada una de otra sin considerar la transversalidad, y casi nulificando la transversalidad intercultural.

Se hace mención de la transversalidad intercultural, porque las relaciones socioculturales no pueden estar separadas en las clases, simplemente así no se vive la realidad de los estudiantes. La correlación de estos aspectos abre el panorama educativo y si a ello le sumamos el aprecio y conocimiento por lo propio, por lo originario es más enriquecedor para el estudiante ya que podrá reconocerse como miembro de un grupo con historia e identidad, sin sentir vergüenza y abrirse paso en esta sociedad moderna.

Por ello se propone seguir indagando sobre las relaciones culturales locales, su interacción con las demás culturas y su puesta en práctica en las aulas, de tal manera que cada integrante pueda tener una consciencia más crítica sobre su origen y su desempeño humano, reconociéndose como parte de una cultura, pero al mismo tiempo aceptando las nuevas formas de vida favorables que le puedan proporcionar otras culturas.

Sin caer en un romanticismo cultural, es urgente trabajar la revalorización de la cultura local por todo lo ya expuesto y de lo que se seguirá investigando.

El recurso a la diversidad cultural apuesta por las culturas porque ve en ellas *reservas de humanidad...* para nombrar la sustancia utópica de América a las que podemos acudir para remediar la penuria del presente. Si las culturas, pues, son nuestras "reservas", merecen respeto y reconocimiento incondicionalmente, exigencia del respeto y reconocimiento reales de las culturas es una exigencia

ética imperativa. Su observación y cumplimiento no son, sin embargo, un fin en sí mismo, pues el sentido último de dicha exigencia ética no radica en asegurar la preservación o conservación de las culturas como entidades estáticas portadoras de valores ontológicos absolutos, sino la de garantizar la realización personal libre de los sujetos actuantes en ellas. (Raúl, 1997) .

Considerando lo anterior, la escuela primaria “Venustiano Carranza”, como en todas las escuelas del país, se rige por los lineamientos emanados de las disposiciones educativas a nivel nacional. Lineamientos que se generalizan en sus conceptos para cualquier tipo de escuela y contexto en ocasiones son positivos como en el caso de escuelas que cuentan con la infraestructura y condiciones socio culturales de alto nivel; sin embargo, no para aquellas escuelas que cuentan con limitantes en todos sus aspectos, como la mencionada. En este caso los educandos nos encontramos en una disyuntiva: seguir al pie de la letra estas disposiciones oficiales o mirar otras perspectivas desde aspectos más apegados a las condiciones socioculturales del lugar.

Ante tal caso algunos filósofos como Paulo Freire, defienden la parte de la transformación del oprimido a través de la adquisición de una capacidad crítica que permita a los seres humanos a liberarnos del yugo ideológico de la clase dominante:

“la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendría, pues, dos momentos distintos aunque relacionados. El primero en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso permanente de liberación” (UHU, 2014).

En relación a lo expresado hasta aquí se puede decir que la interculturalidad debe ser vista como una cosa practica en las escuelas como elemento transformador de la comunidad de Ejido de Dolores como bien lo menciona Freire.

Ante ello, los educadores tenemos la responsabilidad de quitarnos ese velo de opresión para comprometernos a educar bajo la dinámica de la cultura originaria que permita a los estudiantes entenderse y verse como parte de este su espacio generacional

para poder transformarlo de manera respetuosa y colectiva en pro del beneficio de la comunidad indígena otomí.

Con base a lo anterior me permito dirigir la practicidad de este proceso transformador a la muestra elegida que son 26 alumnos del primer año, grupo "A", los 26 padres de familia de estos alumnos y los 12 docentes que conforman el personal docente de la institución en mención.

Se constata al observar que los elementos que son parte de nuestro origen, historia y esencia de nuestro ser, no son revalorados, porque en la actualidad se ha dejado de lado la importancia de educar alumnos con un sentir humanista y crítico, basado en el conocimiento y aprecio de su identidad.

En este tenor de ideas y como producto de estas prácticas que constantemente se observan, se evidencia la pérdida de identidad cultural, el sincretismo cultural, la transculturación, la pérdida de la lengua materna, la falta de respeto por lo propio, la poca información sobre el tema de interculturalidad aplicado en espacios como las escuelas, etc.

Es por ello que se hace considerando que los docentes debemos ser los primeros en tomar conciencia de la importancia de incluir a la interculturalidad en las aulas, porque como entes portadores de ideas, de ser ejemplo y promotores debemos estar convencidos de que es una forma muy loable de acercarnos a lo nuestro; para poder visualizar nuestro entorno como propio y no como algo ajeno a la modernidad o a lo que si está bien considero que es urgente que el tema intercultural sea tratado de manera práctica en las escuelas de nivel básico como un elemento transformador de su vida individual y colectiva de manera humana, consciente y crítica.

Actualmente es difícil ver que en las aulas y escuelas de nivel primaria, puedan trabajarse situaciones didácticas que permitan acercar a los estudiantes a su historia cultural, tradiciones y lengua. Es por ello que la siguiente propuesta pretende que se retomen elementos de contenido con características que rescaten el aspecto intercultural y pueda ser un elemento transformador consciente, reflexivo y crítico en aras del rescate de la identidad cultura.

El reconocimiento de la pluralidad cultural de nuestro país y el respeto a la cosmovisión de los grupos indígenas obliga a reflexionar en la educación desde una perspectiva donde la diversidad se reconozca y se construya en el espacio del aula y de la escuela. Dicha construcción apenas se inicia, pero lleva a repensar en los mecanismos idóneos para lograr lo anterior, entendiendo esto como una actividad por parte de los docentes en servicio.

Empezar pues a configurar un nuevo campo, un campo emergente, que incluya a todos, este espacio bien puede ser el de la educación intercultural la cual ya tiene bases sólidas de construcción en nuestro país pero que se nutre de la experiencia mundial lograda en estos últimos años.

Aunado a esto es importante mencionar otro aspecto a tomar en cuenta y es la que se refiere al dominio europeo- occidental, el cual consiguió desaparecer gran parte de la raíz indígena y establecer lo indígena como sinónimo de atraso e ignorancia; actitud que ha persistido en el correr de los años hasta nuestros días, resultado de ello es que a mis padres y a mí misma nos limitaron el hablar otomí por estas “ideas” de los abuelos.

El momento histórico que vive el país es de suma trascendencia para que la política educativa nacional asuma el compromiso de impulsar la construcción del rostro plural del México moderno, y que no sea sólo como una parte del discurso político educativo.

Y que mejor manera de hacerlo que directamente en los planteamientos que se hacen en las escuelas ubicadas en zonas rurales indígenas, ya que es ahí donde los involucrados conocen el medio social, y pueden aportar una gran diversidad de ideas para lograr trabajar el rescate de la cultura, lengua y tradiciones, que contenga los rasgos más significativos de la comunidad.

Finalmente, indicar que también se habla de “interculturalidad” como un proceso de acercamiento entre las culturas diferentes, que busca establecer vínculos más allá de la cultura misma en cuestión, casi creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo y no de la unión, ni de la integración cultural que interesa a una determinada transacción, es decir, que si las cosas se hacen bien, la convivencia de culturas facilitada a su vez, por los modernos medios de desplazamiento, comunicación e información, puede ser un elemento fundamental que contribuya a la maduración de la Humanidad, manifestada en el acuerdo,

respeto y promoción de unos valores universales por encima de peculiaridades de raza, etnias o grupos.

De este modo, casi podemos empezar a pensar que la interculturalidad se está considerando en una filosofía, un proceso y un programa, ya que: como filosofía, ofrece un marco teórico que permite ver e interpretar la realidad; como proceso, aporta un modelo racional para organizar ideas y esfuerzos; como programa plantea una forma sistemática para organizar actividades dirigidas a la creación de un medio intercultural.

### **CAPÍTULO III: DISEÑO DEL PROYECTO Y DE LA APLICACIÓN DEL CUADERNO DE EJERCICIOS.**

#### **3.1 CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO Y CONTEXTO DEL TRABAJO**

Este trabajo es en cierta forma, un intento de pensar en la escuela de corte crítico-reflexivo como aquella disciplina que niega la normalización del hombre para hacerlo económicamente funcional y socialmente adaptado; la idea es iniciar el análisis para ofrecer una alternativa que procure sujetos socialmente sanos, pero conscientes y críticos de su realidad.

Lo anterior se menciona porque la realidad del pueblo otomí ( se vuelve a mencionar dada su importancia) ha sido de discriminación a partir de la llegada de los españoles a nuestro país. Dejando grandes heridas y cicatrices en el comportamiento de la gente, así lo demuestra la idea de que ser otomí es signo de atraso, y por ende a las nuevas generaciones ya no se les enseñan las costumbres, tradiciones y lengua originaria, ello es “vergonzoso”.

Para erradicar estas ideas de antaño, hoy en las escuelas debe ser viable manejar el aspecto intercultural como una propuesta integradora. Por ello en la Escuela Primaria “Venustiano Carranza”, se pretende iniciar este proceso con la puesta en práctica de algunas estrategias interculturales.



En esta escuela hay condiciones idóneas para su aplicación, pues es una zona otomí. Las nuevas generaciones conllevan en su actuar rasgos de antaño, pero con una mayor carga hacia lo moderno, lo actual.

El habla aún se distingue cuando se dice “la chiquito niño”, pues en otomí el “un”, se utiliza para el, lo, la indistintamente; o cuando se ve comiendo hamburguesas con salsa hecha en molcajete. Esto nos permite visualizar aquellas pizcas de nuestro pasado que pretenden a toda costa perdurar. ¿Y porque esconderlo o avergonzarse, si la riqueza cultural otomí es única?.

Esta es una oportunidad de revalorar lo que aún se deja ver, esto hace a los alumnos mirar atrás y ver que su historia cuenta, que puede aportar a la escuela grandes conocimientos.

En tercer grado, se estudia “la entidad donde vivo”, y es un espacio pertinente para reconocer a su cultura como parte de ellos.

Por lo anterior cabe hacer mención que los estudiantes en su mayoría son hijos de abuelos otomíes, que todavía hablan el otomí, sus padres ya casi no lo hablan y los alumnos no lo hablan.

Hay alumnos recién llegados de otros lugares, pues cerca de la comunidad se han construido casas de interés social lo que ha provocado la presencia de niños foráneos, a los cuales se les dificulta adaptarse, por ser minoría. Por alguna razón rápidamente se cambian de escuela.

La mayoría de los niños de esta comunidad son de bajos recursos económicos, la mayoría vive con los padres, pero estos tienen trabajos mal pagados (campesinos, albañiles, etc.), por lo que están en espera de los apoyos sociales. Muchas veces no tienen trabajo, y aunque disponen de tiempo es difícil que estén presentes en la escuela apoyando a sus hijos. Su alimentación es deficiente y regularmente son alumnos con medio o bajos aprendizajes.

Anteriormente faltaban mucho a clase, pero en la escuela se han implementado estrategias para que haya mayor asistencia a la escuela.

Otra mínima parte, son hijos de técnicos y profesionistas. Éstos siempre son los mejor alimentados y por lo tanto los que obtienen mejores calificaciones, son padres que a pesar de su trabajo están pendiente de sus hijos.

La convivencia ha mejorado en los últimos años gracias a las dinámicas empleadas en las aulas y escuela, sin embargo, hacen falta condiciones de infraestructura.

Por ejemplo en las aulas hay de 30 a 40 alumnos en espacios de 6,x 8 metros, lo cual es muy reducido, en épocas de calor es sofocante estar adentro, en invierno hace demasiado frio, las estructuras ya están muy deterioradas tanto que el material se debe clavar porque pegado se cae de tan mal que están paredes.

Por ello es importante saber lidiar con estas condiciones, hacer del aula un lugar más acogedor colocando plantas, letreros con leyendas positivas, abriendo ventanas, etc.

En el aula del primer grado grupo "A", hay mesas binarias están tan amontonadas que no se puede pasar entre ellas. No funciona la luz, el pintarrón en mal estado, hasta hace pocos meses, la silla de la maestra esta vieja y un mueble viejo pegado al lado del pintarrón que obstruye la visualización de los que se sientan a la derecha.

En cuanto a la dinámica de trabajo, es un grupo con 7 niñas participativas activamente, cumplen con lo que se les solicita, son ordenadas, opinan y apoyan a sus compañeros y maestra.

La mayoría de los alumnos (19) tienen poca higiene personal pero sobre todo en sus lugares, no tienen el hábito de tirar la basura en el bote, comen a escondidas dejando sucios sus trabajos o banca. A veces no llevan refrigerio, quedándose sin comer o con golosinas. Si se mira las mochilas muchos la tienen desordenada, con dulces y frituras. Participan poco y se les dificulta integrarse.

4 niños están en muy malas condiciones, casi abandonados por los padres, con altos grados de desnutrición, y por lo tanto su rendimiento es mínimo.

Por otra parte es importante destacar que las diferencias de cultura y apoyo es muy marcado, pues así como se aprecia la falta de estos aspectos, está la otra parte que es la que debería prevalecer.

### 3.2. DEL DISEÑO DE LAS ESTRATEGIAS.

Se plantean las estrategias interculturales y su desarrollo, en torno al Cuaderno de Ejercicios para enseñar y aprender el otomí.

Es un proyecto dirigido para alumnos de primer año, grupo "A", de la escuela primaria "Venustiano Carranza" de la comunidad de Ejido de Dolores, ubicado en la zona indígena del municipio de Temoaya, el cual consiste en un Cuaderno de Ejercicios ñhañhu.

Este Cuaderno de Ejercicios para enseñar y aprender el otomí y algunos aspectos de su cultura local, se presenta como una herramienta pedagógica-didáctica con actividades lúdicas a forma de una *Aventura otomí* que busca contribuir con los estudiantes reconocer su lengua de origen, inducirlos al amor por ella, que sean capaces de revalorar su cultura y acrecentar la reflexión crítica de su estar dentro de esta cultura local. Considerando las vivencias y realidad de los estudiantes mediante una participación activa.

Los ejes temáticos incluidos en el Cuaderno de Ejercicios para enseñar y aprender el otomí, fueron seleccionados de tal manera que permitan generar un espacio de reconocimiento propio, de los otros y de su contexto, tratando de relacionarlos con algunos temas de los bloques I al V del primer año de primaria de las asignaturas de Español, Matemáticas, Exploración y conocimiento del medio, Formación Cívica y ética, y Educación Artística. Considerando los siguientes cuestionamientos:

-¿*Qué enseñar?* Contenidos contextualizados dado que si el docente tiene claro lo que va a enseñar, no dudará en ningún momento frente a sus alumnos. En este tema a tratar es inducir al profesorado a relacionar el aspecto intercultural de la comunidad en sí y de la comunidad educativa para abordar los temas enfocados a la cultura de la comunidad indígena otomí.

Se considera que los docentes tengan conciencia, conocimiento y voluntad para trabajar sobre la cosmovisión otomí: la lengua, tradiciones, leyendas, juegos, música, el entorno geográfico (fauna y flora).

- *¿Para qué enseñar?* Son los objetivos que él docente quiere alcanzar dentro de una clase o proyecto. Aquí agregaría que en base a los fundamentos de la escuela crítica, llevar a los alumnos a un plano más allá de la simple asimilación de o memorización de conocimientos.

Es traspasar las barreras de la cotidianeidad educativa.

El afrontar el para que de la enseñanza basado en una reflexión crítica sobre el conocimiento de la identidad originaria, que permita a los estudiantes saber su historia, para identificarse como parte de una cultura. Que sea sujeto transformador de su cultura en un sentido propositivo.

- *¿Cómo enseñar?* Se refiere a la metodología que el docente va a aplicar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así como las estrategias y recursos didácticos que sean apropiados al contexto áulico y de la comunidad.

Como parte del enfoque que se pretende trabajar, este aspecto estaría orientado hacia una metodología y estrategias que maneja la escuela crítica, la cual hace referencia a plantear la enseñanza-aprendizaje, a través de círculos de estudio, conferencias, debates, etc., que permitan al estudiante reflexionar sobre su realidad y aportar elementos que lo transformen a él y en un futuro a su familia y comunidad.

Para abordar este cuestionamiento, este proyecto propone como una alternativa el Cuaderno de ejercicios en Otomí, el cual incluye el aspecto intercultural.

- *¿Cómo y cuándo evaluar?* La evaluación tiene que ser periódica y, lo más importante, tiene que ser medible en relación con los objetivos.

Todo ello (modalidad de educación, corrientes didácticas, estrategias del aprendizaje, recursos o ayudas didácticas, calidad y capacidad del docente) debe estar referido al contexto y la planeación de las estrategias establecida para ello, tomándolo como un proceso educativo que el docente debe conocer y desarrollar.

### 3.3. ¿CÓMO EVALUAR LA INTERCULTURALIDAD EN ESTA OBRA PEDAGÓGICA?

En este sentido para poder lograr ese reconocimiento a la diversidad cultural, ese derecho a tener su propia vida cultural, vivir su cosmovisión, su lengua, costumbres, etc. es necesario que la interculturalidad intervenga en la construcción de esa nueva forma de convivencia en las escuelas, en las familias y comunidades; sin embargo esta relativa nueva forma de repensar el proceso cultural en las escuelas es casi nuevo, hasta ahora poco se ha dicho en el discurso educativo como abordarlo y mucho menos como puede ser medible y evaluable.

Los programas actuales aún no respaldan detalladamente el aspecto intercultural, como un nuevo enfoque educativo, por ello se hace un tanto difícil argumentar teóricamente el aspecto evaluativo.

Si se considera que la interculturalidad requiere de instrumentos, dimensiones, criterios para ser medible, entonces se tiene que considerar que:

1. La interculturalidad vista como un dialogo entre culturas aún no puede ser aplicable, por la gran diferenciación social que se vive en todos los aspectos (económico, educativo, etc.). ya que este diálogo debe darse en un ambiente igualitario.
2. Otro supuesto es el que menciona Taylor (2001), el reconocimiento de la dignidad del otro. Pero este supuesto puede verse empañado por la falta de voluntad de reconocer al otro, ya que el proceso histórico que vive, ha vivido la cultura otomí ha sido la de subordinación, explotación y marginación por muchos años.
3. ¿entonces qué hacer? Considerar la propuesta de Bartolomé (2006), que a la letra dice: "la interculturalidad busca elaborar mecanismos sociales necesarios para lograr una comunicación eficiente, sin que ninguno de sus participantes se vea obligado a renunciar a su singularidad para conseguirlo".

Considerando las anteriores posturas se proponen algunos mecanismos para evaluar el aspecto intercultural en las aulas, esta propuesta lo será de manera muy específica con las actividades programadas:

En primer lugar se considera en una dimensión sociocultural, esto porque las posibilidades de establecer un proceso intercultural se dan en un espacio social, es aquí donde las personas interaccionan, conviven en el actuar diario. En un espacio de convivencia se permiten observar las diferentes formas de ser, de ver el mundo y de vivir.

Así mismo el aspecto cultural es importante ya que la historia de cada persona cuenta en su actuar ante los demás. El ser parte o no de un grupo, como se formó y como interactúa ante sus usos y costumbres y las nuevas formas de vivir.

La UNESCO (2001) define cultura como el “conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”.

Considerando lo anterior, estos procesos de relación interculturales en contextos de diversidad cultural hasta ahora han sido un obstáculo para fomentar las buenas relaciones sociales y culturales, esto en la observación que se hace de las distintas formas en que se ha discriminado, humillado y olvidado a los indígenas por parte de la clase dominante.

Y siendo, México, un país pluricultural no se puede exterminar a este grupo de la población para lograr los objetivos de la globalización, eso sería una catástrofe; pero si se puede reflexionar y analizar como las diversas culturas puedan convivir de manera sana, respetuosa y conservando sus rasgos propios que los caracterizan. Es por ello que la propuesta aquí planteada tiene como visión que esta situación sea cambiada por un proceso que enriquezca la cultura, a través de actividades novedosas.

Para aterrizar esta dimensión se plantean dos criterios:

1. Valoración y reconocimiento de la diferencia y la interculturalidad. La base de este criterio es la pertinencia cultural, la cual debe reconocer, implementar e incorporar

elementos significativos de la cultura, de su cultura y la de los otros, a través de los relatos históricos, antecedentes contextuales y vivenciales y su cultura tangible.

2. Aplicabilidad de las estrategias interculturales en el aula: las actividades a realizarse en el aula deben contener el conocimiento y valoración de las expresiones significativas de su cultura. Así mismo deben emplearse materiales del entorno, recurrir a la experiencia de los padres o abuelos, emplear la observación de su propia vida. Lograr hacer del espacio de trabajo un espacio temático y divertido.
3. Contenidos interculturales: estos contenidos deben ser pertinentes basados en la lengua, la cosmovisión del pueblo otomí, tradiciones, costumbres e historia.
4. Revalorización de la cultura otomí: este aspecto está basado en la recreación de actividades significativas para los estudiantes, con origen y sentido pertinente evitando el folklor, con respeto y elevando la preservación. De ser posible involucrar a familiares o personas de la comunidad.
5. Aprender elementos básicos de la lengua otomí: La comprensión y uso de la lengua, permitirá una mejor transmisión y apropiación de la cultura otomí. En este caso se hace a través del cuaderno de ejercicios presentado.

En segundo lugar, otro aspecto a considerar para la evaluación intercultural es el estándar, percibido como aquel elemento que especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse.

Estos estándares son el punto de partida para definir la curricula, ya que en estas formulaciones se plasman los conocimientos y habilidades que el alumno debe lograr. Y quien emplee esta propuesta debe manejarlo de manera similar para que en el aprendizaje haya igualdad de oportunidad para todos. Dejando a iniciativa propia las formas de hacerlo, siempre que se llegue a la meta final planteada, considerado adecuado para una práctica o conocimiento intercultural.

Los estándares requeridos son los siguientes:

### DIMENSIÓN SOCIO CULTURAL

CRITERIOS	ESTANDARES
Valoración y reconocimiento de la diferencia y la interculturalidad.	Reconoce a su grupo originario (otomí) como parte de la diversidad cultural de su estado y país.
Aplicabilidad de las estrategias interculturales en el aula.	Participa activamente en las actividades interculturales propuestas.
Contenidos interculturales.	Reconoce la lengua, la cosmovisión, las costumbres, tradiciones e historia del pueblo otomí y su relación con la época actual.
Revalorización de la cultura otomí.	Se reconoce como otomí y práctica sus usos y costumbres.
Aprender elementos básicos de la lengua otomí.	Habla y escribe los elementos básicos de la lengua otomí.

Para valorar el aspecto intercultural de esta obra pedagógica, se utilizará una escala Liker, la cual consiste en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción favorable o desfavorable de los estudiantes.

Este tipo de escala permite evaluar las actitudes y opiniones de los alumnos. Se utilizaran los valores:



Siempre (S)= 5 puntos

casi siempre (CS)= 4 puntos

algunas veces (AV)= 3 puntos

casi nunca (CN)= 2 puntos

nunca (N)= 1 punto.

Para valorar la puntuación se presentan 3 niveles:

20 A 25 PUNTOS	10 A 19 PUNTOS	0 A 9 PUNTOS
PRACTICA LA INTERCULTURALIDAD	ESTA ENCAMINADO A LA PRACTICAR LA INTERCULTURALIDAD	PRACTICAS INTERCULTURALES INSUFICIENTES
El estudiante se encuentra en una fase donde practica la interculturalidad cotidianamente. Reconoce y respeta a su cultura y la del otro. Practica conscientemente sus costumbres, tradiciones y lengua.	El estudiante practica de forma parcial la interculturalidad. En ocasiones reconoce y respeta su cultura o la del otro. Medianamente práctica sus costumbres, tradiciones y lengua.	El estudiante no alcanza los requisitos mínimos para declarar que practica la interculturalidad. Se niega a reconocer a su cultura o la del otro y difícilmente o nunca práctica sus tradiciones, costumbres y lengua.

A continuación se presenta el instrumento con que será medible el aspecto intercultural en esta obra pedagógica.

#### Valoración y reconocimiento de la diferencia y la interculturalidad.

N	Aspecto	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	nunca
1	Reconozco que hay varias culturas					
2	Reconozco que hay varias culturas y que todas tienen costumbres, tradiciones y lengua diferentes.					

- 3 Reconozco que es importante respetar la forma de vestir, hablar y ser de otras culturas.
- 4 Reconozco que mis antepasados y yo somos otomíes.
- 5 Reconozco que puedo ser amigo (a) de otros niños (as) que se visten diferente que yo.

#### Aplicabilidad de las estrategias interculturales en el aula.

N	Aspecto	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	nunca
1	Me gusta preguntar a mis padres, abuelos o personas de mi comunidad como vivían antes.					
2	Me interesa escuchar las historias de mis antepasados.					
3	Me gusta contestarle a Itandehui las preguntas que me hace sobre los otomíes.					
4	Me gusta participar en las canciones en otomí.					
5	Me gusta realizar las actividades en copias que me da mi maestra.					

#### Contenidos interculturales.

N	Aspecto	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	nunca
1	Reconozco que hay costumbres diferentes a las mías.					
2	Reconozco que es importante respetar como viven otras personas que no son de mi comunidad.					
3	Reconozco la batalla de los jefes otomíes contra otros jefes guerreros de otras culturas.					

- 4 Reconozco la forma de vestir de los otomíes, matlalzincas, nahuas, mazahuas y tlahuicas.
- 5 Cuando llega un niño o niña nueva a la escuela lo (la) respeto.

#### Revalorización de la cultura otomí.

N	Aspecto	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	nunca
1	Respeto la forma de vestir de los otomíes, no me burlo, no me da pena decir que son mis antepasados.					
2	Reconozco que nuestros antepasados se guiaban por los rumbos del universo.					
3	Me gustaría vestirme como otomí, con la ropa de antes.					
4	Me como los charales, los quelites, los acociles, los nopales y las habas.					
5	Me gusta bailar el chimare cu.					

#### Aprender elementos básicos de la lengua otomí.

N	Aspecto	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	nunca
1	Me gusta escribir palabras en otomí					
2	Me gusta escuchar hablar a los abuelitos en otomí.					
3	Me gusta la clase de otomí					
4	Me gusta hablar en otomí					
5	Me gusta leer palabras en otomí.					

Para finalizar este apartado de la medición intercultural a aplicarse a los estudiantes sólo resta hacer la sumatoria y observar la tabla de puntuación presentada anteriormente para ubicar donde se encuentra cada estudiante y con base en ello valorar el aspecto intercultural.

### 3.4. DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:

Las estrategias para fomentar actitudes interculturales dentro de la organización habitual de la clase no son fácil, se hace necesario contar con ciertas características y conocimientos básicos contextuales.

Está generalizada la idea de que el tiempo empleado en la realización de estas actividades es tiempo “perdido” de los programas de las áreas curriculares tradicionales; por este motivo, los planes de formación permanente de los docentes hasta ahora no contemplan de manera oficial la forma en cómo se debe trabajar la interculturalidad en las aulas.

Si se habla de estrategias de tipo intercultural críticas, se hace más complicado, pues este tema es más difícil de conocer, entender y aplicar, ya que requiere del conocimiento del entorno educativo y la reflexión de estrategias apropiadas y recursos didácticos.

Por ello se sugiere que el papel del docente en el ejercicio de estas estrategias ha de basarse en las siguientes cualidades:

- a) Autenticidad, coincidiendo lo que dice con lo que hace. No tiene sentido ni utilidad pedagógica que un profesor promulgue actitudes antirracistas, si su comportamiento en el aula demuestra que no es capaz de aceptar y trabajar con la diversidad cultural de la misma.
- b) Capacidad propositiva para afrontar situaciones conflictivas en el aula. Para ello, es básico que el profesor se forme previamente en las estrategias interculturales de corte crítico, también es imprescindible para lograr un buen clima, no sólo en las relaciones de aula, sino de todo el centro y la comunidad educativa en general.

Aceptación incondicional de sus propios alumnos, considerándolos, desde un primer momento, como personas dignas de todo respeto y consideración.

- c) Comprensión y confianza. Son cualidades muy dependientes de la anterior; el docente deberá ser capaz de comprender el mundo infantil y adolescente y la confianza hacia sus alumnos será la consecuencia más inmediata de este proceso para lograr que los alumnos comprendan que tienen una historia y cultura originaria.
- d) Trabajo cooperativos que favorezcan las relaciones entre diferentes personas, ayudando a construir un espacio intercultural en la comunidad educativa, primeramente.
- e) La asimilación y el cumplimiento de todas estas características suponen una modificación de los métodos didácticos y una nueva forma de entender la enseñanza, destinada no sólo a transmitir conocimientos conceptuales, sino también preparada para la formación del desarrollo integral del alumno, basándose en el énfasis en el proceso didáctico, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo (Yus. 1996).
- f) Una vez que se han de incorporar en la planificación del aula las estrategias para fomentar actitudes interculturales críticas, se ha de plantear la forma en cómo hacer conciencia de la cosmovisión de la cultura otomí y su relación con los otros.

### 3.5. PROYECTO DE ESTRATEGIAS

Las siguientes estrategias son el resultado de una reflexión educativa propia. En la búsqueda de una posible solución para trabajar la interculturalidad en el aula desde un enfoque crítico y con la perspectiva de revalorar la cultura local originaria, a través de estrategias interculturales, se llega a la conclusión de elaborar una serie de actividades que permitan a la docente y a los alumnos indagar aspectos un tanto desconocidos sobre el pueblo otomí y específicamente sobre su idioma.

Cada una de las actividades concluye con una dinámica individual, grupal o en equipo que se trabaja en el Cuaderno de Ejercicios para enseñar y aprender el otomí, en

la cual los estudiantes podrán hacer anotaciones propias de las investigaciones de su interés.

En este proceso el papel de la familia es muy importante, ya que ellos son los que aún tienen presente en la práctica o recuerdos historias, experiencias o datos sobre la vida de los otomíes e incluso pueden ser fuente de opiniones del proceso de cambio que han vivido.

### 3.6. DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS.

El desarrollo de la organización de las actividades, es intentar implicar y concienciar a todos los miembros de la comunidad educativa en la necesidad y participación de las mismas.

Se requiere de forma imprescindible la participación de los padres en las mismas para hacerles reflexionar en la necesidad de establecer una adecuada coordinación padres–escuela sobre la educación intercultural.

En muchas ocasiones existen grandes diferencias entre las actitudes y principios que se promulgan desde la escuela y los que se fomentan en las familias y en otros sectores sociales (La gran influencia que ejercen sobre los niños y adolescentes los medios de comunicación), lo que dificulta el proceso de asimilación de los mismos.

Desde este trabajo, se trata de promover el tratamiento educativo de la cultura originaria como uno de los temas prioritarios, considerando como eje transversal a la lengua otomí. Al mismo tiempo que los estudiantes van conociendo aspectos del pasado y se hace una reflexión de cómo estos aspectos son parte de su historia.

Algunas estas actividades relacionadas con los contenidos que se tratan son en este primer momento: un acercamiento con padres de familia y a la lengua, a través de que se van viendo en clase, colash, portafolios interactivos, juegos y desde luego la Cartilla Didáctica planteada.

En un segundo momento se realizarán exposiciones, juegos cooperativos, cinefóruns, teatro y cine (realización de cortos), contactos e intercambios con alumnos de otros grupos, a través de cartas o saludos.

Estas actividades se tratan desde tres perspectivas diferentes:

– Introducción de los contenidos interculturales desde una perspectiva de transversalidad: incorporados en las unidades didácticas y adaptadas a las diferentes áreas curriculares. Es el espacio para que los estudiantes sepan lo que se va a realizar, con qué intención y lo que se pretende lograr. También es aquí donde se plantea lo que ahora se llaman conocimientos previos, que permitirán hacer o no modificaciones a las actividades planeadas.

– Actividades para las relaciones grupales: dinámicas interculturales, conocimiento, comunicación y escucha activa por parte de la docente y padres de familia invitados: Dentro de estas actividades esta la que realiza la docente para asistir a clases de otomí y verificar la maestra Margarita Robles De la Vega, la pronunciación, escritura y ensayo del tema de interés.

Posteriormente esta la parte de la realización de la estrategia considerando el espacio, tiempo y recursos utilizados.

En el aula, se dan instrucciones sobre la actividad, se realizan las dinámicas y se observa.

– Actividades para el cierre, que permitan continuar posteriormente con las actividades y que permitan a los estudiantes dirigirse a otras personas en la lengua otomí, acrecentar el interés por conocer de su pasado cultural.

Para concluir esta parte, sólo se dirá que es evidente que se necesita un nuevo modelo de formación del profesorado que lo prepare para los retos que trae consigo la Educación Intercultural y, como se ha comentado en apartados anteriores, la legislación sobre estos aspectos es todavía muy escasa. Por esto, es imprescindible trabajar, tanto desde la formación inicial como desde la permanente, materias y proyectos relacionados con los contenidos de la Educación Intercultural desde un enfoque crítico.

Considerando lo anterior, se presentan las actividades programadas y su desarrollo, contemplando un margen para posibles ajustes de acuerdo a las circunstancias y tiempos.

Todos los ejercicios programados están basados en el Cuaderno de Ejercicios Ñha Ñhu, es el material base para su aplicabilidad.

## DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS.

<b>SESIÓN 1: DE LA PREENTACIÓN</b>	<b>ACTIVIDAD 1</b>
	Estrategia inicial (1). De presentación del proyecto.
	PROPOSITO: Que los padres de familia y alumnos conozcan el proyecto del Cuaderno de ejercicios en otomí y su forma de trabajo.
	Tiempo destinado 20 minutos
	<b>INICIO</b>
	Dar la bienvenida a los padres de familia con una tarjeta que contiene una frase en otomí.
	<b>DESARROLLO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar la bienvenida en otomí.</li> <li>- Hacer una encuesta rápida (levantando la mano) de quien habla el otomí.</li> <li>- Indicar a los padres que en este ciclo escolar se trabajaran actividades del plan y programa pero vinculadas con la revaloración de la cultura local (otomí) y con la lengua indígena originaria.</li> <li>- Mencionar la finalidad de este trabajo.</li> <li>- Presentar el Cuaderno de ejercicios en otomí con apoyo de un cañón.</li> <li>- Comentar que las actividades a realizar son para revalorar aspectos de la cultura local, conocer la historia del pueblo otomí y difundir o promover el uso de la lengua.</li> <li>- Se aclara que los ejercicios en otomí son de vocabulario básico: colores, números, nombres de animales, etc. en donde ellos tendrán una participación directa para crear en sus hijos el amor por su cultura.</li> <li>- Dar a los padres de familia una hoja en donde plasmen su opinión al respecto.</li> </ul>
	<b>CIERRE</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir la participación de los padres de familia respecto a lo que escribieron.</li> <li>- La docente hace una participación respecto a las opiniones vertidas y resuelve dudas.</li> <li>- Se hace una invitación a los padres de familia para apoyar esta actividad.</li> <li>- Agradecer.</li> </ul>
Técnicas	La tarjeta otomí, disco foro en power point.
Producto	Álbum de fotografías.

Fuente: Elaboración propia (2020)



<b>SESIÓN 1: ACTIVIDAD INTRODUCTORIA</b>	<b>ACTIVIDAD 2</b>
	<b>Estrategia 2: Lluvia de palabras.</b>
	PRÓPOSITO: que los estudiantes conozcan El Cuaderno de Ejercicios en otomí, comprendan que la revaloración de su cultura local y que el estudio de la segunda lengua lo será el otomí como parte de las diferentes asignaturas que se trabajan en clase.
	Tiempo destinado: 30 minutos
	<b>INICIO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir a los alumnos se imaginen que están vestidos de otomíes, preguntar como hablarían, que comerían, como vivirían, etc.</li> <li>- Presentarles a Itandehui, una muñeca otomí, con quien comenzaremos una aventura, nos enseñará como se divirtió aprendiendo sobre la cultura otomí y su lengua.</li> <li>- Enseñar a los alumnos El Cuaderno de Ejercicios en otomí, comentándoles que se trabajará con ella en actividades relacionadas con los temas vistos en clase.</li> </ul>
	<b>DESARROLLO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentar que en nuestro país hay personas que hablan diferente al español. En la comunidad se habla el otomí.</li> <li>- Itandehui pedirá que digan las vocales. Se les dirá que en otomí cada vocal tiene un significado, Ö (pulga), y así cada vocal. Para que observen que no es difícil aprender la lengua originaria.</li> <li>- Los estudiantes observaran un colash sobre algunas palabras en otomí. Itandehui les ayudará a leerlas</li> <li>- Identificar las palabras y ver la forma en que se escribe, que lo es diferente al español.</li> <li>- Imaginando que somos otomíes pronunciar estas palabras de manera grupal.</li> <li>- Pedir que digan algunas palabras que ellos reconozcan y anotarlas en el pintarrón.</li> </ul>
	<b>CIERRE</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En una libreta pegar una caratula, para que identifiquen que ahí se trabajara la lengua otomí.</li> <li>- Colorear</li> <li>- Escribir: DIXODI NHA NHÜ</li> <li>- Pedirles a los estudiantes que investiguen palabras en otomí con sus familiares o vecinos.</li> </ul>
Técnicas	Juego de papeles.
Producto	Collage de palabras.

Fuente: Elaboración propia (2020)

SESIÓN 2	<b>ACTIVIDAD 3</b>
	Estrategia didáctica 2: ¿Cómo soy?
	PRÓPOSITO: que los estudiantes se reconozcan a sí mismos, ubicando su nombre completo, las partes de su cuerpo y refuercen la actividad conociendo como se dicen las partes de su cuerpo en otomí.
	Tiempo de realización: 50 minutos
	<b>INICIO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con la dinámica de la “papa caliente” Preguntar a los estudiantes como se llaman.</li> <li>- De manera espontánea volver a preguntar, pero ahora en otomí. Escribir la pregunta en otomí en el pintarrón y la respuesta.</li> </ul>
	<b>DESARROLLO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Itandehui mostrará como los otomíes llegaron a Temoaya y como se comunicaban.</li> <li>- Los estudiantes actuaran para realizar un diálogo con Itandehui para que comprendan que antiguamente el único idioma conocido era el otomí.</li> <li>- Escribir en el pintarrón ¿Cómo te llamas? En otomí.</li> <li>- Explicar que así se pregunta su nombre en otomí. Y la forma en cómo se contesta.</li> <li>- Actuaran como Itandehui y en parejas se preguntarán y contestarán como se llaman en otomí.</li> <li>- Se les proporcionará una copia del Cuaderno de ejercicios para que realicen la escritura de la pregunta y respuesta.</li> <li>- Se pide a los estudiantes que se dibujen como son actualmente y con el dedo señalen las partes del cuerpo que se les vaya indicando.</li> <li>- En esta actividad lo que interesa al tema es que en el dibujo se señalen las partes del cuerpo en otomí. Para ello se remitirá a El Cuaderno de Ejercicios en otomí para observar la imagen de las partes del cuerpo.</li> <li>- Por parejas identificarán las partes como se muestra en la ilustración obtenida del Cuaderno de Ejercicios en Otomí.</li> </ul>
	<b>CIERRE</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jugando a “Guampiri guampon” (juego de manos), los estudiantes irán diciendo alguna parte de su cuerpo en otomí.</li> <li>- En casa con la familia se identificaran las partes del cuerpo y se dirán en otomí. Recurrir a El Cuaderno de Ejercicios en otomí para recordarlas.</li> </ul>
Técnicas	Teatro.
Producto	Portafolio interactivo.

Fuente: Elaboración propia (2020)

<b>SESION 3: “ Lleno mi mundo de colores”</b>	<b>ACTIVIDAD 4</b>
	<b>Estrategia didáctica 3 “ Los colores”</b>
	<b>PRÓPOSITO:</b> Que conozcan los colores, su pronunciación y escritura en otomí. E identifiquen los colores en la misma lengua.
	<b>Duración:</b> 50 minutos
	<b>INICIO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar el libro Don Quijote de la Mancha, que viene escrito en otomí, español e inglés.</li> <li>- Mencionar que existen libros escritos en nuestra lengua.</li> <li>- Mostrar las imágenes del libro y los alumnos dirán los colores que observaron.</li> </ul>
	<b>DESARROLLO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Itandehui preguntará como era que los antepasados teñían sus prendas, como pintaban sus ollas, arcos, etc.</li> <li>- Contará la historia del uso de los colores en los otomíes.</li> <li>- Con ayuda de la participación de los estudiantes, comparar con el uso actual e ir preguntando para que entre todos se encuentre el procedimiento de donde se obtienen actualmente.</li> <li>- Con acuarelas hacer un dibujo bidimensional con movimiento de algún lugar de su comunidad.</li> <li>- Se presentan carteles con los colores.</li> <li>- Se identifican los colores. Los alumnos participan para decir el color.</li> <li>- La docente menciona los colores en otomí dos veces, haciendo los sonidos guturales y nasales correspondientes.</li> <li>- Con la ruleta de participación se eligen a algunos estudiantes para participar en la pronunciación de colores que tiene su dibujo. Se les proporcionan manchitas para colorear, con el nombre de colores en otomí y las pegan en su dibujo.</li> <li>- Los carteles de colores se pegan en la pared.</li> <li>- Con la misma ruleta de participación se eligen a otros participantes para que pasen a pegar carteles con los nombres de colores en otomí, según corresponda (palabra-color).</li> <li>- Realizar actividad obtenida del Cuaderno de Ejercicios en Otomí.</li> </ul>
	<b>CIERRE</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se dibujan otras manchitas con los colores que no se mencionaron en clase, se colorean.</li> <li>- En casa se investiga como se dice y escriben estos colores con ello terminar la actividad de colores.</li> <li>- Se comparte en casa.</li> </ul>
<b>Técnicas</b>	Lluvia de ideas y Ruleta de participación.
<b>Producto</b>	Manchas de colores en dibujo bidimensional.

Fuente: Elaboración propia (2020)

SESION 4: “ Me cuento”	<b>ACTIVIDAD 5</b>
	<b>Estrategia didáctica 4 “ Los números”</b>
	<b>PRÓPOSITO:</b> Que reconozcan los números del 1 al 10 en español y conozcan su pronunciación y escritura en otomí. E identifiquen los colores en la misma lengua.
	<b>Duración:</b> 50 minutos
	<b>INICIO</b>
	- Itandehui cantará la canción “un elefante se columpiaba”, hasta el número 10. Invitando a los estudiantes a acompañarla.
	<b>DESARROLLO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invitar a un padre de familia para que nos cuente el uso de números en la antigüedad. Como ellos como otomíes utilizaban los números en trueques y su vida cotidiana en general</li> <li>- Al azar pedir a algunos alumnos que mencionen los números del 1 al 10 en forma ascendente y descendente.</li> <li>- Mencionar que ahora se contará en otomí. Para lo cual se invita al padre de familia a apoyarnos.</li> <li>- La madre de familia debe compartir su experiencia de uso de números en su vida cotidiana actualmente.</li> <li>- Se invita a los alumnos a hacer preguntas a la madre de familia.</li> <li>- Se muestran los números en otomí y se hace la visualización con la pronunciación.</li> <li>- Los alumnos recortan objetos utilizados por los antepasados otomíes. 1, 2, 3, etc. y escriben el número en otomí.</li> </ul>
	<b>CIERRE</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar sumas sencillas, donde identifiquen los números y colores, que viene en Cuaderno de Ejercicios en Otomí.</li> <li>- Preguntar a quien le gusto la actividad y si hay dudas.</li> <li>- Los alumnos interesados registraran otros números que les enseñen en casa.</li> </ul>
<b>Técnica</b>	Estudio de caso.
<b>Productos</b>	El gato numérico.

Fuente: Elaboración propia (2020)

SESION 5: La granja	<b>ACTIVIDAD 6</b>
	Estrategia didáctica 5 “Mis animales favoritos”
	PRÓPOSITO: que los estudiantes se reconozcan como parte de una comunidad rural y a los animales del campo en lengua otomí.
	Duración: 50 minutos
	<b>INICIO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Darles palomitas y observar un video sobre el campo</li> <li>- Los alumnos participan para comentar lo observado</li> </ul>
	<b>DESARROLLO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jugando a “los números traviesos”, se dividirán en equipos</li> <li>- Se escribirá en el pintarrón “Los animales de la granja”</li> <li>- Pedir a los alumnos que piensen en animales que hayan visto en su comunidad y los que vieron en el video</li> <li>- Ver los animales de la granja que vienen en el Cuaderno de Ejercicios en Otomí. y observar la escritura en otomí de sus nombres</li> <li>- Itandehui explicará que los animales de la granja casi siempre son animales domésticos, es decir que los seres humanos los cuidamos sobre todo para alimentarnos</li> <li>- Opinaran acerca de los animales que son originarios de México</li> <li>- A cada estudiante se le dará una imagen de un animal</li> <li>- Cada alumno mostrara el animal que le toco. Dirá de qué color es, de preferencia el color en otomí</li> <li>- Escribirán su nombre en hojas de color y pegaran ambos en un mural.</li> <li>- Se pedirá a algunos estudiantes que pasen al mural a pronunciar los nombres de los animales en otomí</li> <li>- Formados en equipos realizarán su propia granja</li> <li>-</li> </ul>
	<b>CIERRE</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada equipo muestra su trabajo y menciona los nombres de animales que recuerde</li> <li>- Los demás estudiantes podrán hacer preguntas u opinar</li> <li>- Pegar todos los trabajos en el aula para formar una sola granja</li> <li>- En casa colorear los animales que vienen en el Cuaderno de ejercicios en otomí y compartir la pronunciación en otomí con la familia</li> </ul>
<b>Técnicas</b>	Disco foro, lluvia de ideas y juego “los números traviesos”.
<b>Productos</b>	Mural de la granja grupal y de equipo. Compilación coloreada de los animales que viene en el Cuaderno de Ejercicios en otomí.

SESION 6: La familia	<b>ACTIVIDAD 7</b>
	<b>Estrategia didáctica 6: “Mi familia”</b>
	<b>PRÓPOSITO:</b> que los estudiantes reconozcan la conformación e importancia de la familia y conozcan la escritura y pronunciación de cada integrante en la lengua otomí.
	<b>INICIO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntar a los estudiantes con quien viven</li> <li>- Mencionar que las personas con quienes viven son su familia</li> <li>- Observar video sobre los diferentes tipos de familia en la actualidad</li> </ul>
	<b>DESARROLLO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con Itandehui y con ayuda de algunos niños, actuar cómo era la vida de los antepasados otomíes, el respeto que se guardaban, y algunas anécdotas propias</li> <li>- Dibujar como se imaginan alguna de estas anécdotas, algunos estudiantes participarán haciendo alusión a lo que comprendieron y su dibujo</li> <li>- Los estudiantes dibujarán en la libreta a su familia y escribirán sus nombres</li> <li>- Mostrar al grupo una lámina con una familia, cada persona identificada con su papel dentro de la familia en otomí: papá, mamá, hijo. Etc.</li> <li>- Realizar la pronunciación en otomí</li> <li>- Preguntar si alguien llama de esa manera a los integrantes de su familia</li> <li>- Escribir los nombres en otomí de cada integrante de la familia</li> <li>- Realizar actividad obtenida del Cuaderno de Ejercicios en Otomí</li> </ul>
	<b>CIERRE</b>
	Compartirlo con el grupo diciendo en otomí que son: padres, madre, tío, hija, sobrino, abuelo, abuela, comadre, nuera, esposa y esposo En casa mostrar el trabajo a la familia y agregar otros datos que pudieran faltar
Técnicas	Juego de papeles
Producto	Portafolio interactivo

Fuente: Elaboración propia (2020)

### 3.7. EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS:

Las estrategias implementadas en la presente obra pedagógica, pretenden ser asertivas para lograr el descubrimiento o reencuentro del estudiante con su pasado, el amor a su historia y su sana convivencia con todo lo que vive en la época actual.

Este descubrimiento debe ser natural, sencillo y sin prejuicios para que pueda proporcionar ese acercamiento a sus antepasados, a su identidad cultural y al final promoverla en su actuar diario. Que cada niño y niña se sienta orgullosos de sus raíces, conociéndola y viviéndola. Que cada niño y niña pueda lograr un diálogo interno que permita vivir conscientemente su cultura y trascenderla de manera positiva para el bien colectivo, familiar e individual.

Por esta razón la evaluación tendría que ser a largo plazo una vez que los estudiantes hayan alcanzado un grado de conciencia que les permita asumir o no el papel intercultural que se pretende. Y tendría que ser una evaluación donde no se de una calificación a muy corto plazo, sino que esta evaluación debería ser a largo plazo y reflexiva, donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas.

Considerando que la evaluación es un proceso dinámico, continuo y sistémico, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos el logro adquirido, en función de los objetivos propuestos, entonces estaremos en el entendido que esta evaluación debe servir para obtener información que permita realizar ajustes necesarios para lograr un efectivo proceso de la enseñanza-aprendizaje, pero sobre todo lograr un proceso meta cognitivo, donde el alumno aprenda a aprender el otomí y su cultura por gusto y amor, independientemente de que se le asigne un estandar por su calificación sumativa.

Si el desarrollo de esta obra pedagógica siguiera desarrollándose, siguiera dándosele continuidad se podría llegar a una evaluación multicultural, que implica otros procesos.

Para los fines evaluativos a corto plazo en el sistema educativo actual, se requiere de una evaluación concreta que mida lo que el alumno aprendió en cada actividad. Para ello se plantea el uso de una rúbrica.

¿Por qué una rúbrica?, Porque ésta es una herramienta que permite medir el nivel y la calidad de las actividades planteadas ya que es específica al establecerse criterios y niveles de evaluación y es clara al definir los criterios de los comportamientos esperados por el alumno al desempeñar la tarea.

En la siguiente rúbrica se hace una descripción de los criterios con los que se evaluarán las estrategias y el puntaje otorgado a cada uno de ellos.

Los niveles de ejecución serán: Excelente, bueno, adecuado y necesita mejorar y el valor lo es: Excelente= 10, Bueno= 9 y 8, adecuado=7 y 6 y necesita mejorar 5 y menor a 5.

La primer actividad será una evaluación para los padres de familia, la cual es importante para valorar el grado de participación que hay con ellos, pero en ningún momento se les dará a conocer a los padres para no minimizar, discriminar o engrandecer, ya que ese no es el objetivo, más bien es un proceso que pueda permitir abrir espacios de apoyo para sus hijos.

Se aclara que se hace referencia al padre de familia, pudiendo ser madre.

Dentro del desarrollo de la primera actividad, se pidió permiso a la directora para tratar este tema dentro de la primera reunión con padres de familia, en las instalaciones de la escuela primaria "Venustiano Carranza", en el salón de 1° "A".

A esta reunión acudieron 24 padres de familia y estuvieron presentes todos los alumnos.

En el punto tres del orden del día sobre forma de trabajo y evaluación, se explicó a los padres de familia que dentro de la forma de trabajo se integraría la enseñanza de la lengua indígena otomí, para cual se pedía su apoyo, ya que la docente también estaba aprendiendo la lengua, pero no la habla ni pronuncia fluidamente, y dentro de las familias habría miembros que seguramente si la hablaban bien.

Se presentaron las estrategias interculturales, en diapositivas, todos los presentes estuvieron muy atentos.



Se comentó a los padres de familia que las estrategias en mención está relacionada con temas vistos en clase y había situaciones propias que se integraban a la enseñanza como las investigaciones que se les pedirían a los estudiantes sobre los otomíes.

Al final las madres de familia, comentaron:

- ☆ *Que les daba gusto que a los niños se les enseñara sus orígenes.*
- ☆ *Que si querían apoyarían a sus hijos con lo que se les pidiera.*
- ☆ *Una madre de familia dijo que ella no conocía a nadie que hablara otomí, ni conocía la cultura local, porque no era del lugar y que veía en ello un problema. A ello se le comento que no habría problema porque los padres de familia presente se comprometían a apoyar a los que estuvieran en su situación, dándoles datos de personas a las que podían visitar.*
- ☆ *Otra madre de familia pregunto que si también a ellas les podía enseñar. La respuesta fue que todos iríamos aprendiendo juntos, si ellas acompañaban a su hijos en esta tarea, seguramente también se irían involucrando cada vez más y aprender.*
- ☆ *Una madre de más propuso que se bailara el chuimare-cu. Danza propia de la región. Se le comento que posteriormente se vería esa posibilidad.*

Evaluación: Considerando la rúbrica para evaluar las estrategias, el resultado fue bueno, pues de los 24 padres de familia la mayoría (15) estuvieron en este criterio. Hubo mucho ánimo en los padres de familia que asistieron, incluso una mamá hablo en otomí, y me pregunto si le había entendido, a los cual conteste que solo algunas partes. Esto da cuenta de que fue motivador para ellos saber que hablar la lengua otomí y conocer como es la vida local no es para minimizar ni discriminar, pues este es el sentir de casi todos, por ello es que en la escuela o fuera de la casa no lo hablan.

Para la segunda parte de ésta primera estrategia, se aclara que las estrategias Didácticas se presentan como una forma de abordar los temas relacionados con la cultura del lugar, sin dejar de lado la parte del currículum establecido. Esto porque la Directora Escolar no permitió salirnos de lo que marcan los planes y programas vigentes al momento de planificar y abordar los temas en clase. Si se observa en cada una de las actividades de

contemplan 50 minutos que es el tiempo destinado a la segunda lengua en educación primaria y es sólo una vez a la semana.

Esta situación de alineación no deja mucho margen de labor propia para implementarlo alejado de los contenidos programáticos; sin embargo es un comienzo para despertar el interés de quienes pretendan trabajar la interculturalidad crítica.

Y bien, dentro de la misma estrategia didáctica inicial: Se retomó con los alumnos la plática con sus padres y se les preguntó si ellos estaban interesados en saber hablar otro idioma, la mayoría levantaron su manita en forma de aceptación, algunos no opinaron y sólo una alumna: Evangelina dijo que ella quería aprender inglés.

Se mencionó que en nuestro país hay 72 lenguas indígenas, entre ellas el otomí, y que es un orgullo poder hablar diferente al español, ya que es un regalo de nuestros antepasados.

Se mostró una lámina del material utilizado, a los alumnos, para que la conocieran y se les hizo saber que trabajaríamos con ella, que juntos aprenderíamos muchos aspectos de la comunidad, y esto lo haríamos 1 vez a la semana durante 50 minutos.

Se les comento que si alguien quería aprender más palabras en otomí o de su cultura lo podrían hacer y si así lo deseaban nos lo podían compartir.

Los alumnos se mostraron emocionados comentando: mi abuelita habla otomí, mi mamá me dice chala, entre otros comentarios.

Se mostró un colash de palabras en otomí y se preguntó si identificaban algunas. Ningún alumno reconoció ninguna palabra y a ello sólo se les dijo que era difícil conocerlas porque no nos la habían enseñado, pero que en la clase eso haríamos.

Se observaron y se les pregunto si todas las letras del abecedario estaban en las palabras o faltaban. Algunos pequeños ubicaron a la W y X que no estaban en ninguna de las palabras. Efectivamente estas palabras y la V no son parte del alfabeto otomí.

Se les solicito la libreta mixta, en donde había quedado un apartado sin utilizar para que en ella se escribieran las palabras Dixidi ñha ñhu (estudio otomí) con un dibujo.

EVALUACION: Los niños aprenden lo que los adultos les enseñamos, en la escala valoral fue bueno, pues puede haber aprendizajes positivos o negativos, todo depende de lo que se quiera lograr con esa persona.

Si a los alumnos se les enseña a ser alineados, captadores de información como lo ha sido la educación mexicana en los últimos años, entonces tendremos personas insensibles, ajenas a la participación social, sin capacidad de reflexión, investigación y análisis. Pero si se enseña en base a su razón cultural, histórica, de justicia y humanidad, tendremos una generación de personas pensantes, capaces de interpretar su realidad y favorecer el desarrollo propio y colectivo.

Esto es la valoración que se hace en cuento al inicio de la aplicación del proyecto, pues es un intento por lograr que los estudiantes investiguen, sean portadores de su cultura y volteen a ver que tienen una identidad propia, no la que el consumismo les quiere vender.

Estrategia didáctica 2: En español se pregunta a los estudiantes como se llaman. Se escribe en el pizarrón esta pregunta en otomí, así como la forma en que se tendría que responder. Se les hace saber que así podemos preguntar el nombre a otro compañero (a). y cómo podemos contestar. Se realiza esta actividad de manera grupal se pregunta y contesta en otomí su nombre. Se escriben en la libreta para recordarlo y se hace una comparación con los nombres actuales.

En la misma libreta dibujan a su compañero al que le preguntaron su nombre en otomí.

En un segundo momento se dibujan ellos mismos haciendo una diferenciación de cómo eran cuando estaban en el preescolar y como son ahora (antes y después). Se comenta y en el dibujo en donde se dibujaron como son actualmente señalaran las partes de su cuerpo, mientras los alumnos hacen estos se pega una lámina con una figura humana y las partes del cuerpo en otomí.

Se pasa a un niño con rezago a ubicar las partes del cuerpo, después la docente hace la pronunciación de las partes del cuerpo en otomí, haciendo el énfasis nasal y gutural.

Con una copia del cuerpo, ellos escriben las partes del cuerpo en español y después en otomí. Este mismo trabajo se lleva a casa para que en familia recuperen otras palabras que pudieran saber.

EVALUACION: Excelente, A los alumnos les gusto: un día después de esta actividad algunos alumnos llegaron saludando en otomí, y diciendo palabras en la misma lengua.

Una alumna llevo un recado escrito de una tía en donde decía que si iba a enseñar otomí primero investigará como se escribe porque algunas palabras del cuerpo humano estaban mal escritas e iba a confundir a los niños. La respuesta a esto fue que hubiese sido oportuno que estuviera en la reunión donde se trató esto, porque en ella se habló sobre las variantes de la lengua, y que la invitaba a apoyar a la estudiante en este proceso.

Lo anterior da cabida para reflexionar sobre los celosos que pueden ser los otomíes con sus costumbres, tradiciones, lengua. Han sido tan discriminados por siglos que su herencia cultural es lo que tienen como suyo, como propio y no permiten que cualquier Shina (mujer catrina), irrumpa en su círculo.

De esta manera es como se termina la primera actividad programada, pero se comienzan las demás aventuras.

Estrategia didáctica 3: "Mi mundo de colores". Actividad muy recreativa, pues se mostró a los alumnos el libro de "Don Quijote de la Mancha" que es un libro escrito en tres idiomas: otomí, español e inglés, los alumnos lo visualizaron, y la docente leyó una parte, en español, otomí e inglés, al momento que se iban mostrando las imágenes; en un segundo momento se volvió a mostrar las imágenes para que los alumnos identificaran el dibujo resaltando que los colores son una parte importante para estimular los sentidos y sentimientos.

Una estudiante apoyo a escribir los colores que se iban mencionando. Posteriormente se platicó acerca de cómo los otomíes utilizaban plantas y animales para teñir algunas prendas, en la antigüedad.

Se colocaron carteles con manchas de colores y su nombre en otomí. Después se les dio a algunos una hoja con los nombres de colores en otomí y se les invito a colocarlos en la mancha que consideraban debían ir. Una vez terminada la docente orientó para colocar las hojas en el lugar correcto. Los alumnos hicieron esta actividad en la libreta. Se hizo la práctica de la lectura de los nombres 3 veces.

Como actividad extra clase se les pidió que investigarán más colores y los incluyeran en la libreta haciendo más manchitas. También se pidió preguntar que colores utilizaban las personas del lugar en tiempos pasados.

EVALUACION: Betancourt menciona que una mirada a las culturas originarias permite al ser humano tener una identidad, y esta actividad fue precisamente un proceso que coincide con esta idea, pues los estudiantes se entusiasmaron con la historia de cómo los antepasados usaban plantas y animales para pintar.

El criterio de evaluación fue Bueno, fue tan significativo que en la hora del recreo estaban experimentando pintar con las hojas de los árboles y plantas que hay en la escuela (retomando esto después como parte de Educación Artística se hizo un dibujo bidimensional con esta técnica).

Esta parte que hizo que los alumnos se identificarán con un hecho prehistórico y lo quisieran poner en práctica, hace reflexionar que algunas actividades originarias pueden seguir siendo parte de la cultura de uno mismo.

Las investigaciones que llevaron los estudiantes como parte de la actividad extra clase, fueron de apoyo, al siguiente día se compartieron en el aula para reforzar los que ya se tenían.

A partir de aquí se han reforzado al momento en que los alumnos piden prestado un color o al darles material se dicen en otomí los colores.

Como en todo proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, hay a quienes se les dificulta la pronunciación o recordarlos, pero el material que está pegado en el aula son de ayuda.

Estrategia didáctica 4: Este tema se relacionó con matemáticas. Se cantó la canción “un elefante se columpiaba” comenzando desde el 1 hasta el 10. Se escribieron los números en la libreta de otomí. Posteriormente se pidió la participación de 5 alumnos que dijeran los números en forma ascendente y descendente, como una forma de repaso y de no perder la secuencia vista en clase de matemáticas.

Para esta actividad ya en este momento estaba presente la señora Lorena, quien nos compartió la pronunciación de números en otomí, lo repitió tres veces y los alumnos iban siguiéndola.

Debido a que se terminó el tiempo, se dejó de tarea que llevaran recortes de objetos con números: 1 casa, 2 bancos, 3 sincolotes, 4 metates, etc.

En la siguiente clase se hizo la dinámica de la papa caliente y a quien le tocara la papa diría los números en otomí, después de varias participaciones se hizo lo mismo para recordar los colores.

Se dio una copia que viene en la Cartilla didáctica sobre un gato (Ver cartilla), los alumnos realizaron las operaciones que vienen y de acuerdo al resultado colorearon.

**EVALUACIÓN:** Bueno. Este proceso tuvo contratiempos porque 5 alumnos con situaciones propias no saben los números, Cristian y Jemima participaron, obtuvieron ayuda de sus compañeritos, pero hubo descontrol en el grupo. Cuando la madre de familia

llego, se mostraba tímida y me dijo que a ver si le salía bien, estaba nerviosa, pues es una señora que habla el otomí, tal vez no de manera fluida pero si lo practica.

El juego de números fue atractivo para los alumnos, todos sin excepción estaban muy atentos a las actividades y se notaba en sus caritas que disfrutaban estar coloreando. Algunos recurrieron a las láminas y/o libreta para recordar algunas palabras, situación valida.

Nadia preguntó cómo se decía el cero (shato), me pareció muy importante su pregunta, pues ello da muestra de que los alumnos empiezan a reflexionar más allá de lo que los docentes enseñamos.

Estrategia didáctica 5: relacionando esta actividad con el tema del campo y la ciudad, se observó un video sobre el campo, en donde se identificaron los elementos que se vieron en el video y lo que hay en el lugar donde vivimos.

Se salió al patio a jugar una dinámica de los números y al final quedaron divididos en equipos. Ya formados en equipos escribieron en una hoja blanca que se les dio los animales que hay en su comunidad.

En el pintarrón ya estaba escrito el título “animales de la granja”. De forma grupal cada equipo dijo que animales escribieron con la condición de no repetir ninguno. En esta parte un alumno dijo ballena y otra tortuga. Se hizo la aclaración de que las ballenas viven en el mar y aquí en la comunidad no hay ballenas a Sergio se le dijo que efectivamente si hay algunas tortugas en Dolores, pero han sido traídas de otros lugares.

En la libreta se hizo una lista de los animales que se observaron en el video y a petición de los alumnos se incluyeron otros que no estaban.

Después a cada alumno se le dio una hoja blanca para dibujar un animal del campo, que regularmente son los de la granja.

Se muestra un colash de los animales del campo con los nombres en otomí. Se lee, se repiten varias veces para corroborar la pronunciación.

Para concluir nos remitimos a la Cartilla Didáctica para realizar la actividad relacionada y en ella se les pide que escriban y dibujen otros animales que hayamos omitido.

**EVALUACIÓN:** Bueno. El acercamiento al contexto, permite que los alumnos se sientan parte de su comunidad y su familia. Se menciona esto porque hoy se observan muchos problemas de falta de identidad o arraigo por lo propio, por el entorno, provocando apatía de los problemas y situaciones propias de su entorno.

Esta actividad permitió a los niños conocer animales que hay en la comunidad, en la cotidianidad de su vida y que en algunos casos no saben como se llaman o simplemente los desconocían.

Una vez más se comprueba que la sociedad actual prefiere a personas descontextualizadas, faltas de conocimientos de su cultura y comunidad.

Y una vez más se reitera la formación de ciudadanos que se conozcan a sí mismos como parte integral de una sociedad reflexiva.

Esto lo demuestran los alumnos al verse involucrados en conocer animales, cosas que son parte de su entorno, pero que son tan comunes que no les dan la importancia, así mismo pasa con los elementos culturales de la comunidad otomí, son tan comunes que se han desvalorizado.

Esto sucede a tal grado que la vergüenza es una característica de quienes pretenden defender su identidad cultural, frente a la embestida de la globalización.

Es por ello que la nueva generación de estudiantes debe verse como parte transformadora de la sociedad en que viven y ello solo se logrará cuando conozcan sus orígenes, los aprecien y practiquen, sin ser vistos como parapetos de demagogia social, sino para ser transformadores de su persona, familia y comunidad.



### RÚBRICA PARA EVALUAR LAS ESTRATEGIAS

<b>N</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>Excelente</b>	<b>Bueno</b>	<b>Adecuado</b>	<b>Necesita mejorar</b>
1	Estrategia presentación del proyecto.	El padre de familia participa activa y asertivamente	El padre de familia participa activamente en el disco foro,	El padre de familia participa algunas veces. Trata de opinar	El padre de familia no participa, no opina, no

		en el disco foro, vierte su opinión y da sugerencias pertinentes para mejorar las actividades propuestas.	vierte opiniones y da sugerencias generales.	y da algunas sugerencias.	sugiere o si los hace lo hace con otros temas. Divaga.
2	Estrategia introductoria. Presentación de palabras en otomí. Investigar palabras indefinidas.	El alumno actúa sin pena, participa activamente, opina, pregunta sobre el tema de manera asertiva.	El alumno actúa con cierto temor, a veces participa, opina y pregunta en ocasiones.	El alumno casi no participa, se le tiene que motivar para que opine y pregunte.	El alumno no participa, se le dificulta opinar o preguntar, aun motivándolo.
3	Estrategia didáctica: "¿Cómo soy?"	El alumno siempre interactúa con Itandehui, todo el tiempo disponible pregunta a sus compañeros como se llaman en otomí y hace buena pronunciación. Reconoce todas las partes de su cuerpo vistas en otomí.	El alumno casi siempre interactúa con Itandehui, pregunta a algunos compañeros su nombre en otomí, pronuncia correctamente y reconoce todas las partes de su cuerpo vistas en otomí.	El alumno algunas veces interactúa con Itandehui, pregunta a algunos de sus compañeros su nombre en otomí, no hace pronunciación correcta y reconoce solo algunas partes de su cuerpo vistas en otomí.	El alumno no interactúa con Itandehui, no pregunta a sus compañeros su nombre en otomí, no puede o no quiere pronunciar palabras en otomí. No reconoce partes de su cuerpo en otomí.
4	Estrategia didáctica " Los colores"	El alumno siempre participa asertivamente, escucha y comprende la historia que se narra y realiza dibujo bidimensional con todos los colores vistos en otomí.	El alumno casi siempre participa, escucha y comprende la historia que narra Itandehui, realiza dibujo bidimensional ubicando algunos colores en otomí.	El alumno participa algunas veces, escucha la historia que se narra pero no comprende del todo, realiza dibujo ubicando uno o dos colores vistos en otomí.	El alumno no participa, no le interesa la historia que se narra, no la comprende y realiza dibujo sin ubicar los colores en otomí. O no realiza el dibujo.

5	Estrategia didáctica 4: "Los números"	Participa alegremente en la canción, pregunta asertivamente a la madre de familia, ubica, lee y escribe los números del 1 al 10 en otomí.	El alumno participa en la canción, pregunta a la madre de familia, ubica, lee y escribe algunos números en otomí.	El alumno participa en la canción sin emoción, casi no pregunta a la madre de familia y puede ubicar algunos números en otomí ya sea leído o escrito.	El alumno no participa en la canción, no hace preguntas a la madre de familia y no lee, ni reconoce los números en otomí.
6	Estrategia didáctica 5 "Mis animales favoritos"	El alumno participa asertivamente sobre el video, ubica al animal que le toco y pronuncia correctamente su nombre. Ubica los nombres en otomí de todos los animales vistos	El alumno participa sobre el video visto, ubica al animal que le toco y realiza su pronunciación, pronuncia algunos nombres de animales en otomí.	El alumno participa algunas veces sobre el video, ubica al animal que le toco, pero no pronuncia correctamente su nombre en otomí. Se le dificulta la pronunciación en otomí de los demás animales.	El alumno no participa en lo visto en el video, ubica al animal que le toco pero no hace pronunciación de éste ni de ningún animal en otomí.
7	Estrategia didáctica 6 "Mi familia"	Reconoce la vida de los antepasados otomíes actuando de manera asertiva y pronuncia y escribe correctamente los nombres de los integrantes de la familia en otomí.	Reconoce algunos aspectos de la vida de los ancestros otomíes, actúa en la dinámica con Itandehui, pronuncia y escribe algunos de los nombres de los integrantes de la familia en otomí.	Se le dificulta discernir entre la vida de los otomíes antiguamente y la vida actual y actúa de esa misma forma en la dinámica con Itandehui. Se le dificulta pronunciar y ubicar los nombres de los integrantes de la familia en otomí.	No reconoce la vida de los otomíes, no interactúa con Itandehui, pronuncia o escribe una o dos palabras de los integrantes de la familia en otomí.

## CONCLUSIONES.

Este apartado se queda a la expectativa de los resultados obtenidos en el desarrollo de las estrategias planteadas.

## **3. RECURSOS.**

Considerando que un proyecto requiere de elementos necesarios para poder desarrollarse, aquí se expone qué tipos de recursos serán de utilidad:

a) CAPITAL HUMANO:

-Las personas que participarán en el proyecto son los 35 alumnos del tercer grado de educación primaria, con ellos se trabajarán las estrategias didácticas sugeridas y se evaluarán con la rúbrica intercultural que se elaboró para saber el valor intercultural existente.

- Los 35 padres de familia, asistirán a la primera sesión, donde se obtendrá información precisa de lo que opinan sobre estas estrategias a aplicar con sus hijos y valorar el compromiso que existe.

- La docente del grupo. Quien estará observando la aplicabilidad de estas estrategias y se le pedirá apoyo para algunas actividades como la de las salidas al baño, que son están a su cargo.

-La Directora escolar, quien es la persona que permitió realizar la aplicación de esta obra pedagógica en la institución a su cargo.

-Abuelos de la comunidad, quienes apoyarán en las investigaciones de los alumnos y de ser posible que asistan a la escuela a compartir sus experiencias de vida.

b) Materiales: todos los previstos en las estrategias:

- Colores
- Hojas
- Lápices
- Tijeras
- Hojas blancas
- Hojas de color
- Fotocopias
- Videos

- Cuaderno
  - Pintarrón
  - Marcadores
- c) Financieros: Serán absorbidos por la autora.
- d) Tecnológicos y científicos: El uso de computadora y cañón serán permisibles, ya que la escuela cuenta con estos aparatos, solamente hay que solicitarlos con anticipación.

#### **4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

##### REVISTAS

Agustín Ávila Romero, L. E. (2014). *El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales en México*. Argumentos, 37-54.

Alvarez, J. L. (2007). *como hacer una investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México, D.F. : PAIDOS.

Aneas, A. (2009). *Competencia interculturales transversales: su diagnóstico en equipos de trabajo de baja cualificación*. Revista de Investigación Educativa, 105-123.

Chile, U. d. (2003). *La interculturalidad en Chile*. Cuadernos Interculturales, 5-8.

Cortés, G. D. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos nacionales*. México: SEP.

Dietz, G. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos nacionales*. México: SEP.

Ferrini, R. (1997). *La transversalidad en el currículum*. Revista electrónica sinéctica, 1-9.

INEE. (2015). *Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa*. México.

Ornelas, C. (2012). *Interculturalidad y Política en México*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 307-312.

SEP. (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México.

Taylor, R. B. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

## LIBROS

- ALBÓ, (1999). *Iguals aunque diferentes*. Ministerio de Educación, UNICEF y Cipca, La Paz, 1999.

- BONFIL BATALLA, Guillermo. (1993). "*Por la diversidad del futuro. Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*". Editorial Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

- CONFERENCIA DE JOMTIEN. Artículo 5°.

- DICCIONARIO POLÍTICO. Editorial Mir. Moscú. 1989.

- FREIRE, Paulo. (1990) "*El acto de estudiar*". Editorial Paidós, Barcelona.

- SECRETARIA, de Educación Pública. (2001). “*Programa Nacional de Educación 2001-2006*”. México, D. F.
- SECRETARIA, de Educación Pública. (1996). “*Culturas Populares*”. Editorial PECAEP.
- LOMBARDO, Toledano. “*La Educación en México*”. Editorial Combatiente, México. 1986.
- LOMBARDO, Toledano. “*Las corrientes filosóficas en la vida de México*”. Ediciones de la Universidad Obrera de México. 1976.
- LOMBARDO Toledano. “*La filosofía y el proletariado*”. Ediciones del Gobierno del Estado de Michoacán. México. 1989.
- LOMBARDO Toledano. *Obras escogidas*. Edición el Popular. México. 1976.
- WALSH, C. “*La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa,*” *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia* 12, 1998.

<http://inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15087a.html>

<https://mexico.pueblosamerica.com/i/dolores-31/>

## ANEXOS



ANEXO 1

FICHA DE OBSERVACIÓN

Ejido de Dolores, Temoaya, México

PROPOSITO: Realizar una práctica de observación no participante dentro del grupo de 1° "A", de la Escuela Primaria "Venustiano Carranza".





3. ¿SABE HABLAR OTOMI? comunidad

4.- ¿NOS PUEDE DECIR QUE TRADICIONES HAY AQUI EN LA COMUNIDAD?  
comunidad

5.- ¿USTED LE ENSEÑA OTOMI A SUS HIJOS? comunidad

6.- ¿POR QUÉ?

7.- ¿EN LA ESCUELA, SUS HIJOS TRABAJAN TEMAS QUE RELACIONEN CON LAS  
COSTUMBRES DE SU COMUNIDAD COMO LA LENGUA, DANZAS, TRADICIONES,  
ETC? áulico.

GRACIAS.