

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON MAZATECOS

Frida María Álvarez Galván

En 1949 se inicia la construcción de la presa *Miguel Alemán* en Temazcal, Oaxaca, con la finalidad de evitar las inundaciones que provocaba el desbordamiento del río Papaloapan en varias regiones de los estados de Puebla, Oaxaca y Veracruz. Por este motivo, población indígena, principalmente mazateca, tuvo que ser trasladada de sus lugares de origen porque sus tierras iban a ser inundadas.¹ Ante esta situación, en enero de 1954, por acuerdo presidencial, se encomendó al Instituto Nacional Indigenista (INI) realizar la tarea concreta de la movilización y reacomodo de los mazatecos a través de la creación del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan (CCIP).²

El CCIP, como los demás Centros Coordinadores Indigenistas,³ contaba con una Sección de Educación. Isabel Horcasitas Muñoz era la directora de esta sección. Originalmente Isabel Horcasitas organizó el sistema educativo del CCIP de acuerdo con los principios educativos generales sustentados por el INI; es decir, educación en lengua indígena y acción educativa ejercida a través de personal indígena.⁴

¹ La ubicación de la cortina en Temazcal, obedeció a razones técnicas. Esto implicaba que el embalse de las aguas inundaría un área de más de 3 000 kilómetros cuadrados de tierras fértiles, sumamente poblada, distribuida en seis municipios oaxaqueños: San Miguel Soyaltepec, San Pedro Ixcatlán, San José Independencia, Santa María Chilchotla, Acatlán de Pérez y San Lucas Ojitlán; Tlacotepec, de Puebla y Zongolica, de Veracruz. Se calculó que de un total de 363 localidades resultarían afectadas íntegra o parcialmente 80 de ellas y de un total de 19,350 familias, el 25% o sea 4 836 familias, deberían de ser reacomodadas en otro lugar. Alfonso Caso, *et al.*, *Realidades y proyectos*, p. 121.

² Este Centro estuvo bajo la dirección del antropólogo Ricardo Pozas Arciniega, quien en 1953 había dirigido el Centro Coordinador Indigenista Tzetzal-Tzotzil, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

³ En 1954 existían otros dos Centros Coordinadores Indigenistas: el de San Cristóbal de las Casas, Chiapas y el de la Tarahumara en Chihuahua.

⁴ Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, p. 18.

Reclutó personal indígena⁵ y solicitó los servicios del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que aportó los materiales de lectura-escritura, generados a raíz de una investigación sobre el idioma y los servicios personales de una lingüista,⁶ quien se encargó de adiestrar⁷ a los promotores de educación en la lectura y escritura del mazateco.⁸ En la práctica se presentaron obstáculos que impidieron el funcionamiento del método propuesto por el INI. Estos fueron de tres tipos: de carácter lingüístico, de carácter técnico y de carácter social.

Propuesta inicial: castellanización indirecta, su problemática

El problema se presentó debido a que el mazateco es una lengua que tiene cinco tonos significativos; es decir, es una lengua tonal. Esto quiere decir que en el mazateco, por ejemplo, tenemos la palabra *tete*; si se dice en un tono alto o más agudo significa niño, si se dice un tono más bajo o grave, significa casa. Además, la estructura tonal del mazateco hace que su representación gráfica sea muy compleja.

Otro problema fue que, además de ser una lengua tonal, el mazateco comprende un buen número de dialectos hablados en un área geográfica muy reducida. En cada uno de los municipios de la zona mazateca se hablaba un dialecto del mazateco diferente. Esto se complicaba más porque, con la construcción de la presa *Miguel Alemán*, muchos poblados tuvieron que ser reacomodados y esto dio origen a una desintegración lingüística de las comunidades que hablaban el mismo dialecto.⁹

Antes de la movilización, los poblados mazatecos estaban integrados lingüística y culturalmente; esta unidad se perdió con la movilización; así, en las escuelas indigenistas de los pueblos de reacomodo, se presentó la situación de que el alumnado estaba conformado por niños que hablaban distintos dialectos y el promotor que hablaba otro. Este hecho no sólo dificultaba la comunicación sino también la enseñanza.¹⁰

Los obstáculos de carácter técnico tenían que ver con las cartillas y

⁵ A este personal en los Centros Coordinadores Indigenistas se le denominó promotores culturales de educación.

⁶ Esta lingüista era Sara Gudschinsky. Véase Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional*, p. 155.

⁷ Este adiestramiento duró dos meses. Además de la enseñanza de las técnicas de enseñanza de la alfabetización en la lengua indígena, se impartieron enseñanzas de materias generales (matemáticas, historia, geografía, etc.) Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del...*, p. 18.

⁸ *Idem.*

⁹ Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, p. 154.

¹⁰ *Idem.*

con los promotores de educación. Porque la lengua mazateca, al contar con varios dialectos y siendo las diferencias dialectales tan profundas, hacía necesario el uso de tantas cartillas como dialectos había. Considerando los principales dialectos que funcionaban, tanto en las nuevas comunidades que se fundaron como en las que existían en el Vaso de la Presa; se encontró que eran por lo menos tres, por lo que era necesario preparar tres distintos tipos de cartillas y entrenar a tres grupos de promotores; además, el material preparado por una lingüista del ILV, correspondía a la variante de Soyaltepec y la mayoría de los promotores contratados eran de Ixcatlán y no entendían la variante de Soyaltepec, en que se había escrito la cartilla.

Por lo que se refiere a los promotores culturales de educación, en la práctica se observó que no habían logrado dominar los diacríticos de los tonos. Por lo tanto la ayuda técnica para la comprensión y el manejo adecuado de los diacríticos, que era necesaria impartirles no podía suministrarse, porque el CCIP, no contaba con personal entrenado en lingüística.¹¹

Aunado a esto, la lingüista que entrenó a los promotores para que enseñaran el mazateco a los niños, sostenía que eran necesarios como mínimo ocho años, para que aprendieran a leer y escribir esta lengua.¹²

Los obstáculos de carácter social consistían, según la Sección de Educación, en una oposición seria y enérgica por parte de los padres de familia para que los niños mazatecos aprendieran su lengua materna, oposición¹³ que se manifestaba, por las constantes protestas individuales como en las juntas de padres de familia realizadas en las mismas escuelas y a través de las investigaciones domiciliarias realizadas por el CCIP.¹⁴

Otro obstáculo social que se presentó fue el relacionado con la costumbre que tenían los mazatecos de no mandar a sus hijos a la escuela en edad temprana. De acuerdo con investigaciones realizadas en las comunidades, se encontró que las edades de iniciación de la escolaridad variaban entre los 10 y 12 años, y las de retiro entre los 13 y 15; por tanto, el lapso de escolaridad duraba entre dos y tres años únicamente.¹⁵

¹¹ Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del...*, p. 19.

¹² Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, p. 155.

¹³ Al principio la oposición se manifestó con la resistencia de mandar a los niños a la escuela y en alguna comunidad se hizo la solicitud formal al Centro del retiro del promotor de educación para poner en su lugar, uno pagado por la comunidad, que fuera sólo hablante de la lengua nacional y que estuviera bajo control educativo de las autoridades ejidales. *Ibid.*, pp. 175-176.

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ *Idem.*

En busca de una propuesta alternativa: la castellanización directa

Ante esta situación Isabel Horcasitas, para conocer y formular soluciones a las dificultades técnicas que presentaba la alfabetización en lengua indígena, realizó una encuesta que cubrió la totalidad de los pueblos de reacomodo, que en total eran 4 mil familias.

Esta encuesta mostró lo siguiente: los mazatecos castellanizados lo habían sido por contacto en sus movilizaciones de trabajo; los padres de familia tenían una actitud preferente hacia la enseñanza del castellano, aduciendo que necesitaban pagar intérpretes cuando salían de sus comunidades; siempre eran víctimas de los comerciantes en sus compras y ventas; por estos motivos los mazatecos sentían la necesidad de saber español.¹⁶

Por último, la encuesta reveló también que había un gran número de indígenas que podían leer y escribir español, pero que no entendían lo que leían ni podían responder en español más de cuatro preguntas de la encuesta, porque no pensaban, ni comprendían en español.¹⁷

Ante los resultados obtenidos en la encuesta, la maestra Isabel se vio obligada a buscar nuevos caminos para que las escuelas indigenistas cumplieran sus funciones. Pensó utilizar el español como lengua franca entre los mazatecos, como lo hicieron los antiguos pueblos prehispánicos que usaron el náhuatl como lengua de comunicación propiciando el bilingüismo entre las culturas mesoamericanas.¹⁸

Horcasitas Muñoz pensaba que un nuevo método debería lograr los resultados apetecidos por el INI y además, que en lo posible, desarrollara los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para capacitar al niño indígena en la consecución de sus estudios en cualquiera de las unidades educativas del Sistema Nacional.¹⁹

Con el fin de decidir que método utilizar, la maestra Isabel procedió a realizar una exploración de experiencias entre los maestros federales de la zona mazateca, con el objeto de conocer la forma en que éstos trabajaban los procesos de castellanización y alfabetización con niños indígenas monolingües.

De esta exploración se desprendió que no existían experiencias metodológicas sistematizadas y organizadas para castellanizar a niños indígenas monolingües y que los procedimientos empleados por algunos

¹⁶ Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, p. 156.

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del...*, p. 20.

maestros, con el objeto señalado, no sólo eran insuficientes, sino hasta peligrosos por los resultados obtenidos en la práctica.²⁰ Como consecuencia de esto se pensó en la necesidad de crear un método que comprendiera simultáneamente la castellanización y la enseñanza de la lecto-escritura del español al niño monolingüe.²¹

Se realizó una investigación etnolingüística que incluía un vocabulario que estuviera ligado al entorno del niño mazateco. En este vocabulario se incluían situaciones reales como la conformación de la familia mazateca, hábitos sociales, tradiciones, vestido, alimentación, agricultura, cría de animales, construcción de viviendas, cuentos, juegos, etc.; que pudieran servir de apoyo para formular un método de castellanización y alfabetización.²²

Este vocabulario y su registro gráfico se utilizaron para elaborar carteles, con los cuales se enseñarían al niño expresiones en español, lo más sencillas posibles, cuyos temas estuvieran referidos al medio ambiente del niño mazateco.²³

La lengua indígena se utilizaría para explicar las expresiones en español que sirvieran de base a la enseñanza de la lectura y escritura de esas mismas expresiones. La lengua mazateca se iría eliminando en el trabajo escolar, en el mismo grado en que se fuera introduciendo el español, hasta prescindir totalmente de ella.²⁴

²⁰ La tendencia en la década de los y treinta y buena parte de los cuarenta por parte de algunos maestros federales, era que si los niños indígenas hablaban en su propio idioma eran castigados. Una mujer mazateca relata "...que el castigo consistía en leer en español, en voz alta, mientras se sostenía con las dos manos alzadas una piedra grande o adobe sobre la cabeza..." Margarita Nolasco, *"Educación bilingüe en Oaxaca"*, p. 206.

²¹ Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, p. 177.

²² *Idem.*

²³ *Idem.*

²⁴ Las características de este método para la enseñanza de la lengua nacional eran:

"Todo el material didáctico tenía que ser gráfico y apegado en lo posible a las expresiones materiales del ambiente, sin descartar el uso de todos aquellos recursos reales que puedan aprovecharse en la enseñanza.

Todas las lecciones se prepararían teniendo presente la finalidad básica de la enseñanza oral de la lengua nacional, es decir, la comunicación; respetando en lo posible los localismos, pero teniendo a la enseñanza del español estándar.

De las lecciones de la enseñanza oral de la lengua nacional se desprenderían las lecciones de alfabetización, a fin de evitar el divorcio entre lo que el niño vaya aprendiendo a hablar y lo que vaya aprendiendo a leer y escribir.

Se aprovecharían las observaciones hechas en los estudios realizados sobre la dispersión de la lengua nacional, en las que se ponen de manifiesto que el contacto es determinante.

Consecuentemente, se pondría al niño en realidad directa con hablantes de la lengua nacional sea en el centro o mediante excursiones, festivales, paseos o visitas a lugares ajenos al medio del niño, en que se hable español.

Además, todos los supervisores y maestros que impartían materias especiales como agricultura, horticultura, apicultura, canto, dibujo y ejercicios físicos, ofrecerán asimismo oportunidades de contacto, porque son maestros que generalmente sólo hablan la lengua nacional. Todas esas múltiples situaciones de contacto serán útiles para hacer más urgente en el niño la necesidad de usar el idioma que está adquiriendo.

Las lecciones del método llevarán anexas en cada paso, instrucciones sobre técnica de la enseñanza oral de la lengua nacional y de la enseñanza de la lectura-escritura de la misma, las que se complementarán con prácticas que se realizarán en grupos monolingües, impartidas por supervisores y promotores en juntas sabatinas." *Ibid.*, p. 178.

Para superar los problemas metodológicos que presentaba la alfabetización en español, Isabel Horcasitas realizó, al igual que con la castellanización, una exploración de los métodos que existían y que se usaban tanto en los medios rurales como urbanos, a fin de poder apreciar el grado de ajuste que ofrecieran con el método de la enseñanza oral de la lengua nacional. Con base en esa exploración se desecharon el método analítico-sintético,²⁵ fundado en onomatopeyas,²⁶ así como el método alfabético-sintético-analítico a base de palabras normales.²⁷

Para realizar la enseñanza de la lectura y escritura, la maestra

²⁵ Los métodos de lectura se dividen en dos grandes clases: analíticos y sintéticos. Esta división es fundamental y de ella se derivan todos los demás métodos conocidos. Por análisis se entiende la descomposición de algo en sus partes y por síntesis, la recomposición de ese algo por la reunión de sus partes. Al descomponer una palabra en sílabas y letras, la analizamos; al reunir las letras y sílabas para formarla, la sintetizamos. Pero el análisis y la síntesis no tendrían razón de existir separados, son mutuamente complementarios. Así los métodos de lectura no pueden ser puramente analíticos o sintéticos, sino analítico-sintético o sintético-analítico. Por consiguiente, todo método de lectura, debe hacer análisis y debe hacer síntesis, la diferencia consiste únicamente en el punto de partida, si se comienza por el uno o por el otro. Al respecto consúltese Antonio Barbosa, *Cómo enseñar a leer y escribir*, pp. 49-50.

²⁶ Las onomatopeyas se apoyan en percepciones auditivas. Percepciones de tal manera arregladas, en el libro de lectura, que su recuerdo sea evocado por imágenes visuales de hechos o fenómenos comunes en la experiencia diaria del niño, de modo que basta ver tales imágenes para evocar el sonido que se trata de enseñar. Tenemos el caso del sonido de la *u*, cuyo conocimiento se imparte a los niños que hablan el español a través del silbido del ferrocarril. El niño hablante de la lengua nacional, que ha sido enseñado a leer por medio de onomatopeyas, aprende que el ferrocarril, para anunciarse, hace *u*; por consiguiente, siempre que oye al ferrocarril o ve su representación gráfica, piensa en la *u*; y durante el proceso de aprendizaje de la lectura, siempre que olvida o confunde el sonido de la *u*, se le hace recordar el silbido del ferrocarril. Hay un ajuste de los recuerdos de las dos imágenes, la auditiva y la visual, apoyado en un hecho que existe en la experiencia real de la vida del niño hablante de la lengua nacional. Este recurso para enseñar la *u* no funcionaba con el niño mazateco, porque dicho niño carecía de la experiencia real, debido a que el ferrocarril no se conocía en las comunidades mazatecas. Por otra parte, los mazatecos tienen la tendencia de oír *o* en lugar *u*, porque este fonema no existe en el mazateco. Además, el empleo del método fonético analítico-sintético, fundado en onomatopeyas, colocaría al promotor en una situación en la que daría al niño un conocimiento puramente mecánico y artificial de los sonidos del idioma, por lo menos en los primeros períodos de enseñanza. Para poder utilizar este método con los niños mazatecos, se tendría que haber realizado una investigación lingüística, hecha por un especialista, que conociera el mazateco y hubiera efectuado una amplia observación de los fenómenos del medio ambiente en que las onomatopeyas encontrarán su objetivación. Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, pp. 179-180. El método analítico-sintético fundado en onomatopeyas fue creado por el profesor Gregorio Torres Quintero.

²⁷ El método alfabético sintético-analítico a base de palabras normales tampoco presentaba ventajas, porque al igual que en el método basado en onomatopeyas, conduciría al niño a una lectura puramente mecánica, sin comprensión. *Ibid.*, p. 180. Este método que tiene sus orígenes en Alemania y el profesor Enrique Rébsamen lo adoptó para México en la enseñanza de la lecto-escritura.

Horcasitas aprovechó las ventajas que ofrecen los métodos globales utilizados principalmente en países cuyos idiomas no son fonéticos.²⁸

Además, para apoyar el proceso de alfabetización se introdujo el uso de la imprenta Freinet, supervisada por el profesor José de Tapia Bujalance.²⁹

La enseñanza de la lengua nacional también comprendió el aprendizaje de la aritmética, las ciencias naturales, la geografía, la historia y era complementada con las actividades de los anexos escolares³⁰ y la música.³¹

Los ejercicios de aritmética se hicieron coordinadamente con la

²⁸ *Ibidem*, pp. 182-184. Para el método global la lectura es una actividad en la que intervienen la vista y el cerebro exclusivamente. "...La oralización sólo tiene lugar cuando queremos que los demás conozcan el mensaje contenido en un texto... tanto la oralización, como la lectura vocalizada... pueden realizarse de forma mecánica, es decir, sin necesidad de entender lo que se dice. Basta simplemente con conocer los sonidos de letras y sílabas e irlos pronunciando uno a continuación de otro... Por el contrario, con el método global el niño realiza, desde el primer momento, una lectura no solamente comprensiva, sino también visual, dado que capta el texto impreso con la vista y ésta lo traslada directamente a su memoria individual permitiéndole una mayor rapidez en el proceso lector." Un aspecto importante del método global. "...Al partir del lenguaje del propio niño y darle la posibilidad de expresarse, se establece una relación afectiva con la lectura y la escritura. De esta forma, el lenguaje actúa como equilibrador de la personalidad ejerciendo a la vez una función terapéutica: permite que el niño comunique sus miedos, intereses, gustos, aficiones, sus capacidades creativas, su escala de valores, su visión del mundo, etc. Y como el niño se encuentra en una clase con compañeros y compañeras que se expresan en el mismo sentido, el nivel de interacción que se crea entre ellos es muy alto y de una riqueza afectiva." Sebastián Gertrúdx, *Vamos a leer y escribir, Cuadernos No. 1, Aula Libre*, p. 23.

²⁹ En 1954, el maestro Patricio Redondo Moreno, invitado por Gonzalo Aguirre Beltrán, subdirector del INI, había utilizado la imprenta Freinet en el Centro Coordinador Tzetzal-Tzotzil. Anteriormente, en 1951, en la escuela *Francisco I. Madero* de Huancito, Municipio de Chilchota, Michoacán, se trabajó con la técnica Freinet con niños indígenas. Se tiene conocimiento de dos títulos de los cuadernos de trabajo que elaboraron estos niños: *Jimhani Tsipikua (Vida Nueva)* y *Tsitsiktehaka para Katecha (Flores y mariposas)*. El responsable de trabajar la imprenta escolar Freinet en esta escuela fue el profesor Enrique Zavala Ortega. Información obtenida del cuaderno de trabajo *Tsitsiktehaka para Katecha* de agosto de 1951 y en José de Tapia, "Ideas sobre la educación. Nuestras esperanzas", *Amenidades e Intimidades*, No. 236, 23 de agosto de 1951.

³⁰ En las escuelas del CCIP se organizaron anexos escolares tales como: la parcela, el huerto, la hortaliza y la colmena. La introducción de cada uno de estos anexos tenía objetivos muy precisos. La parcela, debía de ser cultivada por los Comités de Padres de Familia, auxiliados por los comisarios ejidales, por el práctico agrícola del Centro y por los niños de la escuela. Uno de los principales objetivos de la parcela era introducir un cambio en la técnica agrícola, mediante el uso de maquinaria y nuevos cultivos. En el huerto, se pensó que sería muy conveniente introducir técnicas adecuadas en los cultivos tradicionales de frutales, para crear en el niño el hábito de comer frutas e introducir nuevas especies que pudieran tener, además, un valor comercial para ayudar a la escuela en los gastos económicos que fueran necesarios, si el consumo escolar lo permitía. En la hortaliza, se sembraron cultivos que eran ajenos a los grupos mazatecos y de los cuales no existía conocimiento de ellos entre los indígenas, además de que se mostraban renuentes a su consumo. En cuanto a la colmena, se instaló una en cada escuela. También, las comunidades tenían la costumbre de nombrar un Comité de Educación, que estaba integrado por padres de familia; dicho Comité contaba con un presidente, un secretario y un tesorero. Las funciones del Comité consistían en brindar cooperación económica que se utilizaba en la adquisición de mobiliario escolar, incluyendo su transporte hasta el lugar de su destino; cooperaba también para festivales y recepciones; para el sostenimiento de personal, cuando la escuela funcionara por convenio, aportaba, además, mano de obra para construir, reparar o modificar la escuela. Colaboraba también con trabajo en la parcela escolar, para preparar la tierra de los cultivos agrícolas, con el cercado de los anexos y aportaba cooperación voluntaria en especie como leña, frutos, animales y granos, para ayudar al personal de la escuela en su alimentación. Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del...*, pp. 35-39.

³¹ Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, p. 157.

enseñanza de la lengua nacional, en el sentido de que esos ejercicios habrían de tener las mismas características y realizarse de acuerdo con el desarrollo del método de alfabetización.³²

Las demás asignaturas se introdujeron de manera paulatina y en la medida en que el niño fuera ampliando la comprensión y el vocabulario del español, se impartieron aquellos conocimientos mínimos sobre cada una de esas asignaturas que pudieran impartirse mediante material vivo y gráfico.³³

Las actividades complementarias de la escuela tenían, además de la finalidad que en sí mismas perseguían, la de dar amplitud al vocabulario del niño monolingüe, a través de situaciones de realización práctica que le obligaran a poner en uso la lengua en adquisición.³⁴ La música se introdujo con un propósito semejante y con la finalidad de hacer que el niño memorizara, a través del ritmo, cantos corales muy breves que estuvieran relacionados con actividades de la escuela, de la familia y de la comunidad.³⁵

El método planteado y utilizado por Isabel Horcasitas en el CCIP se puede resumir de la siguiente manera: el objetivo principal de la escuela era la enseñanza oral del español; la alfabetización se hizo directamente en español, usando un método global; se utilizó la técnica Freinet como auxiliar en la alfabetización y todas las demás asignaturas que se impartieron en la escuela, como las actividades no académicas, tuvieron como fin inmediato además de la información concerniente la castellanización. Con el objeto de crear en el niño la necesidad del uso del español, se recurría a la lengua materna, sólo en los casos en que su uso fuera imprescindible.

Este método fue llevado a la práctica por los promotores culturales de educación, guiados y orientados por Isabel Horcasitas y los supervisores escolares del CCIP.³⁶

³² *Ibíd.*, pp. 184-185.

³³ *Idem.*

³⁴ *Idem.*

³⁵ *Idem.*

³⁶ La Sección de Educación, cuando fue directora la profesora Isabel Horcasitas, estaba organizada por una directora, que era la profesora; dos supervisores escolares, uno que supervisaba las escuelas del Vaso de la presa y el otro las escuelas localizadas en las zona de reacomodo, un profesor encargado de introducir la imprenta escolar Freinet en las escuelas y los promotores culturales de educación.

En la práctica

Los promotores culturales de educación, en su mayoría, tenían un nivel de escolaridad que era de tercero de primaria, por este motivo la Sección de Educación del ccip, pretendió nivelarlos académicamente con conocimientos hasta sexto grado de primaria en las áreas de lengua nacional, aritmética, geometría, civismo, música, canto, educación física, dibujo, bailes y trabajos manuales.³⁷

La mayoría de los promotores que reclutó el Centro pertenecían a la región mazateca y tenían un conocimiento más o menos amplio del español, pero en la zona existían indígenas de otros grupos, como por ejemplo mixtecos. Estos indígenas trabajaban en las escuelas de las comunidades, pues había un rechazo por parte de los mazatecos por aprender su lengua y un interés mayor por aprender el español. Los mazatecos consideraban que si el maestro también era mazateco, sus niños no aprenderían el español y por ese motivo era más conveniente contratar indígenas de otros grupos. También en algunas ocasiones la Sección de Educación tuvo que aceptar promotores de habla castellana por falta de candidatos indígenas para ocupar los puestos de promotores, por ser su preparación académica inferior al tercer grado de primaria.³⁸

Los promotores culturales recibieron una capacitación que consistió en varios cursos. El primero de éstos buscaba darles la preparación requerida por la Secretaría de Educación Pública para el cuarto grado de primaria; un segundo curso, fue para la preparación correspondiente al quinto grado de primaria. Durante las visitas a las escuelas por parte de los supervisores escolares, se les impartió la recapitulación de quinto grado y se les dio los conocimientos correspondientes al sexto grado, terminando así su preparación primaria.³⁹

También en estos cursos, a los promotores se les dieron las bases para trabajar en las escuelas, preparación que fue complementada con cursos semanales para los cuales se les concentraba en una de las escuelas de los poblados, para mantenerlos en contacto con la realidad, y que se percataran de los procedimientos que se practicaban en la enseñanza y en la solución de los problemas que surgían. Otra de las finalidades de estos cursos, fue ampliar y mejorar los conocimientos que tenían del español.⁴⁰

³⁷ Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del...*, pp. 40-43.

³⁸ *Ibíd.*, p. 34.

³⁹ *Ibíd.*, p.40-43.

⁴⁰ Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, p.187.

Cada semana a los promotores se les daba una guía de trabajo, que estaba conformada por cinco secciones: diálogos, unidad de enseñanza, juegos digitales, ejercicios de entre clase y ejercicios de pronunciación.

Los diálogos consistían en saludos, conversaciones familiares, etc. Por ejemplo los saludos en la escuela:

- Buenos días niños
- Buenos días maestro
- Siéntense
- Gracias maestro

Este diálogo se practicaba siempre como primer saludo y al mismo tiempo que se empleaba, se iba familiarizando al niño con las expresiones que se utilizaban en las escuelas: Ponte de pie, siéntense derechos, etc.⁴¹

Las unidades tenían como objetivo la enseñanza de términos en español con palabras que tuvieran relación con el medio del niño mazateco. Por ejemplo, para la unidad que trataba sobre la familia, se disponía de un cartel de la misma y otros de sus miembros por separado, para que los alumnos, junto con los promotores, hicieran ejercicios para practicar los distintos nombres de los integrantes de la familia.⁴²

Para complementar la unidad de enseñanza se practicaban los juegos digitales. En el caso de la familia, el juego se practicaba con la mano derecha del niño, en la que el pulgar personifica al papá, el índice a la mamá, el medio al hermano, el anular a la hermana y el meñique al hermanito; nombrándolos al mismo tiempo que los presenta:

Papá, mamá, hermano y hermanita y el nene está aquí está.

*Esta es toda mi familia que en mi mano habitará.*⁴³

Los ejercicios de entre clase tenían por objetivo enseñar al niño a descansar al cambiar de una clase a la otra; asimismo, darle oportunidad asimismo de relajar sus músculos, de estirar sus piernas y hacerlos cambiar de posición mediante ejercicios. Uno de los ejercicios que se practicaban, consistía en indicar a los niños que se pusieran de pie con sus manos arriba y dijeran:

-*Cerrar*. Los niños cerraban sus manitas

-*Abrir*. Los niños abrían sus manos.

Las manos al compás. Cerraban y abrían las manos de nuevo.⁴⁴

⁴¹ Isabel Horcasitas, *Curso de castellanización para indígenas monolingües y niños ligeramente bilingües para aplicar en las escuelas dependientes del Instituto Nacional Indigenista*, p. 1.

⁴² *Idem*.

⁴³ *Ibidem.*, p. 2.

⁴⁴ *Idem*.

Tanto los diálogos como las palabras de la primera unidad, los juegos digitales y los ejercicios de entre clase, se practicaban con regularidad durante toda la semana, en forma colectiva e individualmente en el orden señalado.

En la semana se practicaban ejercicios de pronunciación con todas las vocales y sobre todo con aquellas palabras de difícil pronunciación o que presentaran alguna dificultad.⁴⁵

En el CCIP había dibujantes que eran quienes hacían las ilustraciones para poder trabajar las unidades de enseñanza con los niños. Por ejemplo, si se hablaba del hogar, los dibujantes hacían un cartel en el que había una casa de la región con todas sus características. El promotor le preguntaba al niño: ¿qué es esto? Y el niño le contestaba en mazateco el nombre del objeto. El promotor le decía sí, pero ahora de aquí en adelante esto se llama *silla*. Entonces el niño pronunciaban la palabra *silla*. El promotor mostraba otro dibujo y preguntaba su nombre, que los niños debían responder en castellano. Cuando el niño ya empezaba a manejar un grupo de palabras, se buscaba una pequeña frase y se le enseñaba: *Esta es una mesa o es mi mesa, es la mesa de mi papá, la mesa de mi mamá*. El niño empezaba a formar frases, oraciones o pensamientos completos. Fue así que se castellanizó y se alfabetizó al mismo tiempo. Todos los carteles eran ideados por los dibujantes, quienes participaban en las investigaciones del CCIP elaborando sus apuntes sobre la vida y el medio que rodeaba a los mazatecos.⁴⁶

Dar la palabra al niño mazateco: la imprenta escolar Freinet

La imprenta escolar Freinet no se utilizó en todas las escuelas dependientes del CCIP, debido a que no se contaba con el presupuesto suficiente para suministrar a todas las escuelas del materia necesario para el uso de la imprenta y porque primero se quería ver qué resultados se obtenían en algunas escuelas.⁴⁷

La primera escuela en donde se usó la imprenta escolar, fue en la *Nuevos Horizontes*, en Nuevo Paso Nacional. A esta escuela asistían

⁴⁵ *Idem*.

⁴⁶ Entrevista a Filiberto Gutiérrez Villalobos, sábado 7 de febrero de 1998.

⁴⁷ Información construida a partir de las entrevistas efectuadas a Isabel Horcasitas Muñoz, 10 de octubre de 1997 y Filiberto Gutiérrez Villalobos, 7 de febrero de 1998.

niños mestizos.⁴⁸ Posteriormente se instrumentó la imprenta escolar en las escuelas de las comunidades de Nuevo Soyaltepec, de Chichicazapa, San Miguel Soyaltepec, Las Margaritas, Nuevo Cosolapa y Nuevo Pescadito de Abajo, en donde asistían niños mazatecos.⁴⁹

La imprenta Freinet se empleó con niños que ya sabían español. Era un recurso que se utilizaba para facilitar la enseñanza de la lectura y la escritura, porque el niño hacía un texto y lo escribía, al trabajar con las letras de la imprenta practicaba el análisis, letra por letra, sonido por sonido y luego hacía la síntesis en la palabra, en la frase y en el texto.⁵⁰ Con la imprenta se elaboraban cuadernos de trabajo. Para realizar estos cuadernos, primero se hacían los textos libres; el siguiente paso era la selección de los mejores trabajos, no sólo por los promotores o maestros, sino con la participación de todo el grupo.⁵¹ Posteriormente entre los niños del grupo se formaban equipos de: componedores, grabadores, impresores y encuadernadores. Los componedores se encargaban de manejar las letras para hacer todas las composiciones; los grabadores se

⁴⁸ De esta experiencia de la técnica Freinet con niños no indígenas la Sección de Educación del CCI del Papaloapan infirió, con un carácter puramente preliminar lo siguiente: "1. La aplicación de la técnica requiere maestros de una preparación académica muy superior al tipo común y corriente del maestro normalista, si no se quiere que la técnica se convierta en la objetivación mecánica de algunos trabajos desarrollados por los niños en la escuela primaria. 2. Como recurso para enseñar, por sí sola, la lengua nacional a niños monolingües mazatecos, no es aconsejable, porque dista mucho de poderse convertir en método; pero como un auxiliar del método, para alcanzar progresos rápidos en la lectura sí es aceptable. 3. Es aconsejable su uso, con su carácter propio a partir del 2o año, cuando el niño ha dominado en un mínimo el uso oral y escrito de la lengua nacional." Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, p. 28.

⁴⁹ Información obtenida con base en los cuadernos de trabajo de las escuelas mencionadas y en Jehová Sarmiento, *La técnica Freinet en las escuelas del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*.

⁵⁰ Entrevista a Isabel Horcasitas Muñoz, 10 de octubre de 1997.

⁵¹ El trabajo de los textos libres consistía en decirles a los niños que escribieran en su cuaderno sobre algo de lo que habían hecho en vacaciones, el fin de semana, o cualquier día, sobre algún acontecimiento de la comunidad o de la escuela. Por ejemplo, cuando iban de paseo al río, cuando salían al jardín o iban de visita a otra escuela, los niños escribían sobre estos acontecimientos; una vez que terminaban sus textos, el promotor cultural los escribía en el pizarrón y los leían. Al terminar de leerlos, el promotor junto con los niños elegían varios textos para ser impresos y se elaboraba un cuaderno de trabajo. Al principio, el promotor de grupo, narraba algo sobre el contenido del cuadernillo. Para cada texto y la portada del cuaderno de trabajo, se elaboraba un dibujo en un pedazo de linóleo. Una vez que estaba el trabajo impreso se encuadernaba y finalmente, a cada uno de los alumnos se le repartía un cuaderno de trabajo. Con base en los informes que José de Tapia rindió a la dirección del CCI del Papaloapan en las siguientes fechas: 25 de agosto, 2 y 28 de octubre de 1955; 4 y 25 de agosto de 1956 y los cuadernos de trabajo localizados en la biblioteca del Instituto Nacional Indigenista, se realizó la siguiente relación: escuela *Nuevos Horizontes*, Nuevo Paso Nacional 12 cuadernos; escuela *Miguel Hidalgo*, Chichicazapa 5 cuadernos; escuela *Benito Juárez*, Nuevo Soyaltepec 2 cuadernos; escuela *Francisco I. Madero*, Las Margaritas 1 cuaderno; escuela *San Miguel Soyaltepec*, San Miguel Soyaltepec 1 cuaderno.

encargaban de hacer los grabados en el linóleum, utilizando las gubias; los impresores realizaban la impresión de todos los textos, composiciones y grabados; y los encuadernadores ordenaban todo el material, hasta llegar al engrapado de los cuadernos. Los promotores y maestros, así como el profesor José de Tapia, únicamente se concretaban a revisar los trabajos, hacer las correcciones y vigilar el orden y limpieza de los mismos.⁵²

Fin de la experiencia

En marzo de 1956, en el CCIP se efectuó la *Reunión para el estudio de los problemas de la educación indígena*.⁵³ El objetivo fundamental fue revisar y discutir los métodos empleados y, sobre todo, evaluar los resultados obtenidos en la educación indígena, confrontando las experiencias adquiridas en los Centros Coordinadores del INI y otras instituciones encargadas de educación indígena.⁵⁴

En esta reunión se estableció que la enseñanza del español se haría en el menor tiempo posible, que el proceso se regiría por el principio educativo que indica llevar a los alumnos de lo conocido a lo desconocido, de lo sencillo a lo complejo; proporcionar a los niños aquellos medios expresivos que fueran indispensables en la vida diaria, tomando en cuenta las características del español que se hablaba en cada región. Esta sugerencia se hizo para evitar, en la primera parte de la enseñanza, expresiones que no fueran útiles a los niños.⁵⁵

El método que se recomendó comprendía la enseñanza por medio de diálogos, de juegos y de actividades prácticas; la comprensión oral a través del relato de cuentos y de la enseñanza bilingüe de las materias complementarias. Los conocimientos gramaticales se impartirían mediante ejemplos obtenidos de las conversaciones cotidianas; la imitación se utilizaría como método para la correcta pronunciación; el

⁵² Información obtenida de la entrevista a Magdalena Virgen, 14 de julio de 1997 y de Jehová Sarmiento, *La técnica Freinet en las escuelas del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, pp. 1-2.

⁵³ Anterior a esta reunión, en agosto de 1955, en las oficinas centrales del INI en la Ciudad de México se efectuó un simposium con la participación de los directores de los Centros Coordinadores, los jefes de sección de los mismos y antropólogos extranjeros. Este simposium se realizó para valorar el trabajo realizado por el INI, ocasión en la cual Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas presentan el *Informe crítico del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, donde se describe el proyecto educativo desarrollado en este Centro. "Discusión de problemas indígenas", *Acción Indigenista*, No. 26.

⁵⁴ "Reunión de Educación Indígena", *Acción Indigenista*, núm. 33.

⁵⁵ *Idem*.

vocabulario se enseñaría de manera gradual y para dar impulso a la castellanización se coordinarían la enseñanza escolar con las actividades extra escolares.⁵⁶

En esta reunión, los dirigentes del INI, concluyeron que el uso del método de castellanización directa en el CCIP, se debió a que Isabel Horcasitas se desanimó ante las complejidades que se presentaron en la zona mazateca. Así resurge de nuevo la discusión sobre la mejor manera de enseñar el español a los indígenas.⁵⁷

Ante esta situación, Alfonso Caso, director del INI solicita la ayuda del ILV. Sara Gudschinsky y Eunice Victoria Pike, lingüistas de este último instituto, expertas en lenguas tonales y con perfecto conocimiento del mazateco, son enviadas a Soyaltepec, pequeña comunidad mazateca, con el encargo de encontrar una salida práctica a esta situación.⁵⁸

Las lingüistas del ILV, hicieron notar que el dialecto mazateco hablado en Soyaltepec difería del que se utilizaba en Huautla; el lenguaje silbado de esta última región, hacía concientes a sus hablantes de las diferencias tonales, en tanto que en Soyaltepec, la internalización de la pronunciación en la temprana edad hacía difícil percibir, al nivel de la conciencia, las variaciones de frecuencia en las sílabas y las combinaciones de los tonos, por lo cual concluyen que ser bilingüe no era una garantía para asegurar una transcripción correcta del mazateco al alfabeto occidental. Un hablante nativo no es el mejor juez de su propio idioma.⁵⁹

El dominio de la escritura del tono era un obstáculo para la alfabetización, no sólo de la lengua mazateca, sino en cualquier lengua tonal. Era preciso ser sensibles a las pequeñas diferencias y adquirir un conocimiento profundo del ambiente cultural en el que la lengua se desarrolla, para ubicar en el contexto el significado y la función distintiva de los tonos.⁶⁰

Además, Sara Gudschinsky interpreta el método de Ken Pike,⁶¹ dándole nuevos matices, pero también reconoce que este método es difícil

⁵⁶ *Idem.*

⁵⁷ Gonzalo Aguirre Beltrán, *Las lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, p. 237.

⁵⁸ *Idem.*

⁵⁹ *Ibid.*, p. 238.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 238-239.

⁶¹ Este método consiste en tres pasos: "1) *El adiestramiento del oído*. El alumno pronuncia en voz alta palabras contrastantes como respuesta a dibujo que muestra el maestro. Este escribe la palabra abajo de la figura y hace notar la correlación de los numerales escritos con la manera como las palabras se cantan. 2) *El agrupamiento de palabras tonalmente uniformes*. Se proporciona a los alumnos una lista de palabras y se les pide que digan cuáles son tonalmente semejantes. El maestro escribe las palabras en columnas de acuerdo con lo que los alumnos indican. Los frecuentes errores que éstos cometen, al clasificar los tonos, se corrigen cuando se les hace pronunciar correctamente

de llevar a la práctica sin personal con suficiente adiestramiento lingüístico.⁶²

La simple posesión de un idioma natural "...adquirido en virtud de la capacidad innata... basta para dominar a la perfección el habla materna... pero no para extraer al nivel de la conciencia las formas de su estructura gramatical..."⁶³ para ello es preciso además, contar con una preparación lingüística que sólo se obtiene a través de un prolongado estudio.

Isabel Horcasitas junto con Ricardo Pozas en el artículo *Del monolingüismo en lengua indígena bilingüismo en lengua indígena y nacional*, concluyeron que era precipitado juzgar la calidad del método utilizado en el CCIP, en función del tiempo empleado y de las condiciones que rodearon su aplicación, para recomendarlo o rechazarlo como bueno o malo,⁶⁴ puesto que el tiempo del que se dispuso para la instrumentación de este método fue muy breve. En cuanto a los resultados a que se llegó, aclaran que éstos no se derivaron de un trabajo rigurosamente controlado; explican también que el método en sí mismo, se formó durante el curso del trabajo, tuvo y seguiría teniendo que ser objeto de constantes adaptaciones y modificaciones.⁶⁵

Además sugerían que para apreciar la eficiencia del método, éste se debía valorar por sus resultados intrínsecos y no comparándolo con otros procedimientos, en sí valiosos, y cuyos resultados podían ser también positivos, pero cuya finalidad era distinta.⁶⁶

las palabras de cada columna. Dice Pike que la presión psicológica asociada a la audición, impuesta en la repetición de un grupo de palabras que suponen uniformes en el tono, son tan poderosas que las desviaciones se advierten más fácilmente que si se escuchan palabras con tonos muy diferentes. 3) *La asociación de símbolos de tonos con patrones tonales*. El maestro escribe los numerales de tono de cada palabra; señala las palabras que en la misma columna se *cantan* igual y que, en consecuencia, requieren la asignación de los mismos numerales. Se incita a los alumnos para que lean y escriban tales palabras. Una lección se considera aprendida cuando los alumnos pueden leer y escribir cualquier palabra de un patrón de tonos dado sin hacer referencia a la muestra. Los cambios de clave o registro en la pronunciación de palabras aisladas se controlan mediante la enclaustración de grupos de palabras en marcos cerrados." Gonzalo Aguirre Beltrán, op. cit., 239.

⁶² *Ibidem.*, pp. 239-240.

⁶³ *Ibidem.*, p. 240.

⁶⁴ José de Tapia en *Desde las riberas del río Tonto III*, escribió al respecto de la forma en que se discutió el proyecto educativo del Papaloapan en la reunión de Temazcal: "Los asistentes a la reunión no tuvieron el suficiente tiempo para ambientarse y carecieron de los elementos estadísticos necesarios para establecer las imprescindibles comparaciones que los llevase a un estudio objetivo y netamente científicos del problema particular constituido de la motivación más importante.

"El grupo de *lingüistas*, muy influenciado por la alta personalidad del Dr. Mauricio Swadesh, generalizó constantemente sin entrar en el fondo del problema tal y como queda expuesto más arriba. Esto dió (sic) a la *reunión*, en algunos momentos, tonos emotivos y pasionales muy impropios de la verdadera elaboración científica."

⁶⁵ Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional*, pp. 193-194.

⁶⁶ Se realizaron dos periodos de pruebas para evaluar los resultados obtenidos con este método. El primer periodo de pruebas se realizó del 27 de junio al 1° de julio de 1955. Consultar Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, pp. 25-26. El segundo periodo de pruebas se efectuó en la primera quincena de noviembre de 1955. Véase Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional*, pp. 187-194.

Isabel Horcasitas plantea que no se opuso a los procedimientos seguidos por los otros Centros Coordinadores e instituciones educativas afines; su objetivo fue aportar una metodología para la enseñanza de la lengua nacional como medio de comunicación. El método que se utilizó en el CCIP, no pretendía limitar el uso de la lengua indígena en la vida cotidiana del niño y de la población adulta. El empleo del idioma mazateco era natural y espontáneo, sin ninguna limitación, lo mismo en la escuela que fuera de ella.⁶⁷

Después de esta reunión Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, dejan el Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, sin quedar claro si fue voluntaria su salida o con algún tipo de presión por parte de los directivos del INI.⁶⁸

Conclusiones

Las conclusiones expresadas aquí son un primer acercamiento al estudio del proyecto educativo del CCIP. Faltan hallar muchas piezas de este inmenso rompecabezas que, continuando el trabajo de investigación, poco a poco se irán completando.

El proyecto educativo del CCIP en su conjunto, comprendió dos procesos de enseñanza estrechamente vinculados: la enseñanza oral del español y la alfabetización en el mismo idioma.

La maestra Isabel Horcasitas Muñoz organizó y desarrolló el método para la enseñanza oral del español y la alfabetización en español a partir del método global. El maestro José de Tapia Bujalance fue quien

⁶⁷ Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, pp. 193-194.

⁶⁸ José de Tapia permanece un año más en el CCIP a petición de Gonzalo Aguirre Beltrán. Ver Fernando Jiménez, *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance*, p. 116. A Tapia, la nueva dirección de la Sección de Educación, en junio de 1956, le asignó las escuelas de las comunidades de Nuevo Pescadito de Abajo y Nuevo Cosolapa Caracol, para que mostrara resultados con la imprenta escolar Freinet. Pero las condiciones de trabajo no fueron las mismas. El promotor de Nuevo Pescadito de Abajo era de nuevo ingreso; por lo tanto desconocía la manera de trabajar la imprenta escolar Freinet. Otro obstáculo era que este promotor hablaba el mazateco de Huautla y los niños hablaban el mazateco de Soyaltepec. José de Tapia, *Informe al Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, 25 de junio de 1956. Además, en Nuevo Pescadito de Abajo se carecía constantemente de agua, por lo cual no se podían limpiar los tipos y demás materiales de la imprenta. José de Tapia, *Informe al Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, 25 de agosto de 1956. Con la técnica Freinet se trabajó hasta mediados de 1957, porque después se recogieron las imprentas. Al respecto Jehová Sarmiento en entrevista dijo: "...empezaron a recoger los materiales (se refiere a la nueva dirección de la Sección de Educación del Centro Coordinador del Papaloapan), con que trabajábamos y posteriormente algunas imprentas se quedaron en sus ranchos, pero se perdieron, luego otras las recogieron y las almacenaron..."

instrumentó el uso de la imprenta escolar Freinet como auxiliar en la alfabetización de los mazatecos.

La maestra Isabel Horcasitas y el maestro José de Tapia, autores del proyecto educativo del CCIP, contaron con el apoyo total de Ricardo Pozas Arciniega, director de este Centro.

Es importante señalar que estos tres personajes contaban con una gran experiencia en el trabajo en comunidades. Tanto Ricardo Pozas como Isabel Horcasitas, además de tener estudios normalistas y de conocer a profundidad el trabajo realizado por las Misiones Culturales, la Escuela Rural y los internados indígenas, contaban con una formación profesional de antropólogos sustentada en una preparación teórica y práctica a través de la investigación directa.

Por su parte, José de Tapia Bujalance había participado en España en las Misiones Pedagógicas, había formado parte de un conjunto de maestros españoles que fueron influenciados por la Institución Libre de Enseñanza, el Instituto Escuela, la Escuela Moderna de Barcelona, el Liceo Escolar, las publicaciones de la Revista de Pedagogía de Madrid, la Junta para Ampliación de Estudios y el Movimiento de Escuela Nueva.⁶⁹ Trabajó como maestro, en distintas épocas, con los obreros del Pueblo Nuevo Terrible y de San Andrés, Barcelona. En el medio rural español trabajó con los campesinos de Montemayor y Montoliu.

Así, en el proyecto educativo del CCIP, se pueden identificar métodos y elementos de experiencias educativas anteriores, tales como:

- a) El método indirecto de castellanización.
- b) El método de directo de castellanización.
- c) El método global, influencia del Movimiento de la Escuela Nueva en la Escuela Rural Mexicana.
- d) El *aprender haciendo* de John Dewey, llevado a la práctica en los anexos escolares, esto como parte de la influencia progresista norteamericana en la Escuela Rural Mexicana.
- e) La imprenta Freinet, empleada ya con niños indígenas en 1951 en la escuela *Francisco I. Madero*, de Huancito, Michoacán y en 1954, en el Centro Coordinador Indigenista Tzetzal-Tzotzil en Chiapas.

La actitud que mantuvieron las autoridades del INI, ante este proyecto educativo, contradecía los principios propuestos por la misma institución, porque mientras Alfonso Caso, director del citado instituto, al dirigirse al personal del mismo sugería que: "...nuestra acción está siempre sujeta, y debe de estar siempre sujeta, a la experimentación. Consideramos que

⁶⁹ Fernando Jiménez Mier y Terán, *José de Tapia Bujalance. Maestro español en el...*, p. 28.

no somos infalibles, que podemos equivocarnos y que la única forma de acercarse a un problema social no es partir *de principios y de dogmas inalterables, sino, en contacto de esa sociedad, experimentar nuestras técnicas, ver cómo reaccionan estas comunidades, y comprobar cuáles son los resultados positivos. Así, lentamente construir una buena técnica de trabajo social.*⁷⁰ La actitud hacia el proyecto educativo del CCIP, que aplicó estas sugerencias, fue de incompreensión e intolerancia, pues a pesar de que Isabel Horcasitas dio a conocer los motivos y la forma en que se desarrolló el trabajo educativo con los indígenas mazatecos, se procedió a interrumpir este proyecto educativo después de la *Reunión para el estudio de los problemas de la educación indígena*.

Otra contradicción importante, es que en la citada *Reunión*, donde se discutía la educación indígena y en especial el proyecto educativo del CCIP, no asistieron representantes indígenas que dieran a conocer su opinión sobre esta temática.

Es necesario reflexionar sobre algunas cuestiones. Primero, en la educación indígena se da un choque entre dos culturas que conciben el mundo de manera distinta. La escuela, tiene ciertas funciones entre las que destaca la necesidad de aprender un código de comunicación escrita, denominado alfabeto, los conocimientos mínimos de matemáticas, ciertos principios de las ciencias naturales y aspectos de orden cívico. Estos conocimientos de gran valor para la cultura nacional no corresponden en ningún momento a la realidad e intereses de los pueblos indígenas. Se desvaloriza a las lenguas indígenas y a los conocimientos de estos pueblos. El niño indígena es sometido a un horario, calendario y contenidos educativos que pertenecen a una realidad totalmente distinta a la suya.

Segundo, el método de castellanización indirecta, al igual que el método de castellanización directa, pretendía un mismo objetivo: enseñar el español a los indígenas. A pesar de que se defendía el método de castellanización indirecta como una forma de respeto a las lenguas indígenas, este método únicamente en su fase inicial promovía el fomento de la lengua indígena a través de la adquisición incipiente de la lecto-escritura en la lengua, pero con el propósito de que a partir de ella el indígena adquiriera después el conocimiento del español. Este método, a final de cuentas, era un mecanismo de transición, en que la lengua materna perdía su valor en sí y dejaba de tener sentido. Además, las autoridades que apoyaban este método nunca se preocuparon por difundir

⁷⁰ Alfonso Caso, *¿Qué es el INI?*, p. 416. Las cursivas son mías.

las lenguas indígenas más allá de las cartillas; nunca se impulsó, por ejemplo, la creación de periódicos locales en lenguas indígenas o de medios escritos en los que se emplearan estas lenguas.

Tercero, la educación indígena se ha caracterizado porque el personal que ha sido empleado para instrumentar los programas educativos, no ha contado con la preparación necesaria para responder a las problemáticas específicas que se presentan en cada zona indígena. La mayoría de las veces se les ha formado de manera improvisada y con breves cursillos.

Cuarto, los indígenas conciben y clasifican el mundo de distinta manera que el resto de los mexicanos. Con sus lenguas no únicamente dicen palabras distintas a las nuestras, por medio de ellas expresan y transmiten sus costumbres y su historia. Los idiomas indígenas reflejan los conocimientos acumulados por estos pueblos a lo largo del tiempo. A través de sus lenguas las mujeres y hombres indígenas sienten, conocen, sueñan, imaginan y crean.

Quinto, los grupos indígenas no deben ser considerados como un todo homogéneo. Cada etnia tiene características e intereses distintos, por lo tanto los programas educativos deben tomar en cuenta estas diferencias.

Sexto, con base en lo anterior se debe crear una escuela indígena, que corresponda a las necesidades de estos grupos y que no los separe de su realidad como base para aprender. Esta escuela debe desarrollar programas que incluyan valores, contenidos y actividades que tengan como fundamento las cosmovisiones indígenas. El problema no es traducir la cultura nacional a los idiomas indígenas, sino incorporar los contenidos de las diversas culturas al proceso educativo. No se trata de poner en lenguas indígenas la historia nacional, sino de rescatar la historia de estos pueblos.

De los dos últimos puntos podemos concluir que el valor del proyecto educativo del CCIP, impulsado por la maestra Isabel Horcasitas, radica en que consideró la singularidad del grupo mazateco, desarrollando un programa educativo acorde a las necesidades de este grupo.

Aunque la enseñanza no se dio en lengua indígena, por los múltiples problemas que implicaba, la alfabetización en español estuvo basada en material didáctico (como fue el caso de los carteles empleados en las clases), elaborado con base en una investigación etnolingüística del medio que rodeaba a los niños mazatecos.

La realización de textos libres, como auxiliar en la alfabetización de los mazatecos, conjugaba el proceso de enseñanza oral y escrita del español. Estos textos no tienen únicamente un valor pedagógico, sino

también histórico, porque permiten conocer los sentimientos, las tradiciones y los acontecimientos de los poblados de la región de viva voz de las niñas y niños mazatecos. A través de la elaboración de estos textos se dio la palabra a estos niños.

La imprenta escolar Freinet y la elaboración de textos libres es una alternativa pedagógica que se debe tomar en cuenta para ser desarrollada en zonas indígenas, pues a la vez que sirve para realizar la alfabetización, (tanto en español como en lengua indígena) produce material de lectura adecuado al medio en que se está efectuando el proceso de aprendizaje.

A cinco años de iniciado el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que evidentemente ha ayudado a avanzar en el respeto del uso real de las lenguas indígenas y en la revalorización de las costumbres de esos pueblos, y a 50 años de la fundación del INI, considero que es necesario hacer una exhaustiva revisión de los trabajos que se han desarrollado en el medio indígena, para que se conozcan y difundan estas experiencias, que estoy segura aportarán elementos valiosos.

Además, es importante reconocer a los indígenas su capacidad creadora y dejar que ellos mismos decidan cómo y con qué métodos quieren aprender. Un ejemplo de esto es el esfuerzo que realiza el grupo FOMMA (Fortalecimiento de la Mujer Maya), donde mujeres tzetzales y tzotziles, a través de obras de teatro basadas en sus propias vidas, aprenden a leer y escribir en sus lenguas maternas y en español.

Por último quisiera mencionar que cuando se habla del fracaso de programas educativos o de los métodos empleados en ellos, no se habla solamente de planes de estudio, o de esfuerzos desaprovechados o de presupuesto mal gastado, sino también de la desilusión de seres humanos, que depositaron su confianza, interés y esfuerzos, tanto en las personas como en las instituciones que instrumentaron estos programas.

Fuentes de consulta y bibliografía

—Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Las lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México, Ediciones de la Casa Chata, 1983.

—Barbosa, Antonio, *Cómo enseñar a leer y escribir*, México, Ed. Pax-México, 1971.

—Caso, Alfonso, *et al.*, *Memorias. Realidades y proyectos. 16 años de trabajo*, México, INI, 1964 (vol. x).

—Caso, Alfonso, "Indigenismo", en *Homenaje a Alfonso Caso. Obras escogidas*, México, Patronato para el Fomento de Actividades Culturales y de Asistencia Social a las Comunidades Indígenas, A.C., 1996.

–Gertrúdx, Sebastián, *“Vamos a leer y escribir”*, Cuadernos de Aula Libre, núm. 1, Aula Libre, Fraga Huesca, 1992.

–Jiménez Mier y Terán, Fernando, *Un maestro singular: vida, pensamiento y obra de José de Tapia Oujalance*, 3a Edición del autor, ilustrada, conmemorativa del centenario del nacimiento de José de Tapia, México, 1996.

–Nolasco, Margarita, “Educación bilingüe en Oaxaca” en Beatriz Garza Cuarón (coordinadora) *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones-CIICH, 1997 (Colección: La democracia en México).

–Pozas Arciniega, Ricardo e Isabel Horcasitas Muñoz, *“Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional”*, en Gonzalo Aguirre Beltrán, et al., *Pensamiento Antropológico e Indigenista de Julio de la Fuente*, México, INI, 1980.

Revistas

Instituto Nacional Indigenista, *“Discusión de problemas indígenas”*, *Acción Indigenista*, núm. 26, *Boletín Mensual del Instituto Nacional Indigenista*, agosto de 1955.

Instituto Nacional Indigenista, *“Reunión de Educación indígena”*, *Acción Indigenista*, núm. 33, *Boletín Mensual del Instituto Nacional Indigenista*, marzo de 1956.

Tapia Bujalance, José de, *“Ideas sobre educación. Nuestras esperanzas”*, *Amenidades e Intimidaciones*, núm. 236, 23 de agosto de 1951

Documentos

–Horcasitas Muñoz, Isabel, *Curso de castellanización para indígenas monolingües y niños ligeramente bilingües para aplicar en las escuelas dependientes del Instituto Nacional Indigenista*, agosto de 1954.

–Jiménez Mier y Terán Fernando, *José de Tapia Bujalance, maestro español en el exilio mexicano*, 15 de noviembre de 1995.

–Pozas Arciniega, Ricardo e Isabel Horcasitas Muñoz, *Informe crítico del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, México, INI, 1955 (Serie Mimeográfica núm. 13).

–Sarmiento Castillo, Jehová, *La técnica Freinet en las escuelas del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, Temazcal, Oaxaca, 1991.

–Tapia Bujalance, José de, *Desde las riberas del río Tonto*, s.f.

—————, José de, *Informe de actividades*, cci del Papaloapan, 25 de agosto de 1955.

_____, *Informe de actividades*, cci del Papaloapan, 2 de octubre de 1955.

_____, *Informe de actividades*, cci del Papaloapan, 28 de octubre de 1955.

_____, *Informe de actividades*, cci del Papaloapan, 4 de agosto de 1956.

_____, *Informe de actividades*, cci del Papaloapan, 25 de junio de 1956.

Registros de entrevistas

Magdalena Virgen (exalumna del ccip), Nuevo Paso Nacional, Oaxaca, lunes 14 de julio de 1997.

Isabel Horcasitas Muñoz (jefa de la Sección de Educación del ccip), Ciudad de México, viernes 10 de octubre de 1997.

Filiberto Gutiérrez Villalobos (supervisor escolar del ccip), Ciudad de México, sábado 7 de febrero de 1998.