14
24

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales "ACATLAN"

LA ALFABETIZACION DE ADULTOS INDIGENAS EN LENGUA NAHUATL

(CUETZALAN DEL PROGRESO, PUEBLA; ANALISIS DE CASO)

TESIS

que presenta

ELVIA SOLACHE ALCARAZ

para obtener el título de

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

ASESORA: LIC. LUCIA HERRERO GONZALEZ

Estado de México 1992

INDICE

INTRODUCCION.....I

CAPITULO 1

Exposición Histórica de la Situación Educativa Indígena en México.....1

1.1 Educación Prehispánica (Mexica).....3
1.1.1 Educación Familiar.....4
1.1.2 Educación Escolar.....5
1.1.2.1 Telpochcalli o Casa de los Jovenes.....5
1.1.2.2 Calmecac.....6
1.2.2.3 Calmecac para mujeres.....7
1.2.2.4 Cuicacalli o Casa de Cantos.....7

1.2 Educación Indígena en la Epoca Colonial.....8
1.2.1 El Indio en la Nueva España.....8
1.2.1.1 La Encomienda y el Realengo.....10
1.2.1.2 La Esclavitud.....11
1.2.1.3 Los Repartimientos Forzosos de Servicios Personales.....12
1.2.1.4 Las Deudas.....13

1.2.2 La Nueva Cosmovisión Religiosa.....13
1.2.3 Instituciones Educativas.....16
1.2.3.1 Los Misioneros.....16
1.2.3.2 Primeros Centros Educativos Misionales.....18
1.2.3.3 Los Jesuitas.....20
1.2.4 Política del Lenguaje en el Virreinato.....21

1.3 Educación Indígena en el México Independiente.....24
1.3.1 El Mito del Mestizo.....25
1.3.2 La Tierra.....25
1.3.1.1 Propiedad Comunal / Propiedad Privada.....25
1.3.1.2 El Trabajo.....27
1.3.3 Conservadores y Liberales.....27
1.3.4 Educación y Lengua.....28

1.4 Educación Indígena y el México Revolucionario.....31
1.4.1 Educación Rural.....32
1.4.2 Metodo Bilingüe.....35
1.4.2.1 Instituto Lingüístico de Verano.....36
1.4.2.2 Periodo Cardenista.....37
1.4.2.3 El Indigenismo Moderno.....39
1.4.2.4 Instituto Nacional Indigenista.....40

1.5 El Indigenismo en el México de Hoy.....43
1.5.1 Etnopopulismo: nueva tendencia.....44
1.5.2 Educación Bilingüe y Bicultural.....45

1.5.3 Organizaciones Indígenas.....49
1.5.4 La Corriente Marxista.....51
1.5.5 Las Etnias Actuales.....52

CAPITULO 2

La Alfabetización, Antecedentes y Situación Actual.....57

2.1 La Alfabetización dentro del marco de la Educación Permanente.....59

2.2 Organismos Internacionales y su Política en torno a la Alfabetización 61

2.3 Conceptualización de Analfabetismo.....63
2.4 Conceptualización de Alfabetización.....64
2.4.1 La Alfabetización como Sistema.....66
2.4.2 Principales Métodos de Alfabetización.....67
2.4.2.1 Métodos basados en las letras y sus sonidos.....68
2.4.2.2 Métodos basados en el significado de las unidades de la lengua.....69
2.5 Reseña Histórica de la Educación de Adultos en México.....74
2.5.1 Del inicio de la SEP a la Educación Bilingüe.....74
2.5.2 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).....76
2.5.2.1 Programa de Alfabetización.....77
2.5.3 Modernización Educativa.....85

2.6 Alfabetización Indígena.....91
2.6.1 Lengua, usos y abusos.....92
2.6.2 Lengua / Dialecto.....93
2.6.3 Lengua Oral / Lengua Escrita.....94
2.6.4 Lengua vs. Lengua.....96
2.6.5 Alfabetización en Lengua Materna.....98
2.6.5.1 Proyecto de Alfabetización a Grupos Indígenas (INEA).....100

CAPITULO 3

Alfabetización en Lengua Náhuat; Cuetzalan, Puebla.....110.

3.1 Antecedentes Históricos de los Nahuas de la Sierra Norte de Puebla.....112

3.2 Caracterización de los Nahuas en la región de Cuetzalan.....118
3.2.1 Medio Físico y Geográfico.....118
3.2.2 Características Socio-Económicas.....122
3.2.2.1 Cooperativa Tosepan Titatamiske.....130

3.2.3 Características Culturales.....133

1.5.3 Organizaciones Indígenas.....49
1.5.4 La Corriente Marxista.....51
1.5.5 Las Etnias Actuales.....52

CAPITULO 2

La Alfabetización, Antecedentes y Situación Actual.....57

2.1 La Alfabetización dentro del marco de la Educación Permanente.....59

2.2 Organismos Internacionales y su Política en torno a la Alfabetización 61

2.3 Conceptualización de Analfabetismo.....63
2.4 Conceptualización de Alfabetización.....64
2.4.1 La Alfabetización como Sistema.....66
2.4.2 Principales Métodos de Alfabetización.....67
2.4.2.1 Métodos basados en las letras y sus sonidos.....68
2.4.2.2 Métodos basados en el significado de las unidades de la lengua.....69
2.5 Reseña Histórica de la Educación de Adultos en México.....74
2.5.1 Del inicio de la SEP a la Educación Bilingüe.....74
2.5.2 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).....76
2.5.2.1 Programa de Alfabetización.....77
2.5.3 Modernización Educativa.....85

2.6 Alfabetización Indígena.....91
2.6.1 Lengua, usos y abusos.....92
2.6.2 Lengua / Dialecto.....93
2.6.3 Lengua Oral / Lengua Escrita.....94
2.6.4 Lengua vs. Lengua.....96
2.6.5 Alfabetización en Lengua Materna.....98
2.6.5.1 Proyecto de Alfabetización a Grupos Indígenas (INEA).....100

CAPITULO 3

Alfabetización en Lengua Náhuat, Cuetzalan, Puebla.....110.

3.1 Antecedentes Históricos de los Nahuas de la Sierra Norte de Puebla.....112

3.2 Caracterización de los Nahuas en la región de Cuetzalan.....118
3.2.1 Medio Físico y Geográfico.....118
3.2.2 Características Socio-Económicas.....122
3.2.2.1 Cooperativa Tosepan Titataniske.....130

3.2.3 Características Culturales.....133

3.2.3.1 Proyecto de Animación y Desarrollo (PRADE).....140

3.3 Algunas Características de la Lengua Náhuatl.....143

3.4 Proyecto Nahua; Cuetzalan, Puebla.....150
3.4.1 La Micro-regionalización.....152
3.4.2 Fundamentos y Objetivos.....155
3.4.3 Metodología.....156
3.4.3.1 1a. Fase: enseñanza en lengua materna.....156
3.4.3.2 2a. Fase: enseñanza del español.....162
3.4.4 Recursos de Operacionalización.....165
3.4.5 Actividades de Apoyo.....168
3.4.6 Estadísticas.....169

CAPITULO 4

Práctica de Campo, Cuetzalan Puebla.....171

4.1 Trabajo de Campo.....173
4.1.1 Cuestionarios.....177
4.1.1.1 Cuestionarios para AB.....177
4.1.1.2 Cuestionarios para ORA.....180
4.1.2 Visitas de Observación.....183
4.1.2.1 Grupos de 1a. Fase.....183
4.1.2.2 Grupos de 2a. Fase.....184
4.1.3 Entrevistas Abiertas.....185
4.1.3.1 Equipo de Investigación.....185
4.1.3.2 Los Adultos.....187

4.2 Análisis de Datos.....189
4.2.1 Metodología.....189
4.2.1.1 1a. Fase. lengua materna.....190
4.2.1.2 2a. Fase. español y cálculo básico.....195
4.2.2 Operación.....197
4.2.2.1 Material Didáctico.....197
4.2.2.2 Personal Operativo.....201
4.2.3 Actividades de Apoyo.....207
4.2.4 Estadísticas.....208

CONCLUSIONES.....211

BIBLIOGRAFIA.....219

Bibliografía Básica.....220
Bibliografía de Consulta.....225

INTRODUCCION

INTRODUCCION

Dentro del amplio marco de la educación, existen diferentes modalidades que se caracterizan de acuerdo al tipo de población a la que va dirigida. Es así como en nuestra sociedad encontramos el término de Educación Indígena.

La palabra indígena (o bien indio, usado como sinónimo), surge cuando llegan los españoles a tierras americanas y designan a los habitantes nativos, como tales. Es cuando comienza una diferenciación marcada de las razas, sus mezclas y su consecuente implicación social de inferioridad y superioridad.

Hoy en día, se hace difícil una delimitación formal entre lo indígena y lo no indígena. Saber cuándo se habla de una comunidad rural o cuándo de una comunidad indígena, es ciertamente ambiguo. La herencia cultural de un pasado tan largamente arraigado, tan diverso y tan rico en elementos, permanece después de cinco siglos de constante agresión. Lo indígena vive entre nosotros, forma parte de nosotros y es nosotros, a pesar de que a veces se le niegue. Se hace necesario, sin embargo, definir el término. Tradicionalmente se distingue a las comunidades indias por su lengua, pero no es sólo la lengua el único elemento que las caracteriza. Las etnias indígenas son aquellas sociedades que se reconocen a sí mismas como pertenecientes a una sociedad regional, que se conciben como diferentes de otras de la misma clase a partir de un patrimonio cultural común y exclusivo y que poseen una organización interna propia.

Desde la llegada de los españoles, esta población ha sido minimizada, recluida y aniquilada; acciones sustentadas primero por una supuesta empresa civilizadora, después por una búsqueda de la conformación de una raza mexicana, mestiza que creara una unidad nacional.

Subsiste la idea de que es a partir del momento en que se instaura la dominación española en nuestro país, cuando comienza la formación del México actual. Pareciera como si se quisiesen borrar de un simple plumazo, más de 3 mil años de historia y arraigo que tiene el hombre en estas tierras. Se ignora el desarrollo cultural anterior a la conquista, y el contacto con la cultura occidental marca el inicio de la nación propiamente mexicana.

Al analizar las políticas de acción hacia la población indígena en nuestro país, encontramos que la primera corriente que prevaleció, fue la de la incorporación. Se hacía caso omiso de su cultura, de su lengua y de su organización social propia, y se les trataba de incorporar a la "civilización", utilizando métodos directos de penetración; es decir, introduciendo el castellano desde el principio del acto educativo.

Le siguió la política integracionista, que pretendía igualmente integrar a las etnias a la vida política, económica y cultural del país, pero apoyándose en su cultura propia. En la medida que las ventajas de la civilización moderna las alcanzaran, estas poblaciones tenderían a desaparecer. La política indigenista ha sido, durante muchos siglos, influenciada por estas dos tesis, que afirman que para el futuro previsto de este país, el indígena no tiene cabida y su único camino es dejar de serlo, para ser totalmente mexicano.

A mediados de los setenta, este tipo de discurso pierde legitimidad y se buscan nuevas formas de abordar el "problema". El etnopopulismo sustituye a las anteriores como corriente oficial, y en la actualidad dirige la política estatal. Los etnopopulistas revaloran las culturas indígenas, plantean el respeto hacia diversos modos de vida y concepciones del mundo y sobretodo resaltan el derecho al desarrollo cultural de las diferentes etnias.

Con este cambio en la ideología oficial, se dan las condiciones para que surjan organizaciones indias que se han convertido en los portavoces de sus reivindicaciones políticas. Por otro lado, dentro del ámbito institucional, las nuevas directrices han obligado a los organismos estatales a reformular sus estatutos y dirigir sus acciones hacia el respeto y revalorización de lo indígena.

Así pues, vemos como a lo que se le llama política indigenista, no es la que elabora el indio para solucionar sus problemas, sino aquella que elabora el Estado de acuerdo a los intereses de la nación. Al indigenismo se le ha tomado y se le ha llamado un "problema"; pero, ¿es en verdad un problema, así como se plantea, para el indio?, o bien, ¿es el Estado el que tiene un problema, al no lograr lo que desea?

La política indigenista actual, se basa en la Educación Bilingüe y Bicultural. Con ésta se pretende la participación de los pueblos indios en el diseño y ejecución de la misma, la utilización del idioma materno y del español como segunda lengua, para lograr una educación que vincule las raíces culturales del pensamiento e historia indígena, con la cultura nacional.

Dentro de este marco oficial, surgen en el seno del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), 14 proyectos piloto de alfabetización en lengua materna. La atención a la población indígena del INEA se basa en el discurso etnopopulista de respeto a las lenguas indígenas y en el supuesto pedagógico de que es mejor alfabetizar en la lengua materna.

El desarrollo de cada uno de los proyectos de alfabetización en lengua materna, ha sido independiente, de acuerdo a las características propias y circunstancias especiales de cada uno. Sin embargo, todos están dirigidos por la política institucional del INEA y se encuentran subordinados a sus directrices.

La reciente instrumentación de dichos proyectos, así como la inexistencia de antecedentes concretos de este tipo, nos indican que su seguimiento e investigación son de gran importancia. El hecho de que en estos últimos años se haya reconocido a México como un país multiétnico y pluricultural, y se esté intentando otro tipo de educación para los grupos diferenciados, nos lleva a la necesidad de seguir con atención las nuevas medidas.

En base a la relevancia del estudio de los proyectos de alfabetización en lengua materna, decidimos realizar nuestra investigación sobre ellos, y en especial sobre el Proyecto Náhuat de Cuetzalan, Puebla. La razón por la cual escogimos uno en particular, no es la de realizar una investigación que se enmarque dentro de los límites circunstanciales de un solo caso, sino por el contrario, utilizar a éste, para que en base a un estudio profundo, se pueda entender mejor la situación global.

Nos decidimos por el Proyecto Náhuat de Cuetzalan, por diversas razones, tanto prácticas como metodológicas, que exponemos a continuación:

+ cercanía relativa de la región con respecto a la ciudad de México, lo cual facilitaría el traslado a la comunidad,
+ la lengua náhuatl es la lengua indígena mayoritaria en nuestro país,
+ la existencia en la región, de organizaciones indígenas independientes que intervienen en los procesos educativos y por lo tanto en el Proyecto de Alfabetización,
+ la cohesión étnica que presentan los nahuas de la Sierra Norte de Puebla,
+ el Proyecto Náhuat fue uno de los 14 primeros, lo que nos daría la oportunidad de seguir la evolución que ha tenido,
+ la buena reputación que tiene el Proyecto, tanto a nivel oficial, como entre los científicos sociales.

Nuestra inquietud principal al iniciar la investigación era determinar hasta que punto el reciente discurso de respeto y revalorización hacia lo indígena, se reflejaba en la práctica, cuáles eran las medidas de acción que se realizaban y si en realidad cumplían con los objetivos propuestos. Pero sobretodo, delimitar de qué manera el proceso de alfabetización puede usarse como puerta hacia una verdadera educación indígena o bien hacia la transformación real de las etnias en vías de su integración.

El compromiso real que sentíamos hacia el trabajo se vio incrementado e impulsado cuando entramos en contacto con la comunidad. El experimentar vivencialmente su situación, su cultura, sus intereses, su trabajo y sus problemas, nos insitó a pensar que nuestro trabajo no sólo sería el cumplimiento de un requisito personal, sino que verdaderamente trataría de ser útil y oportuno, al dar respuestas a algunas necesidades que percibíamos. Nuestra presencia en el campo de trabajo mismo, cambió nuestra percepción de la realidad y, el producto que ahora presentamos, es una respuesta al deber contraído.

La hipótesis de la cual partimos para iniciar nuestro trabajo, fue que la alfabetización de adultos en lengua náhuatl, llevada a cabo por el INEA en la zona de Cuetzalan, pretende, como último objetivo, la enseñanza del español a los miembros de la comunidad, basándose en medios indirectos,que sostienen el respeto hacia la cultura indígena.

El problema fundamental que rigió nuestra investigación fue saber si el nuevo discurso indigenista, que en teoría da las bases de un desarrollo multiétnico en nuestro país, se daba en la práctica, y si se materializaban los esfuerzos de tantos ideólogos indigenistas en acciones concretas.

Nosotros partimos de la base de que la práctica actual de alfabetizar en lengua materna, no responde completamente a sus sustentos teóricos, pues sigue representando únicamente el primer paso de una educación indígena, que pronto se olvida para introducir al indígena al universo de la lengua española y así pueda formar parte de la cultura nacional.

El objetivo general de nuestra investigación fue el de analizar el Proyecto Náhuat de Cuetzalan, Puebla, en sus aspectos teóricos, metodológicos y operativos, para profundizar en un determinado casos cuyo análisis nos llevara después a posibles generalizaciones sobre la política educativa actual en torno a la alfabetización de adultos indígenas.

Los objetivos particulares que guiaron nuestra investigación fueron los siguientes:

- describir los antecedentes y los fundamentos teóricos del Proyecto Náhuat

- examinar el desarrollo del Proyecto y su situación actual

- detectar los principales problemas del Proyecto en el campo metodológico y operativo

- comparar las metas planteadas con los sistemas de operacionalización y los objetivos reales alcanzados
- analizar el papel que juega la comunidad para el funcionamiento del Proyecto

- analizar el papel de los organismos indígenas independientes de la región dentro del Proyecto

- analizar los fundamentos ideológicos reales del tipo de continuidad educativa que se plantea

- evidenciar la importancia y aceptación que tiene el Proyecto dentro de la comunidad nahua

El trabajo que presentamos lo hemos dividido en 4 capítulos. Los 2 primeros conforman el marco histórico que sustenta la investigación,

y los 2 últimos constituyen el estudio del caso concreto seleccionado y la experiencia personal en el campo de trabajo, así como los resultados y análisis de los mismos. Partimos de lo general para arribar a lo particular comprendiendo mejor la situación; basándonos en lo particular, regresamos a lo general con ideas más claras y tesis más firmes del objeto de estudio.

El primer capítulo constituye una visión panorámica de lo que ha sido la política educativa indígena en México. Partimos de la educación prehispánica, tomando como representante a la cultura mexica, para evidenciar las raíces de una civilización que ahora, aún transformada, retoma muchos de los rasgos de su pasado. Pasamos a analizar propiamente lo que fue el trato de la población nativa durante la colonia española y los fundamentos filosóficos que guiaron las acciones. Posteriormente, cuando nace el México independiente, observamos el giro ideológico de lo indigenista, que asienta las bases de una política que, ante todo, buscaba la conformación de la nación mexicana. El México revolucionario, sin romper con los modelos anteriores, busca una justicia más uniforme para la población indígena y se empiezan a dar las bases del indigenismo moderno. Después de un análisis histórico, llegamos al momento actual de la política indígena, evidenciando el papel que juegan los organismos contemporáneos y su nuevo enfoque, como respuesta a necesidades ideológicas apremiantes. Más que en ningún otro campo de estudio, en el indigenismo se hace indispensable conocer el pasado histórico, tan minimizado y a veces olvidado por nosotros "los mexicanos".

El segundo capítulo abarca el campo de la educación de adultos, más concretamente el de la alfabetización. Se define el término de analfabetismo según las diversas corrientes ideológicas. Se presentan las políticas educativas de los organismos internacionales en torno a la alfabetización, cuyas directrices influyen en la política nacional. Posteriormente se conceptualiza a la alfabetización como sistema, ubicándola dentro del marco de la educación permanente y se exponen algunos métodos de alfabetización que nacen de los diversos enfoques pedagógicos. Exponemos asimismo una reseña de la educación de adultos en México, para llegar a situar históricamente la creación del INEA. Este Instituto nos merece especial atención, por ser dentro del cual donde se sitúa el Proyecto de Alfabetización Náhuat. Por tanto hacemos un examen detallado de sus fundamentos, sus funciones y sus acciones, ahondando obviamente en su modelo de atención a grupos indígenas. Para concluir el capítulo hacemos una disertación teórica sobre el uso de las lenguas en la alfabetización; la lengua como arma de sumisión, la lengua escrita ante la lengua oral y la importancia de alfabetizar en lengua materna, para aquellos que poseen una lengua sin poder.

En el tercer capítulo entramos al estudio del Proyecto de Alfabetización de Adultos en Lengua Náhuatl de la Sierra Norte de Puebla. Principiamos por investigar cuáles son los orígenes de la etnia nahua en dicha zona, para presentar posteriormente sus características geográficas, socio-económicas y culturales en la actualidad. El conocimiento de sus condiciones de vida, de sus

problemas económicos y de su cosmovisión particular, nos es indispensable para comprender mejor el rol que juega la educación y en particular el Proyecto de Alfabetización en su lengua. Exponemos también someramente las principales características de la lengua náhuatl y de su alfabeto, que nos son de gran utilidad para evaluar el método de alfabetización y los recursos de operacionalización con que se está trabajando. Se presenta asimismo la información recabada en torno al Proyecto, desde su inicio, su evolución y su momento actual. Se expone la división administrativa, los fundamentos y objetivos, la metodología y operación, así como las actividades institucionales o extrainstitucionales que le sirven de apoyo. En base a esta información se realizó la práctica de campo, que se describe en el último apartado.

El último capítulo consiste en la exposición del trabajo que se realizó en el campo, las técnicas e instrumentos de investigación y los datos obtenidos durante el proceso. Posteriormente pasamos al análisis de la información, siguiendo el mismo orden conceptual que nos sirvió para la presentación del Proyecto. El análisis realizado nos dio pauta para que incluyéramos igualmente algunas ideas que redondeamos y generalizamos, retomando los primeros capítulos, y que presentamos al final bajo el rubro de Conclusiones.

Así pues, dejamos en manos del lector esta obra, que más que un formulismo, pretende regresar algo de lo mucho que se recibió, a la comunidad nahua de Cuetzalan.

CAPITULO 1. EXPOSICION HISTORICA DE LA SITUACION EDUCATIVA INDIGENA EN MEXICO

CAPITULO 1

EXPOSICION HISTORICA DE LA SITUACION EDUCATIVA INDIGENA EN MEXICO

Es pasmoso que un país con un pasado tan vivo, profundamente tradicional, atado a sus raíces, rico en antigüedad legendaria si pobre en historia moderna, sólo se conciba como negación de su origen.

Octavio Paz

Los mexicanos querían hacer tabla rasa del pasado y comenzar una nueva vida como si antes no hubiera existido. Sólo que hay una ley biológica superior a la voluntad del hombre, que impide suprimir radicalmente el pasado como influencia efectiva en la conducta actual.

Samuel Ramos

Hablar de sociedad y de educación, es hablar de historia, y los procesos históricos los elementos instituyentes son fundamentales, pues en ellos reside la posibilidad de cambio.

Esther Carolina Pérez

1.1 Educación Prehispánica (Mexica)

Con la llegada de los españoles a América se produjo un colapso de la organización en la sociedad existente. La conquista militar y el nuevo orden establecido interrumpieron el proceso que los pueblos mesoamericanos habían seguido hasta entonces. Fue el enfrentamiento de dos visiones del mundo en el que una saldría victoriosa.

La imposición de una nueva ideología, abanderada por la religión católica, llevó a los conquistadores a destruir un sistema considerado como primitivo, poco civilizado y hasta "diabólico"; razones por las cuales no se preocuparon mucho por retomar y/o rescatar los adelantos, conocimientos ni valores que poseían los habitantes de estas tierras.

La destrucción desmedida de piezas de arte, esculturas, obras arquitectónicas, orfebrería, códices y hasta la aniquilación de la clase gobernante poseedora de los conocimientos, fue el paso a seguir y por consiguiente hoy día el estudio de estas sociedades se hace con muchas limitantes. Hubo, sin embargo, algunos hombres, frailes o bien conquistadores, indígenas castellanizados, que dejaron noticias y relaciones de lo que encontraron y vieron. Este testimonio histórico, además de los estudios antropológicos posteriores, nos hace actualmente comprender, si no en su totalidad, sí algo de las sociedades prehispánicas.

Los mexicas, eran el grupo con mayor poder económico y militar; al momento de la conquista dominaban gran parte de Mesoamérica y ejercían su influencia sobre estos pueblos. De esta sociedad es una de las que más tenemos noticia y sobre la cual poseemos más información. Por tanto será el sistema de educación que se esboze a continuación.

El pueblo mexica poseía una sociedad bien estructurada y una forma de vida muy reglamentada. La educación, por tanto, era algo indispensable para consolidar su poder y el Estado se preocupaba por traspasar sus valores a las generaciones venideras. En esta sociedad todo individuo nacía ya con una misión específica y bien determinada, según su sexo, estrato social, día de nacimiento y familia de procedencia. La mujer se dedicaría a las labores del hogar y el hombre a la guerra. Si bien había un cierto número de posibilidades diversas éstas eran las más comunes. Se creía que el destino ya estaba marcado desde antes del nacimiento,

> "nadie de los que nacen, recibe su fortuna acá en el mundo: cierta cosa es, que nuestra fortuna con nosotros la trayemos, quando nacemos y, nos fue doda antes del principio del mundo" ; [1]

---

[1] LOPEZ,AUSTIN, Alfredo, Educación Mexica, Antología de textos Sahaguntinos.p. 26

y el futuro del mundo no se podía asegurar, sería la voluntad del dios "Tloque Nahuaque", quien de alguna manera dispondría de ellos, de alguna manera ordenaría.

1.1.1 Educación Familiar

Los primeros años de vida del infante transcurrían en el seno familiar. Se les enseñaba las técnicas útiles para la vida. Las mujeres aprendían a hilar, tejer, labrar, moler el maíz y barrer la casa. Mientras que los hombres acompañaban al padre en su ocupación, ya fuera las labores del campo, la caza, la pesca, o bien aprendían el oficio del padre, artesano, escultor etc., pues el oficio pasaba de padres a hijos y la regla general era no dejar ociosos a los niños.

Ante la desobediencia, mentira, descuido o actitud negativa, los niños eran duramente castigados. Algunas de las penas que se mencionan son por ejemplo: azotarlos con ortigas, picarlos con espinas de maguey hasta sangrar, colgarlos atados de pies o hacerlos respirar el humo de chile quemado. Todo esto iba formando en el niño un temperamento recio.

En esta edad también se ponia énfasis en la transmisión de los valores morales y formas de comportamiento. Un recurso con frecuencia utilizado eran las "pláticas de los viejos" o "huehuetlatolli", por medio de las cuales los adultos (padres y ancianos de la comunidad) daban largos discursos a los niños inculcándoles los conceptos de la vida humana, del hombre y su destino, de la vida en el ultramundo etc. Estas pláticas se prolongaban hasta la juventud, hasta que el joven se convertía él mismo en dador de las mismas. Si bien es cierto que estos discursos muchas veces constituían ceremonias sociales, que se repetían en momentos importantes de la vida humana como el nacimiento, ingreso al centro docente, matrimonio etc., también se llevaban a cabo a un nivel privado y con un fin más didáctico.

La transmisión oral del saber acumulado era de vital importancia ya que constituía la base misma de la educación y de la persistencia cultural de cada grupo. En nuestra sociedad occidental es difícil concebir una cultura no escrita, es decir ágrafa; ya que el mensaje escrito forma parte importante en nuestra cotidianidad. Sin embargo, las culturas prehispánicas vivieron sin la palabra escrita y preservaron su identidad con la palabra hablada.

Contaban con un tipo de escritura, no alfabética, sino ideográfica que era monopolio de un grupo reducido de personas. El arte de pintar los códices lo poseían únicamente aquellos que para este fin habían sido educados. El papel se sacaba de la pulpa de la corteza del amate, de la piel del venado, o bien de la hoja del maguey macerada; los libros trataban cosas muy diversas como: los hechos que acontecían anualmente (anales), genealogías de los gobernantes y familias nobles, planos y mapas de las provincias y ciudades, leyes, ritos, ceremonias, en fin una serie de conocimientos variados y

hechos históricos que les interesaba preservar. Sin embargo sólo la clase gobernante era instruida en la interpretación de dichos libros.

1.1.2 Educación Escolar

Entre los pueblos nahuas nacieron las primeras instituciones educativas con fines militares. En una sociedad guerrera como la mexica era imprescindible el adiestramiento de jóvenes en las técnicas del combate y en la formación de un espíritu valiente y rudo. Sin embargo la religión estaba íntimamente ligada a ésta, formando las 2 caras de la moneda.

Podemos decir que la educación formal comenzaba a los 10 años de edad, si no es que un poco antes, pues varían las versiones de algunos cronistas. Existían 2 centros docentes más importantes: el Calmecac y el Telpochcalli. Absolutamente todos los niños tenían acceso a uno o a otro centro al cual eran consagrados desde chicos.

1.1.2.1 Telpochcalli o Casa de los Jóvenes

El objetivo principal de este centro era formar a los jóvenes en los oficios de la guerra, aunque como ya se había mencionado por la conexión que había entre el sacerdocio y el poder guerrero se hacían también ejercicios religiosos.

La mayoría de los que asistían eran hijos de macehualtin (la gente común), aunque también podían entrar hijos de los grupos dirigentes.

La vida en el Telpochcalli era dura. Su finalidad era formar buenos soldados y hombres valientes al servicio de la sociedad. Sus actividades por tanto eran encauzadas al fortalecimiento físico y al fomento de la obediencia disciplinaria.

Los muy jóvenes o recién entrados realizaban las tareas menores como traer la leña, limpiar la casa y poco a poco sus obligaciones iban aumentando, también de acuerdo con sus aptitudes. Practicaban el autosacrificio y el ayuno como penitencia. También tenían la obligación de realizar obras públicas de tipo comunal como construcción de templos o labranza de los campos del Telpochcalli para su sustento. Igualmente que en su casa, la regla de este plantel era que los jóvenes no estuvieran ociosos, por lo que la carga de tareas a realizar era excesiva. Aun de noche, se les mandaba al Cuicacalli (casa del canto), a practicar danzas y cantos ceremoniales que terminaban pasada la medianoche. Algunas ocasiones tenían que levantarse varias veces por la noche a realizar tareas diversas y siempre se tenía que madrugar.

En el Telpochcalli se les enseñaba a los jóvenes también las costumbres y doctrinas de la sociedad, pero no se ponía gran énfasis en que aprendieran la historia ni el arte del buen hablar. Era un plantel para formar soldados y jefes militares de mediano rango sin que les importara mucho la transmisión de valores culturales.

1.1.2.2 Calmecac

Palabra que se traduce como "el lugar del linaje de la casa", de calli= casa y mecatl= cordel.

Se suele decir que era una escuela exclusiva para los pipiltin o nobles; sin embargo creemos que la situación era más compleja. Según los informes de algunos cronistas, se cree que los hijos de comerciantes ricos tenían acceso al Calmecac, lo que es lógico pensar ya que los comerciantes llegaron a constituir una clase con algunos privilegios y además de que tenían necesidad de una educación más especializada como en historia, geografía etc.

Es probale que algunos de los plebeyos estudiasen en el Calmecac también, ya que el mismo Sahagún nos dice que para la elección de los 2 sumos sacerdotes mexicas no importaba su procedencia.

> "I estos dos sumos pontifices, eran yguales en el estado, y honra: aunque fuesen de muy baxa suerte, y de padres muy baxos y pobres. Mas la razón, porque elegían a estos tales, por sumos pontifices, era: porque fielmente cumplían, y hazían todas las costumbres, y exercicios, y doctrinas, que usavan los ministros de los ydolos en el monasterio del calmecac....I en la elección, no se hazía caso del linaje, sino de las costumbres, y exercicios, y doctrinas, y buena vida..." [2]

El Calmecac estaba dedicado a formar a los hombres que tendrían altos cargos en el gobierno, jefes militares y sacerdotes. La educación por tanto era más severa, rígida y áspera que en el Telpochcalli y además incluía la transmisión de los valores culturales, cantos e historias del pueblo, el manejo de los libros sagrados, el arte del buen hablar, del buen gobernar y la administración de la justicia, sin olvidar la instrucción militar.

Los niños que habían sido consagrados al Calmecac estaban obligados a levantarse muy temprano a limpiar el templo. A medida que crecían se les encomendaban tareas más arduas y diversas, como recoger puntas de maguey para el autosacrificio, ramas para adornar el templo o bien leña para el fuego ritual. Mas tarde participaban en la construcción de templos y casas y en las labores agrícolas.

La disciplina religiosa consistía en autosacrificios, ayunos, baños de agua fría a medianoche, velar el fuego del templo; también bailes y cantos que ensayaban en el Cuicacalli. La finalidad de estas prácticas era endurecer el cuerpo y acostumbrarlo a una vida de abstinencia total, que los llevaría a cada uno al dominio de sí mismos y a ser hombres que difícilmente se alteraban ante las vicisitudes de la vida.

---

[2] Idem, p. 54

El quebrantar las reglas era ocasión para aplicar castigos muy severos. La desobediencia, falta de respeto, o levantarse tarde, era motivo suficiente para que los azotasen, colgasen de los pies y hacerlos respirar humo de chile quemado; y si la falta era muy grave, la pena era la muerte.

La educación mexica había concentrado toda la tradición cultural en una minoría, sin difundirla a todo el pueblo. Dicha minoría dirigente y a su vez guerrera enfrentó a los españoles en la conquista. En ésta desapareció gran parte de este grupo, dejando "descabezada" a su sociedad. Así pues, la sociedad mexica no sólo perdió su cabeza política, sino también su cabeza cultural.

1.1.2.3 Calmecac para Mujeres

Existían también centros docentes exclusivos para mujeres. Desde pequeñas, las niñas eran consagradas al Calmecac, si ése era su destino. Eran educadas en familia, hasta que llegaban a la edad necesaria para entrar a la escuela. En señal de que sería religiosa les cortaban el pelo, les hacían una marca sobre el pecho y usaban una vestimenta especial.

Las jóvenes llevaban a cabo la limpieza y el cuidado de los templos, así como las tareas domésticas, hilar, tejer, cocinar etc. Estaban obligadas a guardar castidad hasta que eran pedidas en matrimonio y dejaban el Calmecac.

1.1.2.4 Cuicacalli o Casa de Cantos

En este centro se reunían muchachos y muchachas para aprender y ensayar los diversos bailes y cantos que se realizaban en las ceremonias religiosas. Estas actividades se llevaban a cabo generalmente por las tardes y duraban hasta muy entrada la noche. Eran de carácter obligatorio y no poseían un sentido recreativo sino que formaban parte del programa educativo de los jóvenes.

A través de los cantos se transmitían de manera oral, las proezas y hazañas guerreras de sus antepasados. Se recordaba y exaltaba la memoria de los héroes y soldados valerosos y de esta manera los jóvenes iban absorbiendo el pensamiento político que el Estado quería infundir.

Los estudiantes eran también exhortados a componer nuevos cantos y de esta manera existía una actividad literaria muy intensa, que salía del pueblo y que se transmitía en forma oral de generación en generación.

Los bailes y cantos se hacían en grupos, algunas veces bastante numerosos. Esto tenía como objetivo el realizar tareas conjuntas entre los muchachos de diversas escuelas, ya que la finalidad de la educación mexica era transmitir un sentido colectivo de la vida. Desde pequeños se les fomentaba el trabajo en grupo y las tareas a

realizar nunca eran individuales, sino por el contrario, grupales. De esta manera se formaban no individuos solitarios dispuestos a luchar contra todos para sobresalir y triunfar en la vida, sino se formaban miembros de una sociedad que se sabían destinados a realizar cada uno un cierto tipo de actividad, que se complementaría para el beneficio comunal.

Los mexicas sabían que la buena educación del pueblo era la base para el desarrollo y continuidad de su sociedad. Por esto es que se preocupaban y ponían gran interés en su sistema educativo.

> "Ninguna cosa más me ha admirado ni parecido más digna de alabanza y memoria, que el cuidado y orden que en criar sus hijos tenían los mexicanos. Porque entiendo bien que en la crianza e institución de la niñez y juventud consiste toda la buena esperanza de una república.... dieron en apartar sus hijos de regalo y libertad, que son las 2 pestes de aquella edad, y en ocuparlos en ejercicios provechosos y honestos." [3]

1.2 Educación Indígena en la Epoca Colonial

Fue con el llamado "Descubrimiento de América" que se puso fin a un largo periodo de historia independiente de dos partes habitadas de la Tierra.

Tanto en Europa como en el Nuevo Mundo se desarrolló una vida cultural ajena una de la otra. Por eso el momento de encuentro fue definitivo para ambas. El intercambio de valores culturales, de productos agrícolas, de especies animales, de lenguas, de ideologías, de enfermedades, de vicios, confirmó el escenario a partir del s. XVI.

La desaparición de ciertas costumbres, la asimilación de otras o la conjunción fue el resultado de la dominación que se estableció del pueblo español sobre el nativo, ahora llamado indio.

Es a partir de la óptica europea sobre América que nace la categoría de indio, para denominar al habitante de las tierras descubiertas, por la creencia inicial de que se había llegado a las Indias.

1.2.1 El indio en la Nueva España

Durante los 3 siglos siguientes de la colonia española (XVI, XVII y XVIII), la población india tuvo un trato diferenciado de los demás grupos de la sociedad, españoles, criollos, mestizos, negros y castas.

---

[3] ACOSTA, José de, Historia Natural y Moral de las Indias, p. 315

No sólo se les distinguía por sus rasgos étnicos sino también por estar sujetos a un estatuto jurídico distinto, en principio igual al de los españoles, vasallos libres de la Corona, pero era una categoría especial. Se establece un régimen tutelar proteccionista del indio pensado para defenderlo contra los abusos de los españoles, las autoridades, los clérigos etc.

> "No se crea, sin embargo, que tal situación especial tuvo sólo dicha razón; fue motivada también por la revención contra ellos de la que son exponente estas medidas de precaución: que no tengan caballo con silla y freno, ni armas, ni vistan traje español, etc... y por el deseo de retener en manos de los peninsulares y criollos la dirección espiritual y material de la Colonia - deseo al que obedecen las diferencias en materia económica, educativa, gubernativa etc. Manifestación del expresado deseo fue también las tendencias que tuvieron siempre, o casi siempre, las autoridades españolas a reducir los derechos concedidos a indios por las leyes o a interpretar en sentido restrictivo las disposiciones que los favorecían." [4]

Otra medida tomada por la Corona española fue la de evitar que los indios habitasen dentro de los pueblos españoles, sino en las proximidades en barrios especiales; y en donde vivían los indios no podían vivir los españoles, ni negros ni mestizos.

Esta disposición, aunque no se haya cumplido al pie de la letra, sí mantuvo un núcleo indio integrado, favoreciendo una cierta continuidad de su acervo cultural.

Por otro lado, en la economía indígena se manifestaron diversos cambios. El maíz, principal producto prehispánico, experimentó una baja de producción, sobre todo al volverse objeto de nuevos aprovechamientos (como forraje por ejemplo), y también por la baja de labradores indios. Esto tuvo que ser compensado con la introducción de las nuevas técnicas de cultivos europeos y también por las bestias de tiro.

El cacao, la grana, el maguey y el jitomate fueron otros productos de los cuales aumentó su cultivo en la época colonial.

A los indios se les prohibió poseer ganado mayor; únicamente tenían licencia para un número pequeño de bueyes o vacas, para la labranza o el transporte. Las concesiones para el ganado menor también eran limitadas. El único ganado que podían poseer en las mismas condiciones que los españoles era el de cerda.

En el ejercicio de las artes y oficios, los indios tenían, según la ley, una amplia libertad, pero en la realidad, estaban en una posición desigual. Los españoles tenían el monopolio de los oficios más lucrativos.

---

[4] CASO, Alfonso, La política indigenista en México, p. 108

La gran tradición del mercado indígena o tianguis continuó durante la Colonia y se convirtió en el remedio para el problema del abastecimiento en las ciudades españolas. Los indios tenían el derecho de vender libremente sus productos; refiriéndonos tan sólo a los frutos del país y a los objetos fabricados por ellos mismos. Algunos otros productos, como el maíz, el pulque, la grana etc, tuvieron restricciones especiales. También hubo restricciones para introducir el olivo y la vid a la Nueva España, pues competían con la producción y el mercado español.

El problema de la posesión de la tierra fue también desventajoso para los indios. El español veía en la tierra un medio de adquirir riqueza y poder; por lo tanto su deseo era infinito. En cambio el indio sólo la veía como medio para la satisfacción de sus necesidades de autoconsumo y sustento. Esta diferencia de puntos de vista, llevó a que los españoles se apoderaran y repartieran entre sí las tierras baldías y que posteriormente mediante cualquier artimaña que tenían a su alcance tratasen de apoderarse de la propiedad indígena. El indio se vio pronto en una situación no muy alentadora. Habiendo ya sufrido algunas mermas en su propiedad, además se veía con la subsecuente imposibilidad de acrecentarla, para dar acomodo a nuevos vecinos o simplemente por el aumento de la población india, ya que se encontraba rodeado por la de españoles. De esta manera los españoles se convirtieron en grandes terratenientes mientras que los indios luchaban por conservar su pequeña propiedad.

1.2.1.1 La Encomienda y el Realengo

La Encomienda tuvo una gran importancia durante el siglo de la conquista, pues estableció la relación español-indio en cuanto al trabajo.

Con la implantación del dominio español, los indios fueron considerados como vasallos del rey de España. Sin embargo la Corona no siempre retuvo el señorío directo sobre los vasallos sino que los concedía a señores o "encomenderos", quienes tenían la función de guardadores del Reino al servicio de la Corona. Por ello su obligación era la de administrar las propiedades, fundar una familia y sobretodo brindar sustento, protección y educación cristiana a sus encomendados (indios). En pago a estos servicios, los indios brindaban un cierto tipo de ayuda por medio de "servicios personales" o bien con tributo en especies o dinero.

Los pueblos que no había cedido la Corona en Encomienda, constituían el Realengo o el señorío en cabeza del rey. Tanto la Encomienda como el Señorío, tenían un origen de carácter feudal y su diferencia era sólo de grado. Mientras que en el Señorío el Rey tenía la merced perpetuamente; en la Encomienda fue limitada en lo que respecta a la herencia a dos o tres generaciones, y además ésta no transfería al encomendadero la propiedad de la tierra.

Ambas instituciones daban cabida a grandes abusos e injusticias en contra de los indios, quienes aun siendo legalmente "libres" se veían

inmersos dentro de un sistema que los ataba a servir a una persona y estar sujetos a su voluntad sin la mínima opción de cambio.

La causa principal de que se dieran estos inconvenientes fue el hecho de que existieran los servicios personales, es decir, el pago del indio con su trabajo. La Corona, queriendo remediar esta situación expidió, en 1549, una Cédula en la que quedaban derogados los servicios personales, argumentando que "se entorpecía la doctrina cristiana que debía enseñárseles". Esto significaba el fin de la Encomienda como institución de trabajo, pues ahora los tributos consistían en dinero o especies.

En tierras extremadamente pobres, no fue posible el cambio de la encomienda por el tributo, por la incapacidad económica del indio para pagar en dinero o especies. Así las cosas la Encomienda siguió funcionando en algunas partes a pesar de las órdenes reales. Como frecuentemente sucedía se dictaban leyes y reformas en España, pero en las Colonias se aplicaban más a la conveniencia de los que ahí residían que al apego al Rey; y por la lejanía que había y que se sentía a veces, resultaba difícil vigilar estrictamente el cumplimiento de la voluntad real.

La Encomienda no desapareció de inmediato, si bien durante la segunda mitad del s. XVI la relación de trabajo no dependió ya del servicio personal, sino que ahora se encauzaba mediante el "alquiler forzoso de servicios mediante paga". Con esto el indio podía trabajar para el encomendero o bien a cualquier otro propietario. La autoridad real regía el monto de la paga.

Poco a poco se produjo una reducción de las Encomiendas y un aumento del Realengo. El interés de la Corona por apoderarse de las rentas de las Encomiendas aumentó, y a pesar de las protestas y aplazamientos, la política fiscal de la Corona acabó por incorporar finalmente a ésta las rentas tributarias de los indios. Así se puso término legal a la Encomienda.

1.2.1.2 La Esclavitud

Varias fueron las razones por las cuales los conquistadores sometieron a la esclavitud al indio. Una de ellas fue la guerra. Las primeras batallas para someter a la población india eran seguidas por la esclavitud de los vencidos. Los indios esclavos eran utilizados para el trabajo en las minas o en los ingenios de azúcar. El valor de uno de ellos era inferior al de los negros y aun de las bestias de carga, introducidas a América, ya que la cantidad de indios era grande.

Por otro lado los indios que cometían algún delito, según las leyes españolas, también podía imponérseles penas de servicio perpetuo o temporales que se asemejaban a la esclavitud.

Otra manera de que los españoles obtuvieran esclavos fue el rescate. Es decir, permitir que los esclavos indios pasaran a poder de ellos

con lo cual se salvarían de ser sacrificados en las ceremonias religiosas prehispánicas y además se les enseñaría la fe cristiana.

Si bien existía la esclavitud prehispánica, no era igual a la que se acostumbraba en Europa. Las causas de ingresos eran más ligeras, los trabajos menos duros. Sólo acudía a atender al Señor cuando se le solicitaba, y no siempre. Además podían poseer bienes y sobretodo la diferencia más importante era que la esclavitud no era hereditaria. Algunos esclavos eran utilizados para los sacrificios pero eran únicamente los capturados en las "Guerras Floridas", guerras que se llevaban a cabo expresamente con ese fin. El cambio de la esclavitud prehispánica por la institución de una esclavitud más rígida y más generalizada, afectó gravemente a la población india, que fue objeto de una gran explotación.

Cuando fue consolidándose el sistema de esclavitud en la Nueva España, se empezaron a oir voces que la atacaban y que defendían el derecho de los nativos. En contra de este pensamiento humanitario se encontraba el beneficio de los colonizadores a quienes les convenía grandemente seguir manteniendo dicha situación. Esta lucha entre los dos polos opuestos, se desarrolló dentro de las 2 instituciones coloniales, pues los intereses de conquistadores también se dejaban oir. Después de una serie de fluctuaciones de la legislación real, ya sea a favor y/o en contra de la esclavitud, en 1680 las Leyes de Indias prohibieron estrictamente la esclavitud de los indios con excepción de algunas tribus "bárbaras" que, resistiéndose a la colonización, libraban una lucha constante con los españoles.

1.2.1.3 Los Repartimientos Forzosos de Servicios Personales

A medida que la Encomienda desaparece y la esclavitud empieza a verse frenada, es cuando surgen los repartimientos forzosos de servicios personales. Primero la Corona dio instrucciones de que se procurara que los indios no estuvieran ociosos. De tal manera que debían de emplearse "libremente" en las labores de campo u obras en la ciudad a cambio de un jornal que se les pagaría directamente. Esto prevenía los abusos que se pudieran cometer entre el amo español y el trabajador indio. En caso de que esta relación de trabajo no se diera por la falta de voluntad del indio, entonces el Estado obraría como mediador para que, en nombre del interés público, el trabajador prestara su servicio "forzosamente".

Nuevamente los defensores de los indios empezaron a argumentar que si el indio no se alquilaba libremente, no era por ociosidad, sino a causa del maltrato y la mala paga, pudiéndose corregir esto, los indios se alquilarían voluntariamente.

La legislación real tomó en cuenta esas voces, y en 1601 y 1609 puso fin al trabajo forzoso e implantó el voluntario. Sin embargo las autoridades coloniales, temiendo las consecuencias económicas de tales cambios, no aplicaron con rigor estas leyes y de hecho se continuó con el servicio forzoso por largo tiempo.

1.2.1.4 Las Deudas

A nivel oficial, cuando se termina con los trabajos forzosos fundados en el interés público, se desarrolla otro método de coacción que es el de contrato individual acompañado de las deudas. Fue una manera de asegurar la dependencia del trabajador, pues con la libertad que tenía éste podía pasar de un lugar a otro, y esto no convenía al amo.

Se le daba al trabajador un pedazo de tierra ofreciéndole adelantos de su salario. La Corona percibiéndo el problema que se generaba, llegó a limitar el monto de las deudas al adelanto de sólo 3 meses. Así el trabajador quedaba atado a su lugar de trabajo hasta que lograra liquidar su deuda, lo cual era muy difícil.

Las 4 instituciones de trabajo que se han expuesto definieron el tipo de relación que se estableció entre español e indio y por lo tanto la situación de éste en la época colonial. De ninguna manera cada una de ellas domina en un período dado, sino por el contrario en muchas ocasiones coexistieron o se sucedieron mezclándose los rasgos de unos períodos con otros.

1.2.2 La Nueva Cosmovisión Religiosa

Las culturas prehispánicas tenían una concepción propia del mundo y del universo, así como de la creación del Hombre, la dualidad de las fuerzas opuestas, de los poderes tanto benéficos como maléficos de sus dioses y de los misterios de la naturaleza. Su panteón era numeroso, y entre sus principales dioses se encontraban aquellos representantes de elementos naturales (agua, fuego, viento, tierra) sin olvidar la gran importancia que adquirió también la guerra como elemento sagrado.

Dentro de esta religión politeísta, sus dioses no se dividían en buenos y malos. Cada dios podía ser algunas veces generoso, protector de los hombres, dador de vida y en otros momentos negarse a complacer a la humanidad o bien causarle desgracias y asolaciones.

Los astros que daban calor y vida al mundo con su infatigable recorrido alrededor de la Tierra y su diaria lucha contra las tinieblas, eran dioses también, que se habían sacrificado por el Hombre. Este último tenía la misión de mantener este equilibrio, por medio de sus ceremonias religiosas, danzas, cantos, ofrendas y sacrificios humanos que permitieran a los dioses tener el alimento precioso y las fuerzas para continuar.

Morir significaba tan sólo, un pasaje a otra vida, que quedaba condicionada por el tipo de muerte que se tenía. Los guerreros muertos en campaña, las mujeres en el parto y los sacrificados en honor a los dioses se convertían en acompañantes del sol en su recorrido. Otros muertos iban al Tlalocan (casa de Tlaloc, dios de la lluvia) o bien iban al Mictlan (lugar de los muertos). Eran lugares

apacibles, donde se continuaba la vida azarosa guiada por el destino de los dioses.

La cosmovisión occidental, totalmente ajena a este pensamiento, lo interpretó a su manera y decidió acabar con él por juzgarlo equivocado; mas aún, totalmente alejado de su Dios, en el cual ellos legaban toda verdad y toda autoridad.

El conquistador que impone por la fuerza de la espada su poder, se cree también, como el caballero medieval, portador de una misión divina: castigar al infiel para aumentar el reino de Cristo. La oportunidad de hacerlo se le abre ante el descubrimiento de este "Nuevo Mundo", que necesita de ellos, portadores de la fe y por lo tanto de la salvación.

La justificación de la conquista de las tierras descubiertas es clara. Sus habitantes viven engañados y dominados por el demonio. Los conquistadores tenían la misión de convertir al indio y salvar su alma. La conquista era una obra divina.

La conquista militar no era suficiente y fue seguida de la conquista ideológica. La obra se puso a cargo de los misioneros, quienes tuvieron la labor de convertir a esa "raza satánica" que estaba en las tinieblas de infidelidad e idolatría, que vivía en el pecado, en un pueblo redimido por su Iglesia.

Algunos de los misioneros llegaron a interesarse en el estudio de la sociedad anterior. Admiraron muchas cosas, para ellos positivas, su educación en el seno familiar, el promover virtudes como fortaleza, templanza, humanidad, el respeto profundo hacia el anciano, la justicia severa e incorruptible etc. Sin embargo su mundo sobrenatural, y con él el natural, habían sido condenados a desaparecer.

Costumbres, maneras de vivir y de regir de los naturales, fueron derrocadas y reducidas; ya que toda su vida estaba ligada a la religión y por lo tanto, para los españoles era necesario destruir todas las cosas idolátricas, edificios, ofrendas, códices, pinturas, dioses de piedra, cantos, fiestas. Así, al destruir la idolatría, se destruyó también aquella magnífica sociedad que había alcanzado un alto grado de sabiduría y virtud. Se resquebrajaron las bases y toda la estructura se tambaleó. El indio de aquel tiempo vivió y sintió ese cambio como una de las emociones más profundas y desconcertantes que el ser humano pueda tener. De pronto todo lo que sabía, lo que creía, lo que le habían contado sus antepasados, su realidad, dejó de ser la realidad. Sin saber más quien era ni tener más una guía, según los misioneros, el indio se abandona en el vicio y la pereza.

> "La organización social perfectamente adoptada a las tendencias sensuales y viciosas del indio fue substituida por otra que le era lejana. A la austeridad, rigor y diligencia de su antiguo régimen, sucedió la blandura, dejadez y liberalidad del nuevo.

> Así, el indio cayó en la sensualidad, la pereza y el vicio que antes frenara gracias a su austeridad. Criábanse antaño con todo rigor, en comunidad en el interior de sus templos. El régimen autoritario al que todo azteca estaba sujeto y su vida comunal, ponían freno a las naturales pasiones. Ahora en cambio, educados en el seno de la familia, regidos en un régimen individualista, que no ya comunal; atenidos a leyes de mucha mayor elasticidad y benignidad, no encuentran los indios el ambiente social requerido para mantenerlos en la virtud." [5]

La sustitución total de una religión por otra era casi imposible. Borrar de improviso más de 3 mil años de historia, de tradiciones, de creencias, de cultura arraigada en un pueblo no se puede hacer por completo. La necesidad de los españoles de eliminar la religión pagana e idolátrica y sustituirla por la católica dio lugar a fenómenos de sustitución; un sincretismo religioso, en el cual se entremezclaron elementos de ambas. Se les enseñó a los indios a creer en un solo Dios, pero siguieron adorando criaturas esculpidas de sus manos bajo el disfraz de santos importados. La idolatría no cedió fácilmente.

Al igual que con la religión, con todos los demás aspectos de la vida prehispánica sucedió lo mismo. El indio sabiendo que los recién llegados habían condenado a muerte su sistema de vida, tuvieron que adoptar un mecanismo de defensa y aparentar una asimilación de las nuevas costumbres, aunque en el fondo ésta no se haya dado y siguieran manteniendo sus creencias.

Para el español, el curso de la historia marcaba ya sea el total aniquilamiento y desaparición definitiva del pueblo o bien la destrucción de éste sólo como tal pueblo culpable y lograr renacer en un pueblo nuevo.

> "La conversión marca su resurrección, pero marca también la negación del pueblo culpable. Así niega el indio a su propia nación azteca, para renacer en otro pueblo ya reconciliado: la Nueva España. Destrucción y renacimiento marcan los momentos de la expiación del indio. Y es precisamente en ese movimiento purificador donde se cree la nación nueva. Surge así el pueblo mexicano de la trágica renuncia del indio. Negándose a sí mismo para expiar su falta, hace surgir el indígena al nuevo pueblo en cuyo seno renacerá él mismo ya purificado. De la destrucción y el dolor nace América. Y su nacimiento será por igual deudor del español y del indígena; pues si el europeo revela su ser, el indio, al morir, le otorga vida." [6]

---

[5] VILLORO, Luis, Los grandes momentos del indigenismo en México, p. 76
[6] Idem, p. 90-91

1.2.3 Instituciones Educativas

La educación fue el instrumento de que se valieron los españoles para su ardua tarea de transformar el mundo que habían encontrado. Pronto llegaron a estas nuevas tierras hombres religiosos que jugarían un papel muy importante en el destino de esta nación.

1.2.3.1 Los Misioneros

La primera preocupación de los españoles fue la evangelización de la población nativa. Con tal motivo llegaron a América frailes franciscanos, dominicos y agustinos en las postrimerías de la conquista. Establecieron, poco a poco, en todo el territorio conventos en donde no faltaba la escuela para indios. El Estado comprendió que era necesario proporcionarles una educación adecuada tanto para la salvación de sus almas como para el buen gobierno de su comunidad. La preocupación por la instrucción y castellanización corría paralela a la acción evangelizadora.

Los misioneros se ocuparon por buscar el método más adecuado para su labor educativa, y adoptaron técnicas pedagógicas adecuadas para ello. El trabajo misional tuvo un gran mérito si consideramos las dificultades que tenían. Su misión iba más allá de enseñar la religión católica, se trataba de lograr una efectiva transculturación.

El idioma se presentaba como primer barrera. Los frailes ignoraban la lengua de los nativos y por este motivo, en un principio, adoptaron técnicas visuales. "El castellano entró primero por los ojos y luego por los oídos."[7] Se recurrió a la enseñanza por medio de la pintura. Las paredes de los conventos se cubrían con escenas bíblicas y figuras religiosas que ante los ojos de los indios aparecían sin significado, pero que poco a poco iban decifrando, con las instrucciones de los frailes.

La música y la danza, tan arraigadas en la vida prehispánica, fueron también utilizadas por los misioneros quienes se dieron a la labor de componer cantos y plegarias con la Ley de Dios, que los indios recitaban en castellano, sin entender lo que decían. Después, la enseñanza de los villancicos españoles, rezos y letanías que se fueron arraigando en el espíritu nativo.

El teatro constituyó otro medio muy importante para la evangelización. Por medio de representaciones se escenificaron los momentos fundamentales de la doctrina cristiana; las pastorelas, las fiestas de las Posadas, el Vía Crucis y hasta el romper la piñata que simbolizaba al diablo y los dulces, premios que se obtenían al lograr destruirlo, todo formaba parte de lo mismo y tenía la intención de que el indio interiorizara el ritual católico.

---

[7] Historia de la Educación en México, SEP, p. 31

Pintura, música, teatro, constituyeron los recursos más eficaces para comenzar la labor educativa y el recurrir a dichos medios fue el gran acierto psicopedagógico de los misioneros.

Por otro lado, también se incluía en sus planes, enseñar a los indios a leer y escribir. Se redactaron las primeras cartillas y catecismos a menudo con signos jeroglíficos, imitando la escritura indígena. Un ejemplo de estos es el llamado "Catecismo Testeriano", inventado por Juan Jacobo de Testera. Este consistía en poner imágenes y dibujos de cosas que en lengua indígena se pronunciáran con un cierto parecido a lo que se quería enseñar en español. Por ejemplo

 = pantli = 20 costales = PATER

 = nochtli = tuna = NOSTER

En los catecismos, por representaciones se incluían los rezos principales que el indio debía aprender, y se tradujeron a varias lenguas indígenas.

También las cartillas para la enseñanza de la lectura y escritura iban acompañadas de la doctrina religiosa. Antonio Barbosa, al describir la "Cartilla para enseñar a leer" de Fray Pedro de Gante nos dice:

> "Las cartillas contenían, además de las palabras del alfabeto castellano, las oraciones más usuales de la iglesia católica, que se ponían en tres idiomas, por lo menos, incluyendo en este número el latín y la lengua o dialecto materno del indígena. A veces iban los guarismos comunes arábigos o latinos, y siempre el grabado del santo de la orden religiosa catequista, o la Virgen María, cuando se ponía la cartilla bajo su protección. Tales estampas, ejecutadas sobre madera, alegraban el texto escrito y contribuían al propósito educador." [8]

Los misioneros se preocuparon, como ya hemos dicho, en fundar escuelas, pero también y sobre todo internados para niños. La mayor esperanza se ponía en el futuro de las nuevas generaciones de indios que nacieran y se educaran en un marco ya cristiano. A los adultos era más difícil hacerlos cambiar de ideología, pero reclutando a sus niños e instruyéndolos desde pequeños el trabajo sería menos arduo. Así, de las escuelas-monasterio de los franciscanos, salieron a los pocos años cientos de muchachos destructores de la sociedad de sus mayores.

Los niños podían asistir a la escuela como externos o bien internos. Los hijos de la gente común eran externos, iban a la escuela sólo por la mañana y después acompañaban a sus padres al trabajo. Los hijos de

---

[8] BARBOSA HELDT, Antonio, Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos, p. 193

los principales eran acogidos como internos en los conventos y además del catecismo estudiaban canto, lectura y escritura.

Inspirados en la antigua educación mexica, los niños fueron sometidos a un régimen de vida muy rígido y disciplinado. No se les dejaba ociosos ni un momento del día. Se les obligaba a levantarse a media noche a rezar, se les corregía con azotes y eran vigilados constantemente para que no tuvieran contacto con el mundo exterior.

Se habían presentado casos en que los caciques se negaban a entregar a sus hijos, pero esto aumentó cuando se trataba de sus hijas. Existía la preocupación por preparar a las niñas pero la Corona negó el permiso para traer monjas de España. En su lugar vinieron algunas seglares que tuvieron a su cargo escuelas para niñas en donde impartían la doctrina cristiana.

El esfuerzo educativo de los misioneros tiene como resultado una vinculación de los indios con la Iglesia. La crisis del encuentro con los españoles, el derrumbe de su mundo y su súbita condición de sojuzgamiento llevan al indio a encontrar una fuerza de integración, algo en que creer y de lo cual asirse, la Iglesia.

Ciertamente que los misioneros destruyen lo amado por los indios, pero a la vez se les presentan como sus defensores ante las arbitrariedades, crueldad e injusticia conquistadora. Pronuncian palabras de hermandad y aliento a pesar de pertenecer al grupo invasor. Esto hace que el indio se refugie en las creencias. Con el cristianismo, el indio se ampara dentro de un marco universal de la dignidad humana en medio del cuadro opresor de la conquista.

1.2.3.2 Primeros Centros Educativos Misionales

En el año de 1523, 2 franciscanos, Fray Pedro de Gante y Fray Juan de Tecto, fundaron en Texcoco la primera escuela para los niños, hijos de principales. Aunque en realidad no fueron tan estrictos, los padres que no querían mandar sus hijos a la escuela, se les obligó a hacerlo. Las enseñanzas en esta escuela consistían en, por supuesto la fe cristiana, estudios del latín, música, lectura y escritura y además aprendían algún oficio.

Pocos años más tarde, el mismo Pedro de Gante funda otro Colegio llamado San José de los Naturales. Se impartían las mismas clases que en la de Texcoco, pero con el tiempo se convirtió en una verdadera Academia de Artes y Oficios. La escuela adquirió gran renombre por la calidad de artífices que salían de ella, pintores, escultores, tejedores, trabajadores de la pluma etc.

Se pensó después en fundar una escuela de estudios superiores en la que los alumnos pudiesen continuar su educación. Carlos V dispuso que 20 de los mejores alumnos e hijos de los principales fueran mandados a España a estudiar. La orden nunca se cumplió, pero de aquí nace el proyecto del Colegio de Santa Cruz Tlatelolco inaugurado en 1536. La empresa era la de preparar a ciertos indios con una cultura superior

pensando también en un futuro ingreso al rango eclesiástico. Se inició con una cantidad de 70 alumnos de entre 10 y 12 años. Se aumentó un poco el número total de alumnos, posteriormente, admitiéndose los de clases bajas también. Se daban cursos de lectura y escritura, música, retórica, lógica, filosofía, teología, latín y medicina indígena.

Entre los franciscanos que aquí enseñaron se encontraron hombres tan ilustres como Fray Andres de Olmos, Fray Juan Focher y Fray Bernardino de Sahagún. Este último, precisamente con aportaciones y relatos de sus alumnos logró compilar variadas informaciones sobre el pasado indígena. Es cierto que muchos de los misioneros llegaron a mostrar gran interés y admiración por la cultura nativa. Algunas veces dicho interés nacía por el afán de conocer para destruir mejor; pero lo cierto es que gracias a sus escritos, actualmente podemos conocer un poco más de la época prehispánica.

Se interesaron asimismo en las lenguas indígenas, y fueron ellos quienes las aprendieron para poderse comunicar con los indios, las estudiaron, elaboraron alfabetos y diccionarios y las siguieron utilizándo como medio de instrucción por largo tiempo. El castellano en Tlatelolco, no se incluía en las asignaturas, aunque se sabe que la mayoría de los alumnos lo hablaba. Acerca de la problemática lingüística se hablará en un apartado posterior.

La capacidad de los alumnos de Tlatelolco, sorprendió grandemente a españoles y clérigos escépticos. Pero, aunque las primeras décadas el éxito del colegio fue rotundo, pronto se empezaron a ver símbolos de decadencia, hasta que, a principios del s. XVII se convirtiera en una escuela elemental y finalmente fue clausurada.

El motivo de este fracaso de los objetivos iniciales de la escuela, fue la resistencia de la sociedad colonial, a elevar a los naturales al sacerdocio y sobretodo a seguirlos dotando de una cultura superior que después les podría traer problemas ya que vieron sus dotes intelectuales. Otra objeción contra esta institución era su insistencia en enseñar latín a los indios; pues según la tradición académica de los conquistadores, el latín quedaba reservado a los notables. La idea de una escuela especial para indios no se abandonó, aunque la capacidad del indio se menospreció, no por otra cosa sino por su conveniencia. Sin embargo los colegios en la capital pronto empezaron a florecer y así tenemos el de San Juan de Letrán, Santa María de Todos los Santos, San Ramón, el Colegio de Cristo etc. Todos fundados en el s. XVI y en la primera mitad del s. XVII.

La labor misional no se concretó a la capital, los centros educativos se diseminaron por todo el territorio de la Nueva España. Los franciscanos se asentaron en multitud de lugares como Huejotzingo, Celaya, Tepeaca, Puebla, Queretaro, Zacatecas. Los dominicos también en Puebla, Oaxaca y Chiapas; los agustinos en Tiripitío, Yuriria, Acolman así como en partes de Hidalgo y Morelos.

1.2.3.3 Los Jesuitas

La llegada de los jesuitas en 1573 significó una fecha importante para la instrucción pública en el virreinato, pues los miembros de la orden dedicaron un gran esfuerzo a las labores educativas. Favorecieron sobretodo el estudio de las humanidades, se estudiaba el latín desde los primeros años y se leían y comentaban los clásicos grecolatinos.

El método utilizado era el escolástico, tanto en los colegios fundados por jesuitas como posteriormente en los estudios superiores de la universidad. El método consistía en dos partes: la lección y la disputa. El maestro presentaba un tema basándose en varios textos y posteriormente la participación de los estudiantes impugnando o sosteniendo los diversos puntos de vista.

El mismo año de su llegada, los jesuitas fundaron el Colegio de San Pedro y San Pablo con el apoyo económico de acaudalados propietarios. Pronto fundaron tres nuevas escuelas: San Bernardo, San Miguel y San Gregorio, sólo ésta última dedicada a niños indígenas. Al erigirse el Colegio de San Ildefonso congregó a estas tres escuelas.

En provincia los jesuitas se establecieron en Atotonilco, Campeche, Pátzcuaro, Morelia, Guadalajara, Guanajuato, León y Tepotzotlán entre otros. El Colegio y Noviciado de jesuitas en Tepotzotlán continuó con la tradición de la enseñanza especial para los indios, aunque el nivel de la enseñanza en comparación con el de Tlatelolco no pareció haber sido muy elevada. Se observó también la permanencia de la distinción nobiliaria pues sólo eran los hijos de los caciques indios los que asistían a estos colegios, así como españoles que pertenecían a una buena posición social.

La existencia de colegios especiales para indios sirvió como argumento para el establecimiento de escuelas para hijos de españoles y sobretodo para pensar en una institución de educación superior. Se presentaba asimismo la necesidad de educar a mestizos y criollos, cuyo número iba en aumento. Las peticiones y reclamos se hicieron oír a las autoridades virreinales provocando que la atención se desviase de los indios hacia mestizos y criollos, en notorio deterioro de las instituciones indígenas hasta el fin de la dominación española.

La Universidad de México quedó definitivamente establecida en 1553. Recibía a los alumnos procedentes de colegios de gran reputación en la capital, o bien en algunas ciudades de provincia. En realidad no se impedía el acceso a los naturales, pero en la práctica muy pocos lograban asistir a algún curso universitario. De hecho la educación superior del indio sólo existió en un corto momento de esperanza evangelizadora en las primeras décadas del s. XVI y principios del XVII. Posteriormente las metas educativas iban dirigidas a la población no india, dejando para éstos los objetivos iniciales de instrucción religiosa, enseñanza de lectura y escritura y de la lengua castellana.

A pesar de la decadencia de interés por parte de las autoridades virreinales en cuanto a educar a la población india, la idea de la enseñanza de indios como tal no se abandona a lo largo del virreinato. Posteriormente se fundaron colegios como el Seminario de la Ciudad de México en el que la cuarta parte de las becas estaban destinadas a los hijos de caciques indios. En este caso ya la idea ha variado, pues ya no se trata de escuelas exclusivas para indios, sino que se admite a éstos en instituciones de carácter general.

La cristianización y una breve instrucción del alfabeto y la lengua castellana fueron las metas reales de la educación del indio, dentro de un estado de sujeción.

La percepción de la sociedad colonial con respecto a lo indígena varía a medida que se aleja en el tiempo la época prehispánica. Ya en el s. XVIII los "intelectuales" criollos ven el pasado indígena como libre de culpa, perdonado por la distancia y aceptado como ayer (lo que podríamos llamar "indigenismo ilustrado"). Esta visión de lo indígena lo ejemplifica muy bien Francisco Javier Clavijero, padre jesuita nacido en Veracruz y expulsado de México en 1767 con los demás hermanos de su orden.

Clavijero considera al indio como esencialmente igual a cualquier otro hombre, e inclusive revaloriza las culturas precolombianas aceptando su alto grado de evolución y comparándolas con las civilizaciones clásicas de Grecia y Roma. Declara que al derrumbarse la sociedad indígena y su sistema educativo, se derrumba también su armazón.

Los españoles impusieron un sistema de gobierno en el que el indio quedó fuera de la educación. Desde ese momento la educación para el indio dejó de ser propia y fue impuesta, esta falta es lo que ocasiona la situación del indio en esa época. Por lo tanto la inferioridad del indio es sólo accidental y por consiguiente remediable con una mejor educación que desarrolle todas sus aptitudes.

Se argumenta también la necesidad de encontrar un contenido sustancial, propio y distintivo de América, pues desde la conquista está enajenada por Europa. Europa con sus juicios determina a América le da sentido y significado. Buscan entonces en el pasado indígena el elemento diferenciador y dotado de una originalidad propia de América, para que el Nuevo Mundo deje de ser espejo puro del Viejo Continente. La reivindicación del pasado prehispánico dio a los criollos una legitimidad histórica diferente a la de los españoles.

1.2.4 Política del Lenguaje en el Virreinato

Cuando los españoles llegaron a América ya se había encontrado la solución para la diversidad de idiomas. El náhuatl, que era el idioma oficial de los mexicas, se extendió por todo el territorio conquistado por este pueblo y se convirtió en lenguaje de prestigio, aunque se respetaba el idioma local.

Con el establecimiento del dominio español, los primeros monarcas se empeñaron en dictaminar leyes para castellanizar el reino que tenían bajo su mando, llegando a identificar el catolicismo con la castellanización.

En un principio, los traductores fueron de gran ayuda para lograr la comunicación entre conquistadores e indios. Fueron el primer instrumento de contacto entre las dos culturas. La aparición de estos traductores indios, que no representaban los intereses de la mayoría sino más bien de intereses propios y de españoles codiciosos, llevó a los encomenderos, quienes estaban a cargo de la educación de los indios, a ver las ventajas de no educar a todos.

Cuando se les retiró la responsabilidad educativa a los encomenderos, los misioneros la tomaron a su cargo, su amplia preparación humanística los habilitaba para aprender a hablar los idiomas indios y sobretodo escribir gramáticas para ellos. Los frailes consideraron que para lograr penetrar más fácilmente entre los indios debían aprender sus idiomas. La meta era convertirlos al cristianismo y no en hispanizarlos "todos los indios deberían aprender español, si tal fuera el idioma de la conversión. El número de indios que deberán aprender náhuatl era menor, no cabe duda, y era más fácil para los frailes mismos aprender náhuatl o cualquiera de las lenguas indias, que dedicarse a enseñar el español a todos los indios. De ahí que los primeros misioneros descarten el español" [9] y se avoquen a la tarea de escribir gramáticas y vocabularios para el estudio de lenguas indias y hacer catecismos y traducciones de las escrituras.

Algunos frailes se convirtieron en poliglotas, pues lograron aprender 2 ó 3 idiomas vernáculos. Sin embargo la Corona no siempre estuvo de acuerdo con esta política, pues pretendía imponer la enseñanza del español a los indios. En 1550 Carlos V promulgó un edicto en el que se obligaba a los frailes a incluir la castellanización en su programa de educación.

Algunos de ellos se resistieron pues habían constatado el éxito de su política y proponían que fuera el náhuatl el idioma oficial de los indios pues ellos aprendían este idioma con mucho mayor facilidad que el castellano y si proseguían el programa de difusión de éste, iniciado por los aztecas, el uso de las demás lenguas indígenas decaería.

Así pues, a pesar de la voluntad real de imponer el castellano, las lenguas indias siguieron prevaleciendo en la instrucción, y llegaron a tener gran éxito. En 1544, Fray Juan de Zumárraga, primer obispo de la Nueva España, hizo una petición especial para que se publicaran libros en náhuatl y los estudiantes que ya habían aprendido a leer y escribir en este idioma los tuvieron a su disposición. Esto ejemplifica la exitosa labor de los frailes al utilizar lenguas indígenas.

---

[9] BRICE HEATH, Shirley, La Política del Lenguaje en México, p. 63

En 1570, Felipe II declaró que la lengua náhuatl o mexicana, como también se le nombra (aún hoy en día), sería el idioma oficial de los indios de la Nueva España. Sin duda que los frailes tuvieron que convencerlo de que el mensaje cristiano penetraría mejor entre los indios de esta manera, pues Felipe II hizo un giro en la política y desoyó las ordenanzas anteriores para declararse a favor de la difusión del náhuatl.

Al tratar de difundir el náhuatl en las regiones del Norte del país y Sureste de Yucatán, los misioneros se dieron cuenta que era necesaria una política general de utilización del idioma particular de cada región. Fue Felipe III quien promulgó el nuevo decreto respecto a que los misioneros aprendieran el idioma del grupo en donde estuvieran. Además los recién llegados deberían aprender la lengua antes de que se les asignase alguna misión. Un año después en 1619, decretó que todo clérigo que ignorara el idioma vernáculo de sus feligreses, sería retirado de su puesto.

Durante el s. XVI y parte del XVII los religiosos de la Nueva España habían expandido el uso de las lenguas indias, a veces con o sin el apoyo de la Corona; pero los poderes reales consideraban también como necesario que los indios aprendieran el castellano para poder controlarlos mejor.

En 1634, Felipe IV ordenó a los sacerdotes y misioneros que incitaran a los indios a aprender el español, pensando también vincularlos con el idioma, a los hábitos y costumbres españolas, es decir hispanizarlos. Los funcionarios eclesiásticos se mostraron remisos a obedecer las ordenanzas del monarca. Años después Carlos II volvió a ratificar sus deseos de establecer el español como idioma del imperio colonial. Los religiosos al advertir la seriedad de la orden, decidieron romper el silencio y trataron de convencer al rey de los problemas prácticos para enseñar el español, pero no lo lograron y Carlos II se mostraba cada vez más firme en su decisión. Esto provocó aparentemente cierta acción, iniciándose en algunos lugares programas de castellanización. Se pensó que para asegurar el cumplimiento de sus decretos necesitarían una fuerza de vigilancia de las autoridades civiles, pues si éstas se aseguraban de que los indios enviaran a sus hijos a la escuela para estudiar español, a los misioneros no les quedaría más remedio que enseñarles. Pero la oposición de castellanizar a los indios no sólo provenía de eclesiásticos sino también de los laicos españoles por motivos segregacionistas. Pensaban que al aprender español el indio se volvía ladino, y por consiguiente "atrevido, pícaro y bellaco"; amenazando el sistema de estratificación social que sostenía la superioridad del español y la inferioridad del indio.

Ya en el s. XVIII los eclesiásticos seguían compartiendo la opinión negativa de sus predecesores en cuanto a la enseñanza del español a los indios, sobretodo aquellos nacidos en la Nueva España. Estos sacerdotes tenían mas oportunidad de conocer algún idioma indio que los clérigos venidos de España, de modo que estos últimos no representaban ninguna amenaza para los curas criollos, quienes tenían la mayoría de las parroquias.

Un grupo de descendientes de nobles indios apoyó la política de la Corona, solicitando establecer como requisito a los programas educativos, el idioma español. Reconocían que el indio se veía obstaculizado de obtener progreso religioso y social dentro de la sociedad por no hablar español. Existía una creciente rivalidad entre los defensores de las lenguas indias y los defensores de castellanizar al indio. Ante la diversidad de opiniones el rey Carlos III se vuelve a pronunciar a favor del español y ordena a todas las autoridades seglares y religiosas que extendieran el español y que ahogaran a todas las demás lenguas de su territorio.

A pesar de la actitud de la Corona, de algunas autoridades virreinales y otros grupos por castellanizar a la población india, durante el virreinato no se difundió la enseñanza de la lengua española entre los indios por la actitud de los misioneros, españoles laicos y autoridades, que veían en esta medida una perturbación para su statu quo en la Nueva España. Así pues cuando estalla el movimiento independiente a principios del s. XIX, el español no se encontraba difundido y el uso de lenguas indígenas continuaba vigente y era común para la mayoría de la población, exceptuando criollos y mestizos.

1.3 Educación Indígena en el México Independiente

La Guerra de Independencia que durara más de 10 años, estableció, en México, un nuevo orden socioeconómico. El país naciente buscaría afanosamente la manera de convertirse en una verdadera nación unida y fuerte a la vez, para defender su soberanía.

Fue una guerra popular; la mayoría de la población (incluyendo indígenas) participó en la lucha en contra de los poderes coloniales. Sin embargo, su cause fue dirigido tan sólo por un cierto grupo, criollos, que ante la imposibilidad de subir más alto querían desligarse de la Corona. Pero no habían decidido cambiar la situación que había existido, sino sólo asumir el poder que poseían los españoles. Resultó entonces una lucha política dentro de la misma clase gobernante y por tanto las condiciones de las clases bajas no cambiaron significativamente después de la victoria; sólo cambiaron de dominador.

La relación que la sociedad nacional tenía con las clases indias se presenta como una situación colonial, pues los grupos indígenas estaban sujetos a una forma de explotación y dominación. Esto es lo que algunos autores han llamado "colonialismo interno"[10].

---

[10] El término de colonialismo interno se refiere al dominio y explotación de los nativos por los nativos, cuando han dejado de ser dominados por el extranjero.

1.3.1 El Mito del Mestizo

Los que quedaron al frente de la dirección del nuevo país anhelaban la unificación de la población para formar así una verdadera nación. Su idea de nación consistía en una reunión de hombres que profesan ideas comunes y que tienden a un mismo fin. En este ámbito el indio salía sobrando. Se procura entonces que el indio deje de serlo, que olvide sus costumbres, tradiciones, lengua, que deje su clase social primitiva, agrícola, atrasada para formar parte activa en la nuevas relaciones de trabajo que se imponían.

Como fin último del indio, se proponía el mestizaje. El mestizo, pues, se presenta como el ideal para llegar a la unidad deseada. Hay una elevación de los valores mestizos y elogios a esta raza, pues se cree que reúne las cualidades del indio (resistencia y adaptación) y las del hombre blanco (actividad y progreso).

Se enaltece y se busca el mestizaje. Esto es lo que Luis Villoro ha llamado "El Mito del Mestizo"; el mestizo como el único capaz de lograr aquella unidad necesaria para formar la patria. Sin embargo el papel que juega el indio en esta búsqueda es importante. Es el indio quien revela al mestizo su propia misión y tiene que reconocerlo como fin para que el tránsito se dé. El mestizo a su vez, para reafirmar su supremacía necesita de lo ajeno, del otro-persona, del otro-realidad. Así nace el indigenismo, cuando el "problema" se da en una realidad actual, presente y se pone en manos del mestizo.

1.3.2 La Tierra

Los habitantes del México independiente gozaban ahora de los mismos derechos; todos eran ciudadanos. En la práctica esto resultó diferente pues las clases bajas no podían aspirar al poder político.

Se abolieron las Leyes de Indias y el indio dejó de ser considerado caso aparte, era otro como cualquiera y no necesitaba de protección especial. Al indio se le acabó lo único a lo que podía asirse, ahora su situación había empeorado.

Con el igualitarismo liberal, el indio pronto dejó de ser objeto de mucha atención. Ahora era un ciudadano al que había que integrar a la sociedad nacional, pero no merecía atención especial. Se creyó que los indios recibirían los beneficios a través de la expansión económica del país, como los demás habitantes y se les mantuvo en el olvido. Sólo cuando los indios sacudían violentamente la pasividad de su situación, el gobierno se acordaba de ellos.

1.3.2.1 Propiedad Comunal / Propiedad Privada

La sociedad del México independiente se formaba como una sociedad de un creciente individualismo, lo que creaba una atmósfera oficial para la desaparición de la propiedad comunal indígena.

La política del gobierno se encaminaba a hacer desaparecer la propiedad comunal para formar la pequeña propiedad agrícola con los arrendatarios de esos bienes, quienes debían adjudicárselos. En 1856 se decreta la Ley de Desamortización para activar el proceso, sin embargo la oposición de los indígenas fue muy grande, pues atentaba contra lo único que poseían, la tierra, como sustento, fuente de vida y vínculo de su comunidad.

La causa principal de la oposición fue la falta de individualismo entre los indios.

> "La oposición de los pueblos al fraccionamiento de los terrenos de las comunidades fue tan enérgica que en el año de 1910 todavía el 41% de ellos conservaban su propiedad comunal de la tierra, en contra de las leyes. Otros la mantuvieron valiéndose del sistema de nombrar un representante. Muchos más fueron incapaces de conservar sus propiedades de las que fueron despojados por los denunciantes de baldíos porque carecían de título. Fraccionada en propiedades individuales fueron conquistadas por los hacendados colindantes, lo que acarreó la proletarización de los indios y campesinos en general y, por consecuencia, el fortalecimiento del latifundismo y de la servidumbre rural." [11]

Por otra parte, el gobierno buscaba no sólo el simple cambio de títulos de propiedad, sino actuar sobre la célula misma de las comunidades. Destruido el lazo de unión, resultaría más fácil sacarlos de la ignorancia, apatía, miseria y fanatismo, para incorporarlos a la sociedad nacional.

La resistencia indígena se llevó a cabo de diversas maneras tomando tintes regionales en las diversas zonas del país. Algunas rebeliones llegaron a constituir verdaderas guerras civiles de las que los indígenas salían, masacrados, deportados y/o despojados de sus propiedades. El factor común de todas estas rebeliones indígenas fue la tierra, es decir, todas fueron luchas agrarias.

Ocurrieron sublevaciones indígenas en las que se recurrió a las armas, para defender la organización comunal de sus propiedades, en los Estados de México, Michoacán, Jalisco, Queretaro, Puebla, Veracruz, Hidalgo, Guanajuato, entre otros.

Una de las luchas más despiadadas se llevó a cabo contra los mayas en Yucatán. Los mayas combatieron por sus derechos toda la segunda mitad del s. XIX, hasta que en 1904 fueron vencidos definitivamente, logrando la "pacificación del territorio". El saldo fue el casi exterminio de los mayas, ayudado por las constantes deportaciones a Cuba, estableciéndose un comercio de esclavos que afectaba a

---

[11] CASO, Alfonso, op. cit., p. 236-237

prisioneros de guerra, indios pacíficos y hasta a los mestizos, por el mero apetito de lucro.

Otra campaña del gobierno fue la guerra contra los mayos y los yaquis que con el pretexto de carecer de títulos fueron despojados de sus tierras fértiles, ricas en recursos minerales para ser repartidas a hacendados latifundistas o bien vendidas a capitalistas norteamericanos. Mientras que los indios eran asesinados y deportados a Yucatán con el argumento de que eran "enemigos de la civilización".

1.3.2.2 El Trabajo

A pesar de que con la Independencia se declaró la libertad, con el fortalecimiento del latifundismo se acentuó la servidumbre por deudas entre la población indígena. El indio, ante los innumerables problemas con la posesión de la tierra y los despojos por la desamortización, se veía obligado a alquilar su fuerza de trabajo a los grandes propietarios, y para atender sus necesidades inmediatas recurría al préstamo que le hacían. Por su parte, los hacendados veían en la deuda una manera de asegurar mano de obra barata, pues el bajo salario que recibían los peones hacía el monto de la deuda impagable.

Con la política gubernamental de desamortización de propiedades indígenas, el latifundismo se vio grandemente favorecido. Posteriormente con la Reforma, también las propiedades del clero pasaron a manos de los hacendados quienes se convertían cada vez más en dueños de grandes porciones de tierra, mientras que los indígenas se veían sin tierras y atados al latifundista por el sistema de deudas.

1.3.3 Conservadores y Liberales

Durante el s. XIX el poder político se debatió entre el grupo liberal y el conservador. Los intereses indígenas se contraponían a la corriente económica de la época ya fuera de uno u otro bando. Tanto a liberales como a conservadores les interesaba integrar al indígena a la sociedad nacional. Lo básico en el México independiente sería la no participación del indio, pues al país agrícola e indígena que se había heredado era necesario contraponer una nación blanca e industriosa. Así pues, el indio constituía una especie de obstáculo para la edificación de una nación progresista industrial y moderna.

Jurídicamente el indio obtenía una igualdad; pero no así en lo social. La idea de los "blancos" como miembros de la clase dominante se fortaleció, dando origen al racismo que se afianzaría en el s. XIX, y que sigue presente hasta nuestros días. La distinción se hacía por el color de la piel, por hablar mal español o usar un "dialecto" inculto, en fin, todo aquello que caracterizaba al indígena. Si bien, por medio de la educación o por voluntad propia el indio decidía seguir el modelo propuesto por el blanco, se le aceptaba mejor en la sociedad.

Ni la clase de lengua o el tipo de vestimenta importaba. Todas las diversas etnias del país se unificaron en una sola categoría "indio". No se reconocía la heterogeneidad del país y lo que es más importante, se pensaba que no se podía crear nación, hasta que la población fuera igual; de ahí los incesables intentos por la homogeneización.

El programa liberal se impuso y fue elevado a mandato Constitucional en 1857. La nueva política iba dirigida solamente al 20% de la población; para la mayoría, constituida por indígenas, no tenía sentido, era "inapropiada" y aún más, atacaba sus intereses.

> "Las consecuencias materiales que tuvo el igualitarismo jurídico y el intento de división de las propiedades comunales indígenas se pueden resumir en las siguientes: a) se liberaba al indígena como fuerza de trabajo barata en el mercado de trabajo y b) la tierra que ocupaba pasaría a ser propiedad privada susceptible de despojo. La igualdad jurídica permitía considerar que los indígenas ya no eran tales, sino que eran mexicanos y, por lo tanto, no era necesario que tuvieran propiedades en común, ya que con el intento de integración en igualdad de circunstancias los indígenas deberían participar como individuos y no como corporación. También hay que tomar en cuenta que con la desaparición legal de los grupos indígenas, éstos no podían seguir viviendo bajo la protección de las antiguas Leyes de Indias y éstas no podían ser refrendadas en el México independiente, por lo tanto era necesario desaparecer, desde la perspectiva del pensamiento liberal, todo vestigio de la Colonia." [12]

El modelo del país para los liberales era pues la esperanza de un futuro a imagen y semejanza de los países europeos y de Estados Unidos. Los proyectos debían regirse según el modelo y no según la naturaleza ni la propia historia del país.

1.3.4 Educación y Lengua

Toda la política indigenista del s. XIX basó su esperanza de sacar al indio de su letargo y brindarle los beneficios del México moderno, en la educación. El primer paso fue que los indios aprendieran el castellano, que llegó a constituir el idioma de la unidad buscada. La diversidad de lenguas se consideraba como obstáculo para la difusión de la enseñanza.

---

[12] ESCOBAR, Antonio, "Política Indigenista en el México del s. XIX (1800-1857)", p. 19

Antes de la Reforma, se siguió todavía una política que prestaba alguna atención a la enseñanza del náhuatl o mexicano. Se incluía su estudio en la Escuela Nacional Preparatoria, en la clase de etnología del Museo Nacional de Arqueología, Etnología e Historia, además de en las instituciones indígenas por excelencia como en el Seminario de Puebla y el Colegio de San Gregorio en la ciudad de México.

El Colegio de San Gregorio era el único establecimiento formal dedicado a la educación de los indígenas. Ofrecía educación primaria, estudios avanzados de filosofía, jurisprudencia, medicina e idiomas indígenas. Se sostenía con fondos de algunas haciendas y de las mismas comunidades. Pero la exclusividad indígena en el Colegio no duró mucho tiempo más, y a pesar de las demandas de los alumnos de que continuara, en 1850, se abre al público en general la carrera de agricultura dentro del Colegio. Posteriormente se establecía una escuela de veterinaria, agregada a la escuela de agricultura, y pronto se cerraron las demás cátedras, dando fin al propósito original de dicho Colegio, que no fue reinstalado a pesar de las diversas peticiones.

La Reforma acabó con varias instituciones del mismo tipo en otros Estados; a partir de entonces los ayuntamientos se hicieron cargo de la educación, originando una política diferente en cada uno. En San Luis Potosí por ejemplo, en 1899 se fundó una escuela exclusivamente para niños indígenas en donde la lengua materna era la lengua de instrucción. Pero en casi todo el país se trató de que los indios aprendieran castellano y se impidió el uso de las lenguas indígenas.

Los conservadores, la mayoría propietarios de tierras, católicos y pro-españoles pugnaban por una educación tradicional, manteniendo los privilegios para la clase superior y dando a los indígenas una instrucción tan sólo religiosa y correctiva. La separación seguía existiendo, pues ellos creían en la conveniencia de seguir manteniendo la diferencia y dar a los indígenas no más de lo que les era suficiente.

En cambio los liberales, casi siempre anticlericales, republicanos, demócratas y anti-españoles, pensaban en una educación dirigida a toda la población, incluyendo indígenas, para que encajaran en la nueva nación. Una educación que unificara la ideología de todos los mexicanos, pues era la única manera de hacer patria. Hemos visto ya como las ideas liberales se impusieron a las conservadoras, pero la suerte de los indígenas no iba a variar mucho.

Durante el s. XIX se alzaron algunas voces que se oponían a la política oficial. El primero de ellos fue Juan Rodríguez Puebla, de origen indio y miembro liberal del Congreso. El proponía un sistema educativo separado para indios, que estuviera planeado por y para ellos y en el cual pudieran seguir utilizando sus lenguas vernáculas. Sus ideas no tardaron en causar reacciones negativas, y el argumento que se contraponía era que dar condiciones especiales a los indios implicaba fomentar el fortalecimiento de sociedades indias separadas y por consiguiente el debilitamiento de la unidad nacional.

En la década de los treinta, uno de los ideólogos que influyeron más en la política del Estado fue José María Luis Mora, quien llegó a proponer al Congreso que la ley declarara "ya no existen los indios". Su fundamento era que los indios no debían ser tratados aparte, sino como cualquier ciudadano. La distinción, indio, tenía que ser abolida.

Mora, como la mayoría de los políticos y escritores liberales, apoyaba ampliamente y ponía sus esperanzas del futuro de México en la inmigración europea a nuestro país. De esta manera "blanqueando la población" luchaban por transformar la realidad mexicana con la aportación de la cultura occidental que los nuevos ciudadanos pudieran hacer, y sobretodo, ocultando y/o desapareciendo lo más posible la presencia indígena.

Por otro lado, algunos intelectuales percibieron que el castellano en México se encontraba en una situación decadente y proponen la creación de una Academia de la Lengua para la "redención del castellano corrompido", atribuyendo la causa a la elevada tasa de analfabetismo en el país.

En 1820 los agentes de la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera llegaron a México. Su labor era promover la lectura de las Santas Escrituras, por lo que propusieron su uso en las escuelas primarias y la difusión de la Biblia en español y en lenguas indígenas. En un principio la idea fue bienvenida, pero pronto encontró adversarios en los enemigos del protestantismo y de la religión en la escuela, remarcando las consecuencias de discordia y división que causaban y que iban en contra de la unidad nacional.

Otro personaje que se opuso a la corriente oficial fue el gobernador del Estado de México y miembro del gabinete de Juárez, Ignacio Ramírez. El se promulgó en contra de la negación de la existencia de los indios y aún más fundamentó un plan de Educación Bilingüe, que establecía la instrucción de los indígenas en las lenguas vernáculas y en español, en las escuelas situadas en comunidades indígenas. Además proponía un contenido que tomara en cuenta las diferencias culturales y económicas de cada zona que estuvieran más apegadas a la realidad que se vivía. Condenaba los estudios clásicos en dichas zonas por considerarlos inútiles y defendía una educación práctica: lectura, escritura, matemáticas y lenguas vivas útiles dentro del mundo particular de los estudiantes. Visualizó también las ventajas psicológicas de aprender en la lengua en que viven y piensan los estudiantes, en lugar de la imposición de una lengua extranjera en la escuela. Para Ramírez la unidad nacional era posible de esta manera, creando pequeñas naciones dentro de las fronteras del país, que tuvieran la oportunidad de participación en la política a nivel local. El gobierno federal por tanto, debería comenzar por hacer divisiones territoriales basadas en las diversas lenguas.

La corriente dominante adversa hundió rápidamente con sus críticas tales propuestas y prevaleció la política de "homogenización para la unidad".

A finales del siglo se dio un renacimiento de la estimación del pasado prehispánico de México y se hacía un reconocimiento a la importancia de la herencia india. Pero una vez más tan sólo se quería al indio del pasado. Un ejemplo de ésto lo tenemos en el monumento a Cuauhtémoc, el último gobernante azteca, postrado sobre una de las avenidas principales de la ciudad de México.

En 1910, Francisco Belmar funda la Sociedad Mexicana Indianista, que surge por el gran interés despertado en los científicos sociales por el indio. En sus diversas publicaciones, sostenían que estaban en contra de la destrucción de las lenguas indias y por el contrario, que se debía apoyar su estudio lingüístico para basar los planes para la enseñanza sobre bases más científicas. Además dichos estudios servirían para ayudar a los antropólogos a conocer más las civilizaciones antiguas. El español se debía aprender, pero como una segunda lengua y con el fin de mantener relaciones políticas con el gobierno nacional. Su meta era también la unidad del habla de la nación, pero reforzando primero la conservación de los idiomas vernáculos.

La resistencia del gobierno ante las declaraciones de los científicos sociales era eminente. Justo Sierra censuró la filosofía de la Sociedad de esta manera:

> "La poliglosia de nuestro país es un obstáculo a la propagación de la cultura y a la formación plena de la conciencia de la patria, y sólo la escuela obligatoria generalizada en la nación entera, puede salvar tamaño escollo. Y, dicho sea de paso, ello os dará la clave de por qué los autores de la primitiva ley de instrucción obligatoria, llamamos al castellano lengua nacional: no sólo porque es la lengua que habló desde su infancia la actual sociedad mexicana, y porqué fue luego la herencia de la nación, sino porque siendo la sola lengua escolar, llegará a atrofiar y destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional, vehículo inapreciable de la unificación social será un hecho." [13]

Mientras el gobierno hablaba de unificación, de paz y de progreso, se gestaba ya entre el pueblo e intelectuales el movimiento civil que buscara las reformas sociales necesarias para aliviar las grandes presiones existentes en el sistema.

1.4 Educación Indígena y el México Revolucionario

La tendencia liberal que prevaleció en las últimas décadas del s. XIX, aunado con la política del porfiriato que facilitó la propiedad de la tierra en pocas manos y por consiguiente el malestar extremo de

---

[13] Discurso pronunciado el 13 de septiembre de 1902, Justo Sierra, citado En: Brice Heath, Shirley, op. cit., p. 124

la mayoría de la población, dio origen al movimiento revolucionario de 1910.

La llamada "paz porfiriana" que prevaleció por más de 30 años, no fue sino sólo una imagen que se tenía de México en el exterior y entre la aristocracia de la época. La realidad era otra. Las rebeliones de indígenas y campesinos en demanda de tierra y las huelgas de obreros y mineros eran constantes, aunque arrolladas rápidamente por el gobierno. La situación de estas clases empeoraba cada vez más, por los bajos salarios y la discriminación de la que eran objeto.

Los indígenas, arrancados de su propiedad comunal y despojados de sus mejores tierras se vieron obligados a contratarse como peones y trabajar la tierra de los hacendados; o bien emigrar a las ciudades a trabajar en fábricas o minas. En las haciendas por medio de la tienda de raya, se creaba un arraigo del trabajador a su centro de trabajo. El salario que recibía el peón no le alcanzaba para comprar ni lo más indispensable, pero en cambio se le "prestaba" y así sus deudas llegaban a ser tan grandes que era imposible poder pagarlas. Las deudas iban de padres a hijos, creándose un sistema de pseudoesclavitud por deudas parecido al del tiempo de la Colonia.

Por otro lado, había un sector de la población mexicana, que estaba descontento por los favoritismos que daba Porfirio Díaz a la inversión extranjera, los grandes monopolios asentados en México en contraposición del desarrollo de la economía nacional. Toda esta situación creó las condiciones para que estallara la Revolución,

La Revolución no unificó los ideales de toda la población. Por el contrario, se formaron grupos que peleaban por sus intereses propios, dando a este movimiento diversas facetas. Sin embargo, la base de las demandas fue la tierra por lo que se puede decir que tuvo un carácter agrario y a la vez indígena, ya que 2/3 de la población lo eran.

El grupo que obtuvo el poder político finalmente, era sólo un sector muy específico, que había logrado obtener la victoria, pero que de ninguna manera representaba los intereses de la gran mayoría y específicamente su demanda de tierra.

1.4.1 Educación Rural

Con el antecedente de una educación para el pueblo descuidada durante el porfiriato, que daba como consecuencia 80% de analfabetismo, el nuevo gobierno nacido de la Revolución buscaría en la educación rural la manera de dar al pueblo lo que tantas veces le había sido prometido y al mismo tiempo contribuir poderosamente al fortalecimiento de nuestra nacionalidad. Los revolucionarios como los liberales, anhelaban crear una nación moderna, hacer de México un país capitalista.

Las instituciones educativas que fueron surgiendo, buscaban la mejor manera de incorporar al indígena a la vida nacional y poder ofrecerle todos los servicios, que México como nación, enriquecida con una

Revolución que abría el campo a una vida democrática, podía dar. Pero sobretodo, se advierte la necesidad de capacitar a la población rural/indígena para lograr una mayor productividad e incorporarla al mercado nacional.

La Escuela Rudimentaria establecida en 1911 fue el principio de una serie de intentos por establecer centros para enseñar el español a los indígenas de México. Es aquí donde se enfatiza la utilización del método directo, es decir, la enseñanza del español desde los inicios de la instrucción, excluyendo las lenguas vernáculas.

En 1916 Manuel Gamio publicó su libro "Forjando Patria" en el cual condenaba la "miopía sociológica" de Mora y los reformadores de su época que les había impedido reconocer que la mayoría de la población mexicana era india. Gamio aceptaba que el indio poseía una cultura propia, pero también decía que estaba retrasada con respecto a la civilización contemporánea, por lo tanto justificaba la aculturación de los grupos indígenas por la necesidad de forjar patria y nación y para liberar y mejorar su vida material y espiritual. Propone una educación integral para México, basada en el estudio antropológico previo de las regiones del país. Lo fundamental en el estudio de Gamio, es que adoptó un criterio social y cultural para definir al indio, rebasando el criterio que se encerraba sólo en lo lingüístico o biológico.

Carranza en 1917 estableció una Dirección de Antropología y poblaciones regionales para iniciar la educación propuesta por Gamio. Se escogieron 10 zonas indígenas las cuales tenían una diversa conformación cultural, racial, económica y lingüística. Las metas de dicho programa era la unificación lingüística de los indios y la enseñanza directa del español. El programa nunca llegó a materializarse debido a la falta de apoyo del siguiente gobierno.

En 1921, durante la presidencia de Obregón, se restableció la Secretaría de Educación Pública (SEP) , y Vasconcelos quedó a su cargo. Desaprobando el enfoque regional de Gamio por acentuar el apartamiento del indio, Vasconcelos propuso que se adoptara una política de incorporación mediante un sistema escolar nacional; es decir, no tener escuelas especiales para indios. Se dio un gran impulso a la Escuela Rural con la preocupación constante de dar a todo México un idioma y una escritura comunes para su participación en la cultura nacional.

Las escuelas rurales se transforman en "Casas del Pueblo" en 1923, que trataban de constituirse en el eje del mejoramiento de las comunidades indígenas. La castellanización seguía siendo el vehículo imprescindible para incorporar al indígena, pero se incluyó también una instrucción práctica de oficios y técnicas agrícolas, considerando a la comunidad entera como objeto de su acción educativa.

Para brindar un apoyo pedagógico al maestro rural, se establecieron las "Misiones Culturales". Su labor consistía en visitar a las poblaciones, estudiar sus condiciones sociales e informar sobre el

funcionamiento de las escuelas, así como ayudar en cualquier problema que se presentara. Las Misiones Culturales eran en realidad escuelas normales ambulantes.

Rafael Ramírez, que encabezó la misión cultural en Hidalgo, defendía, al igual que Vasconcelos, la castellanización directa. Su meta era enseñar el español al indígena e incorporarlo definitivamente a la cultura occidental. La ideología de las Misiones Culturales se deja ver en los consejos que Ramírez da a los maestros rurales:

> "...el primer consejo que yo quiero darte es que con estos niños no hagas otra cosa antes de enseñarles a hablar el castellano."

> "Acaso al leer esto te dirás: "pero si les doy la enseñanza usando su propio idioma ¿por qué no habrían de llegar a comprenderme?" ... hasta ahora, querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos este idioma, ya que ningun interes práctico nos empuje a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darle nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en tí teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado.

> Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida, y finalmente, tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar."

> "...tú debes de tener mucho cuidado a fin de que tus niños no solamente aprendan el idioma castellano, sino que adquieran también nuestras costumbres y formas de vida que indudablemente son superiores a las suyas. Es necesario que sepas que los indios nos llaman "gente de razón" no sólo porque hablamos la lengua castellana, sino porque vestimos y comemos de otro modo y llevamos una vida diversa a la suya. De manera que yo pienso que la función tuya como maestro de una comunidad netamente indígena no consiste simplemente en "castellanizar" a la gente, sino

> en transformarla en "gente de razón". Al hablarte así no me estoy refiriéndo sólo a las criaturas sino a la comunidad entera, a la gente menuda y a la gente grande, porque si me refiriéra únicamente a los pequeños te estaría yo dando un mal consejo." [14]

La Escuela Rural así planteada no tuvo mucho éxito entre las comunidades indígenas y los educadores pusieron en duda la capacidad del indio para aprender. Deseando resolver esta duda se hizo un experimento del que resultó "La Casa del Estudiante Indígena". Esta fue una especie de internado que albergó a jóvenes indígenas venidos de diferentes comunidades. Los requisitos fueron: ser varón entre 14 y 18 años, hablar una lengua indígena, con características de inteligencia, vigor físico y salud, sean originarios de comarcas densamente pobladas, residan habitualmente fuera de grandes o medianos centros de población, provengan de familias de bajos recursos y que de preferencia hayan cursado los 2 años de escuela rural.

En este centro educativo se intentó urbanizar a los jóvenes indígenas, incorporarlos a la vida cultural de México, alentando el uso de sus lenguas vernáculas además del español, para que ya "mexicanizados" pudieran regresar a sus comunidades y servir de puente de unión con la cultura occidental.

Los objetivos que buscaban eran:
1.- Asimilar culturalmente a los estudiantes reclutados para que al volver a su comunidad se convirtieran en promotores de cambio.
2.- Probar que los indios son mentalmente aptos para el progreso.
3.- Fomentar la solidaridad entre los miembros de los diversos grupos étnicos del país. [15]

El experimento del internado efectivamente comprobó que el indio tenía las mismas capacidades intelectuales y las mismas aptitudes para alcanzar los mismos logros que los no indios; sin embargo no lograron que los jóvenes regresaran a sus comunidades, pues se habían occidentalizado tanto que prefirieron quedarse en la ciudad. La Casa del Estudiante, había provocado el desarraigo de los jóvenes a su comunidad. Este nuevo fracaso lleva a los educadores a buscar nuevas formas de buscar sus propósitos. La Escuela Rural había tenido como eje la enseñanza directa del español, método que había fracasado.

1.4.2 Método Bilingüe

A pesar del fracaso de La Escuela de Estudiante Indígena, se vislumbró un nuevo enfoque para la integración del indio que tomaría cada vez más adeptos, la educación Bilingüe. Los educadores vieron la

---

[14] RAMIREZ, Rafael, "La Incorporación de los Indígenas por medio del idioma castellano", En: Ramírez Rafael, La Escuela Rural Mexicana, p. 61-62-65

[15] véase La Casa del Estudiante Indígena, SEP, Mex. 1927

eficacia del lenguaje vernáculo como instrumento para la transmisión de la cultura nacional y la integración se convirtió en la teoría en desarrollo que habría de apoyar nuevas prácticas educativas.
Uno de los primeros pasos fue cambiar la mentalidad del maestro para quien cultura era sinónimo de estandard nacional y por lo tanto buscaba la imposición de la lengua castellana. Ahora se debían reconocer la legitimidad de las lenguas indias en el proceso de aprendizaje; pero por el momento no existía método moderno para alfabetizar en los idiomas indios.

Moisés Sáenz, quien había sido uno de los grandes realizadores de la escuela rural junto con Ramírez y Vasconcelos, al realizar un viaje de inspección en la Sierra de Puebla, se dio cuenta que ni los adultos ni los niños entendían el español y se aterró ante la incapacidad de los maestros rurales para enseñar.

El impacto de esta realidad aunado con los resultados de la Casa del Estudiante, produjo un cambio de actitud en Sáenz, quien redactó una evaluación crítica del método directo en la enseñanza del español, declarando su fracaso y la necesidad de buscar nuevos caminos.

Con Bassols en la SEP se propuso a iniciativa de Sáenz, establecer un centro experimental de observación y acción en una región india. El objetivo era encontrar formas más atractivas para la instrucción de la población y descubrir un programa cuyo contenido se justificara desde el triple punto de vista del agrado de la población, de la satisfacción de sus necesidades y de las necesidades de socialización e integración nacional.

En 1932, Sáenz y su grupo se establecieron en Carapán, Michoacán, un centro constituido por 11 pueblos hablantes de tarasco. Después de una estancia de 6 meses y tras varias decepciones, Sáenz abandonó el centro al darse cuenta de que la educación por sí sola no bastaba para incorporar a la población indígena; más bien, que el problema indígena era un problema social.

En Carapán no se llegó a concretar ningún método, sin embargo se llegaron a varias conclusiones: habría que preparar textos especiales para los estudiantes de las áreas indias, era un error suponer que todas las escuelas deberían ser iguales y sobre todo quedó claro que la aceptación inmediata del idioma indígena era sólo el primer paso de un programa nacional de integración india que proponía Sáenz, así como la creación de un Departamento de Asuntos Indígenas.

1.4.2.1 Instituto Lingüístico de Verano

William Cameron Townsend, misionero estadounidense, vivió entre los indígenas cakchiqueles de Guatemala, y para poder realizar sus enseñanzas de la Biblia se hizo lingüista y tradujo ésta al idioma local. El y sus colaboradores habían llevado a cabo una campaña de alfabetización entre los indios, en su lengua materna para enseñarlos a leer la Biblia. Había logrado ya un alfabeto para la lengua

indígena, enseñarlos a leer y escribir y además, posteriormente hacerlo también en español.
Sáenz conoció a Townsend y le entusiasmó la idea de hacer lo mismo en México; así es que lo invitó a nuestro país para que visitara algunas zonas indígenas. A pesar de la oposición de Ramírez que insistía en las ventajas del método directo, Townsend recorrió algunas partes del territorio nacional y comprendió que la tarea era enorme y que él sólo difícilmente podía satisfacer todas las necesidades. Por lo tanto pensó en la creación de un Instituto de Lingüística para adiestrar a los estudiantes durante el verano en el trabajo con los grupos indígenas. En 1934, durante el verano, en Sulphur Springs, Arkansas, impartió las primeras clases en lo que después se convertiría en el "Summer Institute of Linguistics."

La constante búsqueda de Sáenz y otros educadores se vio alentada con la participación de este nuevo Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que colaboró ampliamente con las políticas estatales durante este periodo. Sus ideales no eran los mismos; el gobierno buscaba integrar al indio y al ILV lo movía el deseo de evangelizarlo, pero estaban juntos en la tarea pues la manera de lograrlo era la misma: alfabetizar al indio en su lengua para introducir posteriormente el español.

1.4.2.2 Periodo Cardenista

En 1936 Lázaro Cárdenas siendo presidente de México retomó la propuesta de Sáenz y creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), institución que aunque autónoma, estaba directamente conectada con la presidencia de la República. Este Departamento manejaría todas las cuestiones concernientes al bienestar del indio, estudiando sus necesidades, promoviendo soluciones y actuando como procuraduría en las cuestiones de orden social que afectasen a la población indígena. Es decir, se trataba de una institución que manejaría lo indígena de una manera integral.

El DAAI se abocó básicamente a fomentar el colectivismo agrario entre el campesino ejidal y comunal en base a la creencia de que el problema se podría resolver a través de una reforma agraria que reconstruyera la comunidad indígena. Se empezó a enfrentar el problema mediante la constitución de ejidos. Era una vuelta a la tradición colonial negada sistemáticamente por el liberalismo.

La orientación socialista que dio Cárdenas a los planes educativos ratificaba la instrucción para los indios en sus lenguas vernáculas y la incorporación de los aspectos positivos de las culturas dentro de la sociedad nacional. La influencia de las teorías marxistas se dejaba sentir, y en cuanto a lo indígena la reinterpretación de la tesis de Stalin sobre "pequeñas nacionalidades" tuvo un efecto en la política mexicana. Stalin sostenía que las minorías no eran una fuerza destructiva sino más bien una contribución constructiva e integradora a la nación. Se concebirá pues una nacionalidad que armonize la diversidad positiva dentro de la unidad.

Los científicos sociales y educadores mexicanos no importaron ningún modelo sino que lo interpretaron en el enfoque particular de la historia de México, y según las posibilidades que ofrecía el presente. La política de pequeñas nacionalidades sólo era posible aplicarla aquí, apoyándose en la comunidad ejidal, fomentando plenamente las fuerzas productivas y haciéndolas evolucionar en sus formas culturales particulares tendiendo a la unificación cultural.

Los planes de acción proyectados debían estar basados en la realidad de los grupos indígenas. Así pues, se convocó a las diversas instituciones sociales a que realizaran investigaciones científicas y estudios de comunidad para permitir posteriormente la aplicación eficaz del programa Bilingüe y de pequeñas nacionalidades.

Esta tarea se vio reforzada con el trabajo del ILV. Townsend regresó a México y logró un amplio apoyo del gobierno de Cárdenas, trabajando conjuntamente su grupo de investigadores con los profesionales mexicanos. Llevaron a cabo estudios de 30 lenguas indígenas formulando alfabetos, elaborando gramáticas y diccionarios. Aleccionaban a los maestros en las técnicas de la educación Bilingüe, tratando de cambiar su actitud hacia la lengua de los indios que debía ser para ellos "cosa de valor" por su expresión de los pensamientos y emociones de quienes la hablan y también por ser vehículo hacia el idioma nacional.

A pesar del trabajo entusiasta llevado a cabo, los esfuerzos no estaban bien coordinados debido a que no existía una institución central de coordinación. Cárdenas al percibir esto, sugirió al director del DAAI, Luis Chávez Orozco, que reuniera a eruditos mexicanos y norteamericanos para determinar cuál sería la política del lenguaje en México. Así, en 1939 se lleva a cabo la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en donde se acordó que el método directo de la enseñanza del español no había servido para los fines propuestos y por lo tanto declararon a la incorporación una teoría muerta.

La Asamblea propuso un bilingüismo extendido en las zonas indígenas que tuviera como fin proporcionar mejores servicios al indio, para que pudiera conseguir las mismas oportunidades de toda la población. La meta consistía en sumar el idioma español para que fuese utilizado en aquellas áreas de la vida que pudieran considerar ventajosas para su progreso. El idioma materno se enseñaría en los primeros años de la educación y la enseñanza del español no se iniciaría antes del 2o. ó 3er. año.

De esta Asamblea surge la proposición del "Proyecto Tarasco" cuyo objetivo central era alfabetizar en su propia lengua a la población tarasca del Estado de Michoacán. El proyecto estaba a cargo de Mauricio Swadesh, quien adiestró a 20 jóvenes monolingües de purépecha para que prepararan un alfabeto práctico y realizaran además textos y materiales de interés para los propios hablantes de este idioma. Estos mismos jóvenes realizarían posteriormente la tarea alfabetizadora.

Los resultados del proyecto fueron prueba de que los indios podían aprender a leer con mayor facilidad en su idioma que en español. Se había confirmado el éxito de la primera experiencia sería en educación Bilingüe.

La política cardenista hacia los indígenas fue un movimiento liberador contra la opresión de los mismos. Por lo tanto, no sólo abarcó el campo educativo sino también económico y social y por lo tanto político. Es por esto que pronto comenzaría su negación al declararse incompatible con las ideologías que expresan los intereses de la burguesía.

1.4.2.3. Indigenismo Moderno

Los científicos sociales mexicanos anhelaban conocer la situación de otros países latinoamericanos con respecto a la población indígena. Con tal motivo México se ofreció como sede para el Primer Congreso Indigenista Interamericano, que se llevó a cabo en Pátzcuaro, Michoacán en 1940.

> "El Congreso de Pátzcuaro marca en México una etapa de vital importancia: la del nuevo rumbo que toma el indigenismo renovado en la ciencia. Se rompen las barreras de la "vieja tradición indigenista" para iniciar, desde un principio, el cambio hacia el indio: por ello podríamos llamar al Congreso la génesis del indigenismo moderno en México." [16]

Efectivamente, la preocupación principal del grupo fue el indigenismo científico. Esto, en el campo de la lengua, significaba que el problema lingüístico del indígena iba a encararse desde el punto de vista de la ciencia. Lo que los antropólogos mexicanos deseaban era que se delineara una política indigenista de protección y desarrollo de los indígenas en México que no debería de ser abandonada por causa de cambios en el liderazgo político.

Como fruto de este Congreso, se conformó el Instituto Indigenista Interamericano (III), dirigido por Manuel Gamio y con sede en México. Asimismo, se propuso que cada país estableciera una organización especial dedicada a tratar el problema indígena.

Con Avila Camacho en la presidencia, se inicia un viraje histórico con respecto a la política cardenista. Véjar Vásquez al frente de la SEP estaba dedicado a limpiar la educación de influencias izquierdistas. Se declaró enemigo acérrimo de la enseñanza Bilingüe y se opuso a continuar alfabetizando a los indios en sus lenguas vernáculas. En su lugar, propuso una educación igual para los niños de todas las clases sociales que llevara a la unidad nacional por medio de la "escuela del amor". Los cambios drásticos que procurara

---

[16] BRAVO AHUJA, Gloria, Los Materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos, p. 127

lo llevaron a ser destituido como Secretario de Educación. Los cambios se hacían necesarios, pero cambios más sutiles.
La nueva política desarrollista que se siguió después de Cárdenas concebía la industrialización como vía privilegiada para alcanzar el desarrollo. El Estado se ponía al servicio del capital privado, aliviando así ciertas presiones que los grupos empresariales habían estado ejerciendo. Se inicia la reprivatización del campo; el ejido vuelve a ser parcelado, despojando nuevamente a la clase campesina-indígena.

Era necesario readecuar el sistema educativo; se reforma el artículo 3o. Constitucional eliminando la connotación socialista. La educación rural también sufre un duro golpe. Los maestros, en un tiempo preparados para organizar y dirigir campesinos, fueron reprimidos y perseguidos.

Otro cambio de importancia fue la supresión del DAAI en 1946, que pasaría a convertirse en Dirección General de Asuntos Indígenas, formando parte de la SEP. Es decir, se desmantela una institución que trataba de una manera integral la cuestión indígena, para crear otra en donde se considera que el problema indígena es básicamente educativo.

1.4.2.4 Instituto Nacional Indigenista

En 1948 bajo la dirección de Alfonso Caso se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), dando cumplimiento 8 años después al compromiso asumido en Pátzcuaro. Con el INI, se formaliza la práctica indigenista del Estado Mexicano, pues tenía que responder como autoridad centralizada, dependiente ideológica y políticamente del sistema político nacional.

Con Caso primero y Aguirre Beltrán después, se concreta el cambio hacia un desarrollismo dentro del indigenismo mexicano. El indígena se definirá ahora, no de una manera social y económica, sino como individualidad, por su conciencia de indígena. Será indio el que se sienta pertenecer a una comunidad indígena. Por tal motivo el INI decidió enfocar los programas de rehabilitación del indio en la región y no en la comunidad. Se acepta el postulado de Aguirre Beltrán en cuanto a la "región de refugio" que como lo define el mismo autor es:

> "el espacio físico y moral que tiene como característica una ecología en gran medida hostil, en la que interactuan poblaciones segmentadas cuyas lenguas, tecnología, economía, estructura social, gobierno e ideología son distintos y asimétricos desde el momento en el que los ladinos someten a los indios a explotación colonial." [17]

---

[17] AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo, Política Indígena Integrativa, p. 3

La tarea que se proponía sería una actividad fundamentalmente educativa. El objetivo era una aculturación del indígena a través de la educación. La aculturación planificada se entiende como el proceso por el cual se logra integrar al indígena a la sociedad nacional llevando a las comunidades los elementos culturales que se consideran positivos para sustituir los que se consideran negativos; acelerando así, la evolución de la comunidad indígena a la comunidad campesina. Es decir que, se lucha porque el indígena deje sus formas culturales "atrasadas", que hable español, vista pantalón, eventualmente trabaje en una fábrica o en un comercio en un pueblo, en una ciudad, entonces deja de ser indígena y sus problemas serán quizás de miseria, como problema general de México, más no ya un problema de integridad nacional. La tendencia general de integración del país buscaba que en las regiones de refugio los indígenas dejaran de serlo.

Los propósitos que el INI se había marcado no podrían abarcar a toda la población indígena del país debido principalmente a las limitaciones de fondos y de personal. Así pues, habría que elegir las regiones de mayor urgencia en necesidades económicas y sanitarias. Por otro lado, la coordinación de todas las actividades en las distintas regiones se hacía imposible desde un centro único en la capital, por lo que se decidió abrir Centros Coordinadores Regionales para tener una base de operación a nivel regional. En 1950 el INI estableció el primer Centro en la región Tzeltal-Tzotzil de Chiapas; y 2 años después un segundo Centro se abrió en la región Tarahumara de Chihuahua. A dichos centros el INI enviaba a sus educadores llamados "promotores culturales", que tenían que ser teóricamente, naturales de la región y hablantes del idioma indígena y el español. El propósito era que los promotores actuaran como verdaderos agentes de cambio dentro de la comunidad.

El método Bilingüe o alfabetización en las lenguas indígenas fue escogido como la alternativa más indicada para integrar al elemento indígena. Se manifiesta que el derecho a ser enseñado en el idioma materno es fundamental y la iniciación de la enseñanza del español está determinada por las necesidades de la región, pero también se aconseja que no debe de formar parte del currículum antes del 4o. año del ciclo primario. Se aceptaba el bilingüismo y la función integrante de las lenguas indias sólo como una etapa de transición necesaria hacia el idioma nacional.

Al cabo de los primeros años de gestión del Instituto, se hacía necesaria una revaluación de los principios básicos que operaban. La educación Bilingüe se convirtió en lo primero que debía ser evaluado. Se encontró que en la práctica cotidiana del aula, los promotores no estaban utilizando el método Bilingüe. La razón era principalmente que los maestros, tradicionalmente acostumbrados al método directo, estaban convencidos de que enseñando en lenguas indígenas se mantenía el aislamiento de los indios. La falta de preparación adecuada en cuanto a conocimientos linguísticos, pedagógicos y antropológicos que fundamentaban el bilingüismo fue un factor importante.

Por otro lado, se percataron de que los indígenas muchas veces rechazaban el método Bilingüe, ya que preferían aprender el español

por ser más útil para sus interrelaciones con el exterior. Swadesh propone como solución, la enseñanza del español oral desde el inicio de la instrucción que impulsara a los indios al conocimiento del español.

Una vez más se inicia la disputa entre el método Directo y el Bilingüe. Ricardo Pozas era defensor del primero, pues lo consideraba el más adecuado para castellanizar a los grupos monolingües en lengua indígena. Pozas admitía el valor intrínseco de las lenguas pero afirmaba que limitarse a escribirlos no elevaría su nivel social. Los indios no tenían la oportunidad de emplear la escritura de su lengua. Nada podía justificar entonces que esos lenguajes fueron transcritos y empleados como etapa de transición para el idioma nacional.

Al final del debate los partidarios del método Bilingüe volvieron a ratificar su supremacía por lo que se continuaría utilizando, no sin problemas prácticos.

En 1963 la SEP ratificó la educación Bilingüe, la lectura y escritura en lenguas indígenas antes de alfabetizar en idioma nacional. Aumentó la colaboración de ésta con el INI, que por su parte incrementó el número de centros coordinadores; también la participación del ILV, con estas 2 dependencias destacó mucho más que en los años anteriores.

La acción indigenista global debía de dar solución a todos los problemas "culturales" concretos: aislamiento, economía, salubridad, educación etc. Pero la solución integral que se proponía al llamado problema indígena muestra que no se enfocaba como un problema meramente "cultural", como se quería plantear, sino más bien económico: la necesidad de integrar a la población indígena al mercado nacional.

Los ideales del indigenismo de la época iban aparejados con la corriente política del gobierno. El hecho de que el INI y la SEP dependieran del gobierno para la aprobación y distribución del presupuesto, daba como resultado una relación directa entre las realidades financieras y las conveniencias políticas. El mismo Aguirre Beltrán describe esta relación de la siguiente manera:

> "El carácter del proceso de integración de los pueblos étnicos en la sociedad nacional está determinado por el modo de producción imperante: si éste es capitalista, la acción indigenista tendrá tal signo necesariamente y estará orientada a acelerar el movimiento de inclusión y a encauzarlo por senderos productivos." [18]

A finales de los sesenta se empezó a acentuar una actitud crítica con respecto a la corriente integracionista del indigenismo oficial. Se había tenido como meta la protección de los indígenas y su integración a la vida nacional. Sin embargo hasta la fecha, los

[18] Idem, p. 8

indígenas no habían sido ni protegidos ni integrados. Los esfuerzos hechos sólo habían tenido como resultado precario sacar al indio de su comunidad para ser dominado por los no indios.

1.5 El Indigenismo en el México de Hoy.

Hemos visto como, a lo largo de la historia de la política indigenista se han encontrado distintos enfoques que han guiado las acciones dirigidas hacia la población indígena. A grandes rasgos, se puede decir que la primera tesis que se siguió fue la incorporacionista. Esta pretendió incorporar a la "civilización moderna" a los indios, haciendo caso omiso de su cultura, lengua y organización social propia y por lo tanto utilizando métodos directos de penetración. Basándose en la supuesta superioridad de ciertas culturas sobre otras "inferiores" se justificaba así la imposición de una sobre otra; en este caso el abandono, por parte de los indígenas, de todos sus rasgos culturales, que eran considerados responsables del mal estado en que se encontraban estos pueblos.

El integracionismo, no tan distante de la teoría precedente, sostiene la integración de los indígenas a la sociedad nacional pero respetando los valores de su propia cultura; utiliza entonces métodos indirectos de penetración. Influenciado por el relativismo cultural[19], el integracionismo reduce el respeto a mantener ciertos rasgos superestructurales, siempre que éstos no contradigan los aspectos estratégicos de la cultura nacional.

Ambas posturas conciben a la sociedad global como polarizada entre un sector moderno capitalista y otro sector "atrasado" (incluye a los indígenas) que tiende a alcanzar al otro por medio de medidas de desarrollo. Los grupos étnicos de México se definen como carentes de tecnología, urbanización, de modernización, pobres e incultos. Estos tenderán a desaparecer en la medida que las ventajas de la civilización moderna alcance estas poblaciones; es decir, cuando se logra "incorporarlos" o "integrarlos" a la sociedad nacional. Los elementos culturales indígenas son rezagos precolombinos considerados como obstáculos que se oponen al desarrollo de las etnias y a su plena adaptación a la vida política y económica de país.

El Estado toma aquí una actitud paternalista y encamina sus acciones educativas a integrar y/o incorporar al sistema capitalista de la sociedad global a estas poblaciones de campesinos y ciudadanos retrasados por razones de marginación histórica geográfica. Los programas educativos cumplen un papel fundamental, aspiran a alterar las actitudes y hábitos de las comunidades étnicas en las áreas de su vida social y de sus expresiones culturales.

---

[19] Relativismo Cultural - teoría de factura norteamericana que rechaza el etnocentrismo absolutista y propone una consideración relativa de los diversos sistemas culturales.

1.5.1 Etnopopulismo: nueva tendencia

A principios de los años setenta el integracionismo empezó a mostrar una ineficiencia político-ideológica para cumplir en la práctica los propósitos de la política oficial. Surgió entonces un movimiento crítico calificándolo de etnocida e incompatible con una sociedad multiétnica y pluricultural como la de México. Al nuevo movimiento se le ha llamado etnopopulismo.

La pérdida de legitimidad provocó la necesidad de buscar un discurso nuevo que pusiera énfasis en la defensa de los derechos étnicos. Los antropólogos críticos fueron acogidos al sistema burocrático y junto con representantes indígenas se oficializó la nueva tendencia.

Los etnopopulistas admiten que las colectividades indias han sido marginadas y oprimidas y se proponen actuar sobre las estructuras, los instrumentos y los efectos de la dominación. Las poblaciones indígenas siempre han estado integradas a la nación, pero en calidad de explotadas económicamente, dominadas políticamente y oprimidas culturalmente. Se reconoce a México como un país multiétnico y se plantea el derecho al desarrollo cultural de las diferentes etnias indias.

Plantean asimismo, dejar de ver lo indígena desde una óptica occidental, mediante la cual se ha tratado de construir un México ajeno a su misma realidad. Se tiene conciencia de que México es un país que cuenta con una amplia gama de etnias, elementos culturales diferenciados de lo que se ha dado por llamar "nacional" y que cada una de ellas posee un acervo cultural propio que se debe respetar. Se asume a México como una nación pluricultural y plurilingüe. La variedad de culturas que se presentan en este territorio son herederas del legado más profundo de nuestra civilización mesoamericana, interrumpida abruptamente por la dominación colonial que aún pesa sobre nosotros.

Se pone de manifiesto también, la incapacidad para aceptar y reconocer la civilización mesoamericana, frente a la occidental, proponiendo un proyecto organizado a partir del pluralismo cultural. La diversidad de culturas es una meta central del proyecto. Conformar una nación sin tratar de uniformarla culturalmente, sino por el contrario, México será cada vez más rico en la medida que se reconozcan sus diversidades.

El proyecto etnopopulista (el "proyecto romántico" como lo llamara Díaz Polanco[20]), exige la anulación de toda estructura de poder que implique la dominación de cualquiera de los grupos sobre los demás. La descentralización real del poder se hace necesaria; una descentralización social de las decisiones incluyendo las educativas. Por lo tanto sería "necesario revisar a fondo la política educativa a fin de dejar en manos de las comunidades una cantidad cada vez mayor de decisiones sobre los contenidos, los métodos y en general la

[20] véase DIAZ-POLANCO, Hector, Etnia, Nación y Política, Méx, Juan Pablos ed, 1987, 202 p.

organización y el funcionamiento del sistema escolar. Se trata de aceptar y respetar sus decisiones.."[21]

El cambio teórico sucedido, llevó a la redefinición del discurso oficial y al cambio de política dentro de los organismos estatales.

1.5.2 Educación Bilingüe y Bicultural

A partir del año de 1971 se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el medio indígena, reconcentrando los antiguos servicios que tenía la Dirección General de Asuntos Indígenas y que habían quedado dispersos en varias Direcciones de la SEP. Se reformuló todo el sistema de trabajo cumpliendo con las resoluciones técnicas emanadas del Congreso Indigenista Interamericano y la recomendación de la UNESCO que sostiene "el uso del idioma vernáculo constituye un puente hacia el logro de la unificación nacional, de manera más rápida que cuando se pretende enseñar directamente la lengua nacional a una comunidad analfabeta".

Con el objeto de actuar en cada una de las "regiones interculturales", el Gobierno de la República cuenta con 2 instituciones dedicadas a atender el problema de los grupos étnicos: el Instituto Nacional Indigenista (INI), el cual a través de sus 85 Centros Coordinadores establece los nexos para lograr una coordinación funcional con todos los organismos del Estado; y la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), creada en 1978 y que tiene a su cargo la tarea educativa con fundamento en la tesis del bilingüismo.

Dentro del Programa Educación para Todos[22] 1976-1982 ; José López Portillo propone los siguientes objetivos para la castellanización de preescolares:

1.- Lograr que los niños indígenas preescolares monolingües inicien el aprendizaje del castellano -sin detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas-, garantizando su ingreso y permanencia en las escuelas primarias bilingües.

2.- Procurar que el castellano cumpla plenamente con su función de vínculo entre todos los mexicanos y sirva de instrumento de comunicación y defensa de los intereses de las comunidades indígenas.

Vemos como ratifica la educación bilingüe, mencionando el respeto hacia las identidades culturales y lingüísticas de cada comunidad, pero subrayando la importancia del castellano como lazo de unión con la población india.

---

[21] BONFIL BATALLA, Guillermo, México Profundo, una Civilización Negada, p. 241

[22] Educación para Todos, SEP, p. 117

Actualmente existe un documento base que, en teoría, rige la educación indígena[23] llamándola ahora Bilingüe y Bicultural. En este documento se trata de configurar una pedagogía de los indígenas mexicanos que contribuya al fortalecimiento y desarrollo de una identidad nacional.

Se afirma en este documento, que el indígena se ve obligado a aprender el castellano como condición indispensable para desempeñarse en la sociedad nacional y a desaprender y desvalorar la capacidad expresiva e intelectiva de su lengua materna. Sin embargo, la castellanización que se ha llevado a cabo implica la negación de las lenguas y culturas diferentes a la sociedad de habla hispana. Las lenguas indias, se dice, han representado una limitación del gobierno, para el logro de un modelo de nación. Su diferencia social, atribuida a su naturaleza, se desplaza hacia la existencia y la difusión de la escritura; al mismo tiempo que su ausencia para los grupos étnicos es interpretada como una incapacidad social e interna de los idiomas ágrafos (sin escritura).

El carácter bilingüe de las comunidades indígenas no es una relación simétrica igualitaria, se ven amenazadas y se desenvuelven en un contexto de subordinación; para el mundo moderno carecen de utilidad. Para el desarrollo de las lenguas indias se proponen, además de otras condiciones de orden político, 3 condiciones básicas: representación gráfica (alfabetos prácticos y métodos de lecto-escritura), una forma estandarizada y su modernización (expansión del léxico y desarrollo de estilos y formas de discursos nuevos). La DGEI actualmente está haciendo estudios teóricos sobre los alfabetos de las 56 lenguas indígenas que existen en México y ya ha elaborado alfabetos para cada una de ellas. El material didáctico que se elabora, libros de preescolar y 1o. de primaria, abarca 34 lenguas.

Todo bilingüismo implica necesariamente el biculturalismo. La lengua es parte esencial de la cultura; es el inventario simbólico en el que se hallan condesadas todas las experiencias de un pueblo, su historia y las relaciones que sostiene con el mundo que lo rodea. A cada lengua le corresponde una cosmovisión particular; lenguaje y pensamiento están en estrecha relación. Dado que no existen condiciones para un bilingüismo equilibrado, se propone enseñar el castellano como segunda lengua.

Sólo cuando el niño ha desarrollado al máximo todas las posibilidades de su lengua materna y ha internalizado que es un sistema de significación particular, está preparado para acceder a otro sistema y comprender que al igual que el suyo éstos tienen leyes y formas específicas que difieren de las del propio. Hay interferencias en el proceso de lecto-escritura cuando no se realiza en lengua materna (fonológicas, morfosintácticas y semánticas). El logro del manejo global de este proceso se adquiere únicamente cuando se hace en lengua materna.

---

23 Bases Generales de la Educación Indígena, SEP/DGEI, 125 p.

Se dice también que la Educación Indígena sólo se puede concebir a partir de un campo de confrontación de 2 culturas que tienen relaciones desiguales; en este caso por un lado la cultura nacional y por otro las culturas indígenas.
Concretamente los criterios teórico-metodológicos de la propuesta pedagógica son los siguientes:

- El aprendizaje ha de orientarse de acuerdo con los esquemas referenciales del sujeto. El aprendizaje significativo se produce cuando el material cognoscitivo se incorpora de manera sustancial a lo que el sujeto ya sabe (referentes propios).

- Enseñanza sistemática de la lengua materna y del castellano como segunda lengua.

- Aprendizaje creativo.

- Vinculación del aprendizaje con las necesidades y características del medio sociocultural.

- Diversidad en la interrelación personal y cultural, comprensión de que cada individuo actua en base a expresiones acumuladas.

- Resignificación del trabajo escolar.

Finalmente, la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural, se define así: indígena porque requiere de la participación de los pueblos y profesionales indios, tanto en su diseño, como en su ejecución y evaluación; bilingüe porque propicia el uso, desarrollo y estudio sistemático del propio idioma del niño y del español como segunda lengua y bicultural porque los contenidos programáticos parten de las raíces culturales, del pensamiento y de la trayectoria histórica de los grupos étnicos, que se vinculan y enriquecen con los elementos de las culturas nacional y universal, a las que han hecho y hacen notables aportaciones.

En su aplicación práctica la Educación Bilingüe y Bicultural conlleva muchos problemas. Hasta la fecha lo que se conoce como tal es en realidad una educación unilateral en la que lo fundamental sigue siendo la enseñanza del idioma castellano. Es decir, se continua buscando la integración del indígena al sistema productivo dominante.

Al presentar un bilingüismo ideal y una relación armónica entre 2 culturas, se trata de ignorar una situación conflictiva en la que una lengua dominante, el español, se impone a las lenguas dominadas, las indígenas. Al no existir una igualdad ni cultural ni lingüística entre ambas partes, es utópico pensar en un bilingüismo y biculturalismo real, que se antojan más como una demagogia discursiva.

Por otro lado, aun pretendiendo respetar y revalorizar las culturas indígenas la Educación Bilingüe y Bicultural no hace otra cosa que imponer necesidades externas. Dichas culturas no aceptan como algo propio, sino externo, los materiales y contenidos que se les

presentan, pues será siempre la visión que tienen sobre ellos, los no indígenas. Ademas un material no podrá ser jamás lo suficientemente "regional" ya que, como política de la SEP la DGEI los realiza apegándose a los planes del sistema nacional, es decir manejando los contenidos culturales de la cultura nacional y universal.

Lo mismo sucede con los planes de estudio que se aplican. Son simplemente el modelo de enseñanza del español el mismo que se utiliza para la escuela bilingüe. La lengua indígena tan sólo se utiliza como medio para arribar al objetivo final: el castellano.

La falta de una amplia investigación lingüística previa que justifique la aparición de alfabetos, ha llevado a la persistencia ortográfica del alfabeto español en los indígenas. Los alfabetos indígenas que se utilizan en los libros de la escuela bilingüe, la mayoría fueron sacados al vapor, sin una base científica, sin la existencia de gramáticas y diccionarios y en fin, sin el estudio a fondo de cada lengua. Resultan pues con grandes problemas y contradicciones para su aplicación, y vemos otra vez que la norma para su elaboración fue el español.

El ambicioso mote de una Educación Bilingüe y Bicultural que se pretende para las zonas indígenas de nuestro país, resulta pues muy lejos de la realidad. No basta con introducir un niño a la escuela en su idioma, si los contenidos no reproducen su realidad.

Por otro lado, podríamos preguntarnos por qué la educación indígena (entendida como aquella unidireccional Estado- comunidades indígenas) ha fracasado en su intento bicultural. La respuesta se encuentra en la escuela misma, espacio donde se transmite la educación. Según L. Valiñas, la escuela es un elemento externo, impuesto; no es propia de las culturas étnicas; por lo tanto los saberes ahí impartidos tampoco lo son:

> "En sociedades en las que la educación se da forzosamente en las interacciones sociales, la relación con el medio (la tierra, el grupo) es fundamental, sus saberes deben reproducirse en esos contextos. La escuela, como es obvio, los descontextualiza, les quita su practica. simplemente por ser la escuela un espacio extraño, sus funciones son igualmente extrañas, ajenas. En la escuela solo se evidencia una cultura: la escolarizada=la nacional" [24]

La escuela, agrega, es individualista, externa a la tradición de la etnia, "es como una embajada: es un territorio interno que no les pertenece". Por el contrario, habría que respetar las instancias educativas propias de las etnias.

---

[24] VALIÑAS, Leopoldo, La Alfabetización y su problemática: el caso Mixe (lo difícil de escribir lo inescribible), p. 135

1.5.3 Organizaciones Indígenas

La tendencia crítica de un indigenismo integracionista no sólo ha surgido entre los intelectuales, sino también entre un buen número de profesionales indígenas y comunidades, traduciéndose en un incremento innegable de la movilización política de éstas. El Estado reconoce el pluralismo étnico y le niega legitimidad. La existencia de una política indigenista expresamente diferenciada, tiene en realidad poco apoyo en las bases constitucionales del Estado mexicano. Sin embargo, es la misma política indigenista que, entre otros factores, ha creado las condiciones para que emerjan movimientos indígenas de afirmación étnica.

En 1974 en San Cristobal de las Casas, Chiapas, se reúne el Primer Congreso Indígena, con representantes de 327 comunidades tzotziles, tzeltales, choles y tojolabales a nombre de 250 mil indígenas. En las discusiones que tuvieron lugar se escucharon las demandas de los indígenas en cuanto al fraccionamiento ilegal de sus tierras, sus bajos salarios, denuncias contra las autoridades, el acaparamiento de los productos agrarios, la educación inadecuada, la necesidad de salubridad, etc.

Un año después abiertamente auspiciado por el gobierno de la República, por medio de la Confederación Nacional Campesina, se reúne en Janitzio, Michoacán. el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI). Su carácter oficial produjo ciertas expectativas negativas en cuanto a la posible manipulación por parte del gobierno. Ciertamente el congreso no estuvo libre de ésto; sin embargo, rebasó en mucho los planteamientos oficiales. Los indígenas manejaron el Congreso de acuerdo a sus intereses, remarcándose una creciente politización.

Las resoluciones del Congreso no se limitaron esta vez a denunciar, sino que fueron más allá llegando a pedir por ejemplo, la expropiación de la industria forestal y la cancelación de las concesiones a las empresas privadas. Calificaron al INI de enemigo de los indígenas, y propusieron sustituirlo por la Subsecretaría de Asuntos Indígenas, así como la creación de un instituto lingüístico mexicano paralelo a la declaración de las lenguas indígenas como lenguas oficiales. En la "Carta de Comunidades Indígenas" se plasmaron las denuncias y peticiones indígenas.

La importancia del Congreso en 1975 fue ser el primero de carácter indígena (no indigenista) y nacional. A partir de éste se generó una nueva jerarquía Indígena: el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI).

El CNPI tiene una Comisión Permanente que lo representa ante las instituciones gubernamentales de todos los niveles. Cuenta con un Parlamento Indígena con funciones legislativas. Como organismos de base están los Consejos Supremos. Para su constitución se adoptó el criterio lingüístico, siendo 56 el número oficial de lenguas, un Consejo para cada una de ellas.

En el III Congreso, realizado en 1980 se tratan asuntos como la tenencia de la tierra, electrificación, medios de comunicación, agua, construcción de viviendas, créditos y comercialización entre otros.

Se demanda la expulsión inmediata de ILV por considerar a sus misioneros portadores de divisionismo e impositores de otra religión. Ya un año antes la SEP había suspendido el convenio de colaboración con el Instituto pero se le seguía y sigue permitiendo su acción en México. La comunidad antropológica poco ha hecho por denunciar sus actividades, han sido los indígenas quienes han pedido su desaparición.

Asimismo en la Segunda Reunión de Barbados[25] en 1977 se "analiza la historia de la institución, su expansión en el tercer mundo, su papel de precursor ideológico del sistema imperante, los efectos destructores de su trabajo en las culturas indígenas y su actividad desmovilizadora de las capacidades de respuestas autónomas de las etnias locales". añadiendo que "cualquier institución intrusa que bajo el pretexto de estudiar el lenguaje conlleve formas de dominación es indeseable y debe ser eliminada".

En cuanto a educación se refiere, el III Congreso demanda más autonomía para decidir su educación, los contenidos de los planes y programas educativos, de los libros de texto y demás materiales de apoyo. Pero la propuesta de su educación termina demandando algo no muy alejado del discurso oficial:

> "Nuestra educación debe ser bilingüe-bicultural y ser reconocida por las leyes. Bilingüe, porque es necesario enseñar a hablar, leer, escribir y la estructura gramatical de cada lengua indígena en particular y el español. Bicultural, en tanto que primero debemos enseñar y fomentar nuestra propia cultura y después los valores universales de otras culturas". [26]

Ciertamente que el CNPI no cae en el error de enarbolar demandas educativas como la verdadera solución al "problema indígena". Esta conciente de que la situación político-económica es igualmente importante. Pero como lo apunta Valiñas, estos movimientos étnicos al exigir el respeto a las culturas y a las lenguas indígenas no hacen sino reproducir el discurso indigenista y sus demandas se vuelven precisamente aquellas que las ideologías dominantes o exteriores a ellos le imponen (tal es el caso de la demanda de Educación Bilingüe-Bicultural).

---

[25] Indianidad y Descolonización en América Latina, Documentos de la segunda reunión de Barbados, p. 407

[26] "Conclusiones del Trabajo del III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas", p. 28

"...un verdadero movimiento étnico no puede proponer como demandas prioritarias a la lengua y a la cultura...Estas existirán en la medida en la que dichos movimientos refuercen sus identidades a partir de prácticas concretas de defensa. La lengua y la cultura no se mueren ni se defienden. Es el grupo el que les da existencia no viceversa" [27]

Por otro lado está La Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A. C. (ANPIBAC), quien ataca al INI de desarrollar programas de acción indigenista sin la participación de los indígenas llevando necesariamente a una concepción etnocentrista.

La inquietud de los profesionales indígenas de participar en el campo del indigenismo llevó a la celebración del Primer Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües en 1976. Un año después en el Segundo Encuentro se conformó la ANPIBAC, pronunciándose por una pedagogía de contenido bilingüe y bicultural que responda a la cosmovisión de los grupos étnicos.

Tanto el CNPI como la ANPIBAC son organizaciones indígenas que luchan por reivindicar en un nivel político a los grupos étnicos de México. Su lado positivo, como ya se ha visto, es ayudar al despertar de una nueva generación propia de la población indígena y la declaración de sus demandas. Sin embargo, se corre el peligro de que este tipo de organizaciones tenga poca representatividad de los verdaderos reclamos indígenas, lleguen a ser manipulados y se caiga dentro de un "charrismo indígena"[28] lo cual es igualmente peligroso, ya que las etnias se ven representadas por grupos que han dejado la lucha del interes comunitario por el interes propio.

1.5.4 La corriente marxista

Con respecto a la teoría etnopopulista los críticos marxistas opinan que ésta atribuye una especie de esencia invariable a las etnias y que por lo tanto buscan reivindicar el pasado. Se cae entonces en una concepción de la confrontación de 2 mundos, el indígena y el occidental. Esto los lleva a promover un proyecto político separado de occidente, y el más grave error es caer en una "estadolatría", es decir suponer que el estado los ayude. Se acusa a los etnopopulistas de manejar la cuestión étnica básicamente como un problema cultural, dejando de lado las relaciones político-económicas de dichos grupos.

Los marxistas opinan que la solución de los problemas de los grupos indígenas sólo puede pasar por una solución global de toda la sociedad. La lucha por la reivindicación de los indígenas es una lucha contra el capitalismo, pues sólo mediante la implantación de un nuevo sistema social (destruyendo el capital) es como se podrá garantizar el ascenso al poder de dichas clases sojuzgadas. Las

---

[27] VALIÑAS, Leopoldo, op.cit., p. 110
[28] VARESE, Stefano, Indígenas y Educación en México, p. 121-123

luchas obreras, campesinas e indígenas están a un mismo nivel. Querer separar el "problema indígena" de la situación de las demás clases explotadas es parte de una estrategia estatal para dividir y tener un mejor control.

No hay que confundir el mantenimiento de la identidad básica a lo largo de un lapso histórico con la invariabilidad de los factores que son el sustento de dicha identidad, misma que se ha visto transformada por el desarrollo histórico. La legitimidad de las reivindicaciones indígenas encuentra su base en una situación actual de opresión cultural, explotación económica y dominación política. Es precisamente el presente y no el pasado, el que les da fuerza.

Los marxistas opinan que el indígena no se enfrenta a occidente en su conjunto, sino a clases o fracciones de clases particulares (burgueses, latifundistas, ideólogos, comerciantes, acaparadores que pueden ser incluso indígenas,etc). La discriminación cultural es sólo el resultado y al mismo tiempo palanca reproductora de la explotación.

1.5.5 Las etnias actuales

En tanto que los políticos, ideólogos, científicos sociales, críticos y demás "gente de razón", dirigen el mundo teórico del discurso indigenista y hacen su penetración en el medio a través de las vías reconocidas, los indígenas siguen viviendo a diario la expropiación de tierras, las invasiones, el trabajo asalariado, el acaparamiento, la manipulación, la demagogia política y la explotación.

Como se habrá podido dar cuenta el lector lo arriba mencionado no incluye ningún término cultural. Es verdad que aparte de esto el indígena sufre la falta de educación, la invasión lingüística del castellano, la paulatina pérdida de sus costumbres etc. Pero todo es cuestión de orden conceptual, ya que se reconoce a lo segundo como consecuencia y no causa de lo primero. Es decir que la reivindicación cultural como demanda étnica, no lo es todo. Los grupos indígenas sufren situaciones que exigirían soluciones más urgentes. ¿Se le puede pedir a alguien que valorize su cultura cuando no tiene qué comer? ¿Qué puede ser de más importancia y urgente solución para un indígena, la pérdida de su lengua ó la pérdida de su cosecha?

No tratamos de minimizar la importancia de las soluciones culturales (sin la cual este mismo trabajo no tendría razón de ser), de lo que se trata es de poner en su nivel a cada cosa y dejar clara la situación económica-política de la población indígena de México.

Por su parte las ideas juegan su papel. La penetración ideológica de la cultura dominante ha sido tan constante y tan fuerte que ahora es frecuente encontrarnos con un fenómeno de internalización por parte de los indígenas de esta misma ideología. La visión de los no indígenas con respecto a los indígenas es de menosprecio a sus formas y valores culturales "inferiores". Esto ha producido la autodenigración que se traduce en el rechazo a su propia lengua, a su

vestimenta etc. Existe el caso contrario, gente conciente y encerrada en los valores de su grupo y que intenta defenderlos del exterior; indígenas que serían capaces de crear proyectos (étnicos) más acordes a su realidad, que los que le son impuestos por instituciones indigenistas.

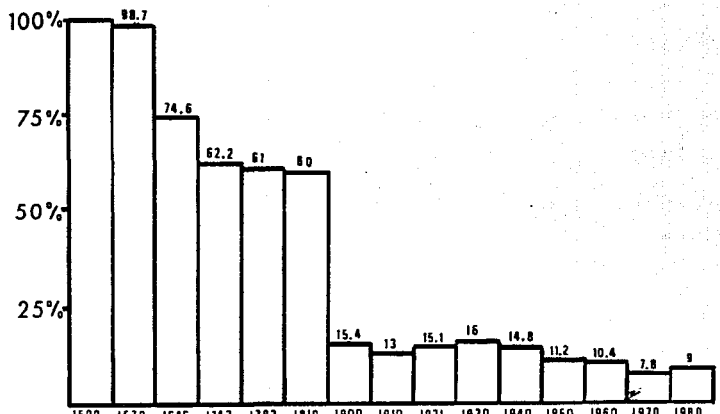
El censo de 1980 da un total de 5,181,038 indígenas en México; lo que constituye el 9 % de la población total. Se encuentran distribuidos en los 32 Estados del país, habiendo más concentración en ciertas zonas que en otras.

La cifra oficial de número de lenguas indígenas en México es 56, atribuyendo una lengua para cada etnia (como si todos los que dijeran hablar una misma lengua fueran un solo grupo) por lo que se habla igualmente de 56 etnias.

En el presente trabajo nos apoyamos en algunas veces en diversos cuadros con información que consideramos puede ser útil. Sin embargo, se sabe que las estadísticas resultan en muchas ocasiones muy relativas y en el caso de la demografía étnica se evidencia aún más. Todo comienza con la misma definición de indígena, que quizás hace 40 años no tenía el mismo criterio que ahora, constituyendo una de las causas de las variaciones y poca confiabilidad de los datos. Las cifras sufren altibajos. Por ejemplo, en 1910 aparecen 50 lenguas, en 1950, 30, y actualmente, 56 según el INI y la DGEI, y según Evangelina Arana en Las lenguas indígenas de México, hay 58. aunque algunos científicos sociales opinen que existen más de 100. A este proceso de desaparición de lenguas, junto con las limitaciones de información para conocer las características de la población indígena, aunado al deseo de Estado de asimilar a los grupos indígenas en una cultura nacional, se le ha llamado "etnocidio estadístico". Este resume una posición política frente a las comunidades étnicas indígenas, pues cumple las funciones de minimizar su presencia, minimizando al mismo tiempo el reconocimiento de sus demandas.

Esperamos entonces, que la información estadística y demográfica que se presenta, sea observada tomando en cuenta este criterio, pero que a la vez pueda servir para tener una idea más amplia de la situación étnica en nuestro país.

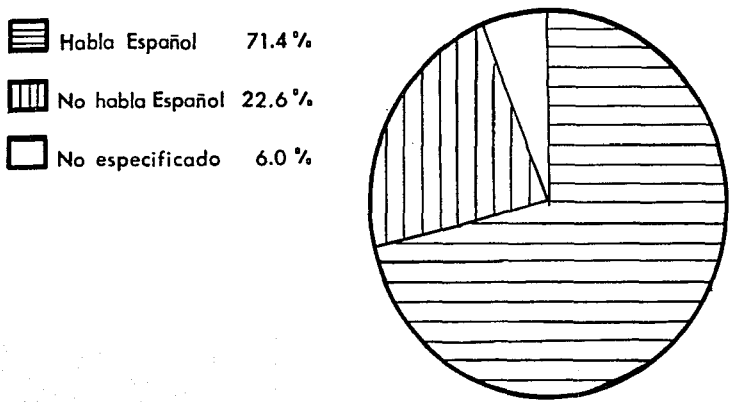
POBLACION INDIGENA



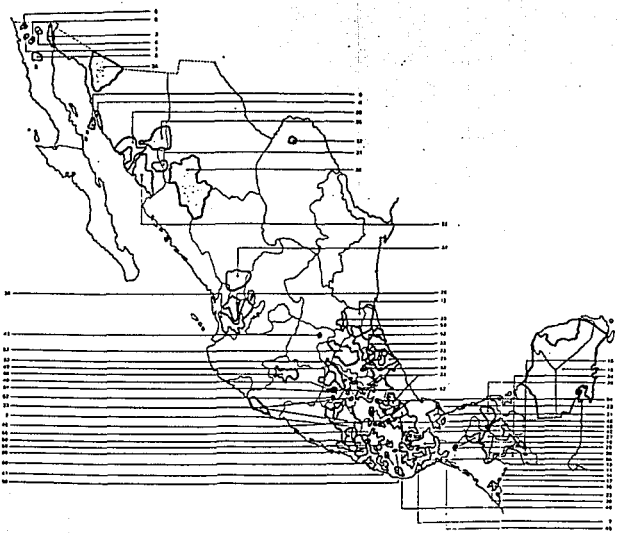
NOTA: De 1900 a 1980 se tomó en cuenta la población de 5 años y más

FUENTES: 1er Censo de población de la Nueva España
Censo de Revillagigedo
Dinámica de la población de habla indígena
Colección Científica INAH

POBLACION INDIGENA BILINGÜE Y MONOLINGÜE



FUENTE: X Censo General de Poblacion y vivienda 1980
INEGI



FUENTE: *Revista Educación de Adultos* SEP

LAS LENGUAS DE MÉXICO

Grupo joca meridional

1 Cochimí
2 Cucapá
3 Kiliwa
4 Kumiai
5 Paipai
6 Seri
7 Tequistlateco (chontal de Oaxaca)
8 Tlapaneco

Grupo maya-totonaco

9 Chol
10 Chontal
11 Chuj
12 Huasteco
13 Ixil
14 Jacalteco
15 Kekchí
16 Lacandón
17 Mam
18 Maya peninsular
19 Mixe
20 Motozintleco
21 Popoluca
22 Quiché
23 Tepehua
24 Tojolabal
25 Totonaca
26 Tzeltal
27 Tzotzil
28 Zoque

Grupo nahua-cuitlateco

29 Cora
30 Huichol
31 Guarijío
32 Mayo
33 Nahua
34 Pápago
35 Pima
36 Tarahumara
37 Tepehuano
38 Yaqui

Grupo otomangue

39 Amuzgo
40 Cuicateco
41 Chatino
42 Chinanteco
43 Chichimeco-jonaz
44 Chocho
45 Huave
46 Ixcateco
47 Mazahua
48 Mazateco
49 Matlatzinca
50 Mixteco
51 Ocuiteco
52 Otomí
53 Pame
54 Popoloca
55 Triqui
56 Zapoteca

Otras

57 Kikapú
58 Purépecha

CAPITULO 2. LA ALFABETIZACION, ANTECEDENTES Y SITUACION ACTUAL

CAPITULO 2

LA ALFABETIZACION, ANTECEDENTES Y SITUACION ACTUAL.

La lengua no sólo es importante como índice sintético de la etnicidad, o sea en su función estrictamente operacional, sino que tiene fundamentalmente un papel estratégico en las luchas por la sobrevivencia y el futuro étnico. De allí que estas luchas se hayan desarrollado y se sigan desarrollando alrededor de este eje, de allí que los Estados autoritarios hayan establecido sus políticas represivas sobre el uso de las lenguas locales...

Stefano Varese

Yo puedo hacerle hablar al libro,
pero no sé lo que dice.

anónimo indígena

2.1 La Alfabetización dentro del Marco de la Educación Permanente

El debate acerca de la Educación Permanente es tan antiguo como la historia de la humanidad, pero recientemente se le ha concedido gran interés. Debemos a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la difusión de la educación permanente como tema de la pedagogía contemporánea. La idea se sustenta a partir de que se considera a la educación como construcción sin límites. El hombre es un ser inacabado, que tiende a la perfección y en consecuencia la educación se vuelve un proceso continuo que va desde el nacimiento hasta la muerte del individuo.

La Educación Permanente así concebida, no posee límites cronológicos ni institucionales. La sociedad moderna hace necesaria una permanente actualización y ampliación de conocimientos, un constante conocer y reconocer, formarse e informarse de los nuevos avances de la ciencia y el saber popular. El carácter de finalidad que tradicionalmente ha adquirido la educación (confundida con escolaridad) pierde su razón de ser. Lo más importante ya no es (o no debería ser) la obtención de un diploma, sino adquirir la forma más alta de aprendizaje sistemático que es la de "aprender a aprender"; crear la disposición para aprender durante toda la vida.

Algunos han querido ver a la Educación Permanente como una alternativa para la extensión de la escolarización. La explosión demográfica y escolar que se vive hoy tendría su solución en un futuro, en una educación fuera de los límites institucionales. Se dice entonces que la escuela debe tender no únicamente a otorgar conocimientos, sino también a desarrollar el gusto y el deseo de aprender y a cultivar en el alumno capacidades que le permitirán satisfacer ese deseo.

Los fines de la Educación Permanente son:

"a) Capacitar al hombre para afrontar los problemas psicológicos, sociales y económicos, en un mundo que le exige permanente renovación.

b) Capacitar al hombre para el ejercicio de la libre opción con participación responsable y creadora dentro de la comunidad".[1]

Dentro de la Educación Permanente, que prácticamente sería todo tipo de educación o adquisición de conocimientos que recibe un individuo a lo largo de su vida, existen 3 modalidades que son: la educación formal, no formal e informal.

---

[1] PALLADINO, Enrique, Educación de Adultos, p. 91

Presentamos las definiciones de Coombs y Ahmed :[2]

La educación informal es "el proceso que dura toda la vida, por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y del contacto con su medio". Serían entonces las experiencias y conocimientos que nos da la vida diaria. Cabría mencionar algunos elementos que contribuyen a la Educación Informal como son la televisión, el cine, radio, pláticas, lectura, etc.

La educación formal es "el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad". Es básicamente el sistema educativo nacional institucionalizado que trabaja a través de la escuela.

Finalmente la educación no formal es "toda actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sean adultos o niños". La educación no formal es considerada por diversos autores como sinónimo de Educación de Adultos. Nosotros preferimos tomar la acepción más amplia de Coombs y Amhed e incluir a la población infantil.

La Educación de Adultos por su parte es definida por la UNESCO como "la enseñanza organizada para personas que tienen generalmente una edad de 15 años o más y que esté adaptada a sus necesidades".

En México, La Ley Nacional de Educación para Adultos promulgada en 1975 dice que "la Educación de Adultos es una forma de la educación extraescolar, que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población".

La Educación de Adultos abarca un área muy grande de la educación no formal, la alfabetización, la capacitación, la educación comunitaria, la educación básica, educación abierta, entre otras. En muchos de los programas de Educación de Adultos la alfabetización se convierte en casi la totalidad de éstos. Es verdad que se debe dar mucha importancia pues es el principio de muchos de estos programas, pero debemos entender a la alfabetización como sólo una parte de la Educación de Adultos.

Para esquematizar de una manera general las ideas que se han expuesto con anterioridad, presentamos el siguiente cuadro que puede ayudar al lector a ubicar de manera más clara la alfabetización (objeto de nuestra investigación), dentro de un marco educativo más amplio.

---

[2] citado En: LA BELLE, Thomas, Educación No Formal y Cambio Social en América Latina, p. 43-44

- E. Permanente
  - E. Formal
    - Escuela Primaria hasta Universidad
  - E. Informal
    - experiencias diarias de contacto con el medio (cine, radio, T.V., pláticas, lecturas, etc.)
  - E. No formal
    - E. Infantil
      - cursos varios (danza, pintura, natación, etc.)
    - E. de adultos
      - Alfabetización
      - Primaria y secundaria
      - E. comunitaria
      - Capacitación
      - E. para la salud, etc.

2.2 Organismos Internacionales y su Política en torno a la Alfabetización

En los años cincuenta, la educación escolar se veía como panacea del desarrollo económico; la única forma de adelantarse al crecimiento de la población era multiplicar las escuelas. En los sesenta se empezaron a perder esas ilusiones y se puso en duda la utilidad de la educación en general. Los sistemas e instituciones tradicionales fueron sometidos a ataques. Se les reprochaba su falta de claridad en los objetivos, transmisión de conocimientos anticuados, obsesión por el éxito intelectual provocando un espíritu de competencia, los métodos de enseñanza tradicionales que tiene a los maestros como únicos poseedores de la autoridad y el saber, etc.

Este movimiento en favor de la renovación y expansión de la enseñanza encuentra resonancia en el campo de la Educación de Adultos, auspiciado por los Organismos Internacionales. El papel que juegan éstos en la política educativa de muchos países (incluyendo México) es importante porque orientan la actividad investigadora y la puesta en marcha de programas de Educación de Adultos.

La UNESCO, fundada en 1946, estipula en su acta constitutiva que "la dignidad del hombre exige la educación para todos", los países firmantes se declaran "resueltos a asegurar a todos, el pleno e igualitario acceso a la educación", asignando en particular a la Organización el rol de "realizar gradualmente el ideal de una igual oportunidad de educación para todos, sin distinción de raza, de sexo, ni de ninguna condición económica, ni social".[3]

---

[3] Qu'est-ce que l'alphabetisation, UNESCO, p. 18

Se promueve la Primera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos en Elsinor, Dinamarca. Aquí se reafirma la importancia de la Educación de Adultos que debe proporcionar a los individuos conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y permitirles participar armoniosamente en la vida de la comunidad. Pero el énfasis de la educación se dio años después cuando conjuntamente con la Organización de las Naciones Unidas (ONU) lanzan la Primera Campaña Mundial de Alfabetización, después de la Segunda Conferencia Mundial en Montreal en 1960. Fue entonces cuando, como describe Ana Lorenzetto[4], el hombre, que por la rapidez de sus comunicaciones, la conquista de la ciencia, la posibilidad de poder ver y vivir los acontecimientos lejanos y cercanos, descubre de improviso que la mitad de este mundo es incomunicable, (refiriéndose a la comunicación escrita).

Apenas terminada la Conferencia de Montreal, la UNESCO en su Conferencia General, votaba por un estudio sobre la planificación, organización y ejecución de un programa de lucha contra el analfabetismo y se pedía la constitución de un Comité Internacional de expertos sobre problemas de la alfabetización. A partir de la primera reunión de este Comité es cuando la batalla por el alfabeto se vuelve la batalla de la UNESCO.

De la década de los sesenta a la fecha la UNESCO no ha dejado de incidir en programas y campañas para combatir el analfabetismo. Como noción esencial la educación permanente y la alfabetización como primer engranaje de la misma.

Reunido en Teherán en 1965, el Congreso Mundial de Ministros de la Educación marcó un cambio fundamental en las concepciones anteriores sobre alfabetización. Formularon el concepto de "alfabetización funcional". Se relaciona el analfabetismo con la baja productividad y se propone un tipo de alfabetización ligada a un programa de formación profesional que permita el crecimiento rápido de la productividad de los individuos, al mismo tiempo que constitya una fuente de desarrollo cultural y espiritual.

Pero ¿qué es para la UNESCO un analfabeta? Lo definen así, "una persona incapaz de leer y escribir una exposición simple y breve de hechos relacionados con su vida cotidiana, aún cuando la entienda".[5]

Posteriormente se definió como analfabeta funcional, "toda persona incapaz de ejercer todas las actividades para las cuales la alfabetización es necesaria en el interés del buen funcionamiento de su grupo y de su comunidad y también para permitirle leer, escribir y calcular en vista de su propio desarrollo y el de su comunidad".[6]

---

[4] Lorenzetto, Ana, Lineamenti Storici e Teorici dell'Educazione Permanente, p. 108

[5] "Informe del Día Mundial de la Alfabetización", UNESCO En: Revista de Educación de Adultos, INEA V2 N1, enero-marzo 1984, p. 60-70

[6] Actas de la Conferencia General, UNESCO, Resoluciones, p. 19

Tomando como marco teórico la educación funcional, el Congreso de Teherán dio como fruto el "Programa Experimental Mundial de Alfabetización" (PEMA), cuya finalidad principal consistió en ensayar y aportar la prueba de las ventajas que ofrece la alfabetización desde el punto de vista económico y social.

Con el concepto de funcionalidad, lo que se busca es relacionar el desarrollo con el alfabetismo y por consiguiente subdesarrollo con analfabetismo. Llegamos al punto clave. Para organizaciones como la UNESCO combatir el analfabetismo en el mundo es, por un lado, ofrecer la oportunidad de la educación a toda la raza humana y por otro, combatir de un cierto modo el subdesarrollo. Es decir que el analfabetismo se ve como causa de la baja productividad, bajos salarios, marginalidad, pobreza, etc. en la que viven muchos países. A menor analfabetismo mayor desarrollo, (otra vez la educación como panacea de todos los problemas).

Esta visión simplista o reduccionista del analfabetismo ha llevado a ejercer políticas de educación de adultos que en su mayoría han sido inadecuadas, en el sentido que en pocas ocasiones han alcanzado cabalmente sus objetivos.

2.3 Conceptualización del Analfabetismo

En relación con el desarrollo, existen 2 teorías que tratan de explicar el analfabetismo. La 1a. es la teoría del Desarrollo que "afirma que toda sociedad pasa por una etapa de transición que la lleva de ser una sociedad tradicional a una moderna. El subdesarrollo es un estado de atraso que puede ser superado vía la modernización".[7]

La educación, desde esta perspectiva, favorece la superación del atraso y lleva al país al desarrollo (educación = desarrollo). Los países capitalistas (desarrollados), son los que manejan esta teoría e imponen su ideología a los mismos países subdesarrollados quienes la internalizan y tienden a alcanzar el modelo de los países modernos, vía la industrialización.

Con respecto al analfabetismo, esta teoría sustenta, que éste es un problema característico de las sociedades en vías de desarrollo, basándose en los porcentajes tan altos que se dan en los países subdesarrollados en comparación con los bajos índices de analfabetismo en los desarrollados. Por tanto, el analfabetismo es visto como un mal social, causa de múltiples problemas económicos y políticos, como el desempleo, la poca productividad, la baja participación política, la falta de cohesión, etc. En consecuencia, combatirlo se ha convertido en objetivo de primer orden.

---

[7] HURTADO BADIOLA, Margarita y MORENO PANIAGUA, "Política Educativa en torno al Problema del Analfabetismo", En: Pedagogía. Revista de la UPN, p.

Las políticas alfabetizadoras promovidas por Organismos Internacionales como la UNESCO han seguido esta línea, ya que es la teoría en la que se sustentan.
La 2a. teoría es la de la Dependencia, la cual sostiene que el alto grado de desarrollo alcanzado por algunos países está en función de la existencia de países dependientes, que no pueden tener una economía autónoma sino que está condicionada por la presión que sobre ella ejerce el centro dominante capitalista.

Los países dependientes están en ese estado debido a las características de su estructura socio-económica ligada estrechamente a la influencia que ejercen las grandes estructuras mundiales. La educación ya no se maneja como la panacea de todos los problemas, ni se iguala a desarrollo. Aquí el analfabetismo adquiere otra función, ya no se afirma que a menor analfabetismo mayor desarrollo, pues éste no es una causa en sí, sino una consecuencia de la conformación político-económica del país.

Creemos que a la luz de esta teoría, el analfabetismo adquiere una dimensión más real y no se le trata como a un problema social más, sino que se le considera como inmerso en toda una red de variables que inciden en su definición y tratamiento.

En nuestra investigación consideramos al analfabetismo como una manifestación y a la vez consecuencia de la explotación y dependencia del país; reflejo y producto de la situación económica, política y social en el tipo concreto de sociedad dentro de la cual se da. Es decir analfabetismo es producto de un modelo de acumulación de capital en el que se agudizan las desigualdades sociales y se presentan contradicciones. El analfabetismo toma así carácter político y no tan sólo educativo.

La experiencia ha demostrado que un programa para abatir el analfabetismo tiene más éxito, cuando está inmerso dentro de una serie de cambios que involucran a toda la estructura de la sociedad y que tienden hacia la instauración de una justicia social real.

2.4 Conceptualización de Alfabetización

La Alfabetización, técnicamente se define como el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura; es decir dar el alfabeto a aquellos que lo desconocen. Sin embargo basándonos en la definición de analfabetismo ya expuesta, la alfabetización tiene que abarcar mucho más.

Una persona analfabeta, no sólo desconoce las letras sino que también probablemente no se alcance a comprender a sí mismo ni a su realidad, en términos de su situación dentro de la sociedad. (al menos eso creemos los que poseemos el alfabeto). Por eso la alfabetización debe ser también introducir al adulto en el conocimiento de sí mismo y de su realidad; darle las herramientas técnicas y espirituales para que sea capaz de "liberarse" tanto de su ignorancia como de su situación de oprimido. Ya que el alfabeto por sí solo, ¿de qué puede servirle

a un campesino? Si aprende a leer y escribir, ¿tendría mejores tierras?, ¿obtendría más dinero por su cosecha? Tan sólo sabiendo leer y escribir, no; tiene que saber leer y escribir su realidad para que pueda modificarla. Si a la vez que aprende la comunicación escrita, se conscientiza de su situación, entonces podría luchar por la posesión de sus tierras, por mejores créditos, contra los acaparadores; y sí, el alfabeto puede ser un medio para lograrlo, le puede ayudar.

La alfabetización así concebida es revolucionaria; promueve el cambio hacia una justicia social; justicia que pocas veces se puede dar dentro de lo que la estructura del sistema permite.

El Estado obviamente conceptualiza la alfabetización de una manera más simple y menos "peligrosa". El Estado no puede promover un cambio estructural porque va en contra de sus intereses. La educación es también política.

> "El sistema educativo y el modelo de desarrollo son ambos producto de las decisiones de los mismos grupos poderosos, para su propio beneficio. El sistema educativo es reflejo de una estructura social, y a la vez constituye un mecanismo para mantenerla y perpetuarla". [8]

En nuestro país, las políticas de alfabetización han sido regidas por la Teoría Desarrollista en la que hay una tendencia a ver a la educación de adultos como un instrumento nacional del crecimiento económico. Quizás por esto en los países dependientes, y México no es la excepción, la forma de educación de adultos predominante y a donde se dirigen los mayores esfuerzos, es la alfabetización.

Con frecuencia se emprenden campañas y programas para alfabetizar de los cuales se conocen bien los objetivos y las metas, pero que posteriormente éstos no concuerdan con los resultados. Si el programa tuvo la suerte de no interrumpirse a la mitad por algún cambio de política y llega a su fin, pocas veces se realizan estudios y evaluaciones que permitan crear un criterio más adecuado sobre la alfabetización. Al ver que no funcionó, se forma otro programa, otro discurso legitimador populista y se pone en marcha, y de ahí en adelante. Pareciera, nos dice Isabel Infante, como si la sociedad quisiera "mantener una mano de obra barata, aunque ésta no sea calificada, y, por ende, mantener en cierto sentido el analfabetismo".[9]

La misma autora menciona algunos supuestos que subyacen en las campañas de alfabetización y que pueden ser culpables del fracaso de

---

[8] MEDELLIN, Rodrigo, MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, "La Nueva Ley Federal de Educación ante la Problemática Educativa y Social de México", En: Revista del CEE, p. 61

[9] INFANTE, Ma. Isabel, "Acerca de los Supuestos de la Alfabetización", En: coord. Carlos Alberto Torres, Ensayos sobre la Educación de Adultos en América Latina, p. 312

aquellas. El primero, ya mencionado en este trabajo, es el de suponer que existe una relación causa-efecto entre la alfabetización y el desarrollo económico.

Otro supuesto es que, parece indiscutible, que es bueno y necesario integrar a los que se consideran marginados de la comunicación escrita. Habría que preguntar a estos "marginados" su sentir y su querer. Esta puede ser una de las causas del fracaso de las campañas de alfabetización, ya que cuando los adultos no están convencidos de que les pueda servir en algo aprender a leer, terminan abandonándolo. ¿Les hace falta realmente el alfabeto a los analfabetas? ó ¿Es una necesidad creada por los no analfabetas?

Por último nos dice que "mientras existan las contradicciones entre campañas emprendidas y un sistema que provoca o permite la deserción escolar, la marginalidad social, la acumulación del capital en pocas manos; en suma, el beneficio de unos pocos a costa de grupos mayoritarios, continuará vigente el analfabetismo, pues las estructuras son mucho más eficaces para producirlo que las campañas para erradicarlo".[10]

Aún siendo una visión bastante pesimista con respecto al analfabetismo, creemos que tiene mucho de cierto. Pero, los educadores de adultos no podemos esperar a un cambio de sistema para hacer campañas efectivas. Se debe actuar en donde se está inserto, y buscar ampliar cada vez más el campo de acción hacia el logro de nuestros objetivos.

Para poner en práctica campañas de alfabetización más efectivas, se debe empezar por comprender el analfabetismo de una manera más global y desde todas sus perspectivas, y por lo tanto insertar la campaña dentro de otra serie de cambios que vayan más allá de lo puramente educativo.

2.4.1 La Alfabetización como Sistema

La Alfabetización es un sistema que, se plantea desde el ángulo de la situación educativa en donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. Este proceso se caracteriza por las interacciones que se dan entre todos sus elementos. Los elementos que se encuentran presentes en toda acción educativa de alfabetización son los siguientes:

-La Comunidad. Al adulto no se le puede desprender del grupo en el que vive, se desarrolla y se interrelaciona. Los grupos sociales en los que está inmerso y que le rodean, juegan un papel muy importante de motivación y determinan en gran parte la participación del adulto en los programas de alfabetización. La familia, como célula social, el medio laboral, la comunidad territorial (vecindario), los grupos religiosos, políticos, y en general la sociedad de la cual forma parte el adulto, establecen ciertas normas, roles y funciones que se

[10] idem, p. 316-317

deben tomar en cuenta al planear los programas de alfabetización. Solamente si éste forma parte de la identidad cultural y del proyecto de desarrollo de una comunidad es como puede tener sentido.

-El Adulto. La participación del adulto es directa en el proceso de alfabetización. El adulto se incorpora a él si éste, dentro de su perspectiva, tiene alguna utilidad y si puede significar algo importante en su vida; es decir, si tiene un carácter vivencial. Es por esto que, tanto el conocimiento específico de las características del adulto y de su comunidad deben ser el punto fundamental para iniciar una acción alfabetizadora. El compromiso que se establece con el adulto al ofrecerle la oportunidad de alfabetizarse, debe ir más allá del simple aprendizaje de la lecto-escritura. Se debe integrar este objetivo a objetivos sociales más amplios que hagan de la lecto-escritura un instrumento para la comprensión y mejoramiento de su realidad y no un fin en sí misma.

-El Alfabetizador. Otra de las partes fundamentales del sistema, es el alfabetizador, quien tiene a su cargo la coordinación de la tarea alfabetizadora. El alfabetizador debe estar vinculado a la comunidad, ser paarte de ella; ya que significa el contacto directo entre las estrategias planificadas por los organismos ejecutores, y el adulto . Sólo así, el adulto podrá comprender las situaciones vivenciales y relaciones que se dan en la comunidad. Por otro lado, es preciso que el alfabetizador sea capaz de vincular la acción alfabetizadora con los proyectos de desarrollo de la comunidad, que relacione también el proceso de alfabetización con los intereses individuales de los adultos, promueva su participación y cree las condiciones adecuadas para facilitar el aprendizaje.

-El Contenido. Por último, es el contenido de los programas de alfabetización quien va a guiar la acción del proceso. Como ya se ha mencionado, es de suma importancia la existencia de una correspondencia práctica entre la selección de los contenidos, el plan de trabajo y la vida cotidiana de los adultos en su comunidad. Es decir que el contenido de la alfabetización debe corresponder al medio cultural del adulto, sólo así se podrá lograr que el contenido sea significativo.

Estos 4 elementos mencionados forman parte esencial de la situación educativa alfabetizadora; pero es necesario aclarar que como en todo sistema, los 4 componentes no se mantienen aislados, sino que por el contrario, se relacionan entre ellos formando el dinamismo del proceso.

2.4.2 Principales Métodos de Alfabetización

En la historia de la educación, variadas han sido las maneras en que se ha alfabetizado a la población adulta; siempre intentando encontrar la mejor forma de hacerlo. Llamamos método de alfabetización al conjunto de pasos ordenados que se deben seguir para lograr que una persona aprenda a leer y escribir.

Los métodos pueden clasificarse de diversas maneras; desde los métodos del deletreo y silabeo, hasta los llamados globales, pasando por los fonéticos, visuales, analíticos, sintéticos, en fin, dependiendo a la importancia que se le de ya sea al fonema, sonido o a la palabra o frase en su conjunto.

Creemos necesario presentar en esta investigación un breve esquema de los diferentes métodos de alfabetización que se han usado comunmente en México y América Latina, proponiendo una clasificación que más que exhaustiva pretende dar al lector una idea general de las diferentes maneras de guiar la acción alfabetizadora.

2.4.2.1 Métodos basados en las letras y sus sonidos

La hipótesis principal de este tipo de métodos es que la enseñanza de la lecto-escritura debe empezar por el dominio de las letras del alfabeto y su sonido. Posteriormente se puede invitar al educando a formar sílabas, palabras y oraciones. Se justifica el método fundamentando que, la adquisición de las conductas señaladas permite obtener una alta seguridad e independencia para reconocer nuevas palabras y a su vez identificar la estructura del lenguaje.

Las críticas que reciben este tipo de métodos son varias. Una es que dicha forma de aprender no corresponde al modo natural de hacerlo. Otra crítica es que al darle un marcado énfasis en las letras y palabras, se pierden otros aspectos más substanciales de la lectura como son el significado global de la frase o texto.

-El Método Alfabético o del Deletreo.
Consiste en enseñar al adulto los nombres y formas de las letras, lo que le ayudará a pronunciar las palabras. Se debe comenzar con aprender el nombre de las letras en orden alfabético; después combinaciones de 2 letras, deletreando y pronunciando hasta que cada una sea bien entendida. Se llega hasta 2, 3 ó 4 combinaciones formando sílabas y palabras sin sentido. Se repite la acción, hasta dominar el alfabeto y sus combinaciones.

Las críticas que recibe este método son varias. En primer lugar consideramos que presenta poco estímulo a la población adulta, pues no vincula sus intereses con el nuevo aprendizaje al estar repitiendo sonidos que no tienen sentido. Otro problema es que el sonido del nombre de las letras no siempre indica la forma de pronunciarla en las palabras.

-El método fonético
Consiste en enseñar al adulto el sonido de las letras, no sus nombres, las cuales irá combinando en sílabas y unidades más largas del lenguaje. Se comienza por las vocales; después las consonantes, combinando su sonido con las vocales ya aprendidas.

La aplicación de este método se dificulta cuando la lengua es parcialmente fonética. Se le critica también que al poner énfasis en el sonido de la letra no desarrolla las conductas de comprensión de la palabra y su significado.

-El Método Silábico

La sílaba, como unidad clave de sonido, es lo que caracteriza a este método. Las sílabas aprendidas se combinan para formar palabras, frases y oraciones. Se considera a la sílaba como indivisible porque la toma como elemento primordial de la palabra.

Este método es simultáneo porque enseña al mismo tiempo la lectura y la escritura; ya sea enseñar sucesivamente a leer y luego a escribir lo leído, o bien a enseñar sucesivamente a escribir y luego a leer lo escrito.

Pueden tomarse como sonidos puros las vocales, pero nunca las consonantes, pues es indispensable que el adulto las pronuncie siempre en combinación con una vocal y las escriba formando parte de una palabra.

El método se muestra flexible también en cuanto a lo analítico-sintético. Puede ser analítico partiendo de la frase o de la palabra y llegando a la sílaba; y puede ser sintético si se parte de la sílaba y de ahí a la palabra y a la frase.
En general, el método ha tenido aceptación porque facilita el aprendizaje de la lectura y porque el alfabetizador requiere de un mínimo de conocimientos. Por otra parte, se le critica el carácter mecánico del aprendizaje, pues no se enfatiza la comprensión del significado.

2.4.2.2 Métodos basados en el significado de las unidades de la lengua

Para este grupo de métodos, el significado de las palabras, frases y oraciones (las unidades de la lengua), es el punto de partida del proceso de aprendizaje, cuando se les reconoce como unidad significativa para posteriormente analizar los elementos que las componen.

Por el tipo de percepción que implica, a estos métodos se les ha llamado "globales". Sin embargo, el proceso psicológico posterior es de análisis cuando se separan las partes que componen las unidades de la lengua y luego de síntesis cuando se reconocen nuevas palabras a partir de lo ya conocido.

Algunas de las críticas positivas dicen que usando este tipo de métodos desde el principio, se desarrolla una actitud de lectura comprensiva, la forma propia del aprendizaje que va del todo hacia las partes y de la percepción visual que se orienta en primer lugar hacia la totalidad. En el caso del educando adulto, pensamos que estas ventajas son muy importantes, ya que encontrando sentido y significado a lo que se aprende, desde el principio, es como el interés y la motivación se incrementan.

Los argumentos en contra se refieren a la dificultad de aplicación del método, si el personal involucrado, alfabetizadores, organizadores, etc. no se encuentra bien capacitado.

-El Método de las Palabras

En este método la palabra se presenta al adulto en un contexto dado y se aprende mediante el descubrimiento de la significación de la misma. El contexto para presentar la palabra es importante ya que tiene la finalidad de reforzar su recuerdo y asociación. El orden de las palabras que se presentan es establecido previamente conforme a ciertos criterios de selección.

Después de aprendida la palabra se analizan sus componentes, sílabas y letras, permitiendo que se puedan formar nuevas palabras partiendo de las combinaciones de las sílabas conocidas.

Hasta el momento nos hemos abstenido de describir los diferentes métodos específicos de cada clasificación, por considerar que para el objeto de estudio de la presente investigación basta con clasificar de manera general los métodos de alfabetización sin hacer un estudio exhaustivo de los mismos. Sin embargo, en este inciso que se refiere al Método de las palabras consideramos oportuno analizar el Método Psicosocial o el de la Palabra Generadora, ya que en los últimos años ha tenido gran impacto en Latinoamérica, y en México en particular se utilizó de manera oficial dentro del INEA.

* El Método Psicosocial *

Este método es el fruto de los trabajos realizados por el educador brasileño Paulo Freire, quien desarrolló el concepto de la Educación Liberadora. El método de alfabetización permitía alfabetizar a los adultos en un plazo más o menos corto, pero sobre todo les enseñaba a leer y escribir su historia, su cultura, su mundo de explotación y no sólo a recibir en forma pasiva del exterior los mensajes que los demás querían que recibieran. Según Freire el mundo del analfabeta es de explotación; el método de alfabetización liberadora les permitía empezar a decir lo que pensaban y a luchar por sus intereses.

Tomado en un sentido cabal, el método que propone Freire conlleva a la reflexión y a la praxis, a la búsqueda de mejores condiciones de existencia. Para ciertos grupos de la sociedad esto resulta subversivo y peligroso; por lo que ha sido prohibido en algunos lugares y "modificado" en otros, casi siempre quitándole su amplio sentido social y retomando únicamente la técnica.

El método psicosocial considera a la alfabetización como una dinámica que está caracterizada por ser dialógica; es decir la educación es una interacción entre personas, el educador se convierte en educando para que a su vez, el educando se transforme en educador. Igualmente, dicha dinámica es problematizadora pues implica una inserción crítica en la realidad que experimentan los adultos.

En este sentido, la alfabetización deja de tener un sentido personal para tomar un sentido de masas en tanto que permite un crecimiento de

la identidad social y tiene una significación concientizadora. Alfabetizar por tanto es liberar.

Fases del Método:

Fase preparatoria

• Investigación del universo temático y vocabular.- la primera tarea que se debe realizar es la detección de problemas, intereses y necesidades existentes en la comunidad. Indagación y estudio sobre los vocablos con una alta carga emocional y expresiones típicas de la región. La intención es encontrar las posibles palabras y contenidos que se irán organizando a lo largo del proceso de aprendizaje.

• Selección de palabras.- se hace a partir del universo vocabular. Se eligen 20 palabras, que regirán la acción alfabetizadora, son las palabras generadoras. Una palabra generadora es aquella que, escogida en función de ciertos criterios, al ser descompuesta en sus sílabas permite, por la combinación de éstas, la formación de otras palabras. Pero deben ser generadoras también en el sentido de generar el diálogo y la discusión sobre temas de interés común.

Así pues, la selección de palabras debe ser realizada bajo los criterios de:

riqueza generadora: significa que cada una de estas palabras al ser descompuesta en sílabas, formando las familias correspondientes, ofrezca la posibilidad de generar varias palabras nuevas.

riqueza fonética: indica que con el conjunto de palabras se pueden representar todas las consonantes del abecedario.

dificultades fonéticas: las palabras también deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas de las de menor dificultad a las de mayor dificultad

riqueza silábica: significa que las sílabas del conjunto de las palabras sean suficientemente variadas. Es necesario incluir sílabas de estructuras tales como c+v+c, v+c, c+dipt. grupo consomático+v , etc.
(c = consonante; v = vocal)

matiz pragmático: que las palabras presenten la mayoría de los aspectos de una realidad social dada, cultural, política, etc. para que puedan propiciar el diálogo. Es decir, que la palabra tenga un matiz de conscientización potencial que pueda ser utilizado por el grupo.

•Ordenamiento de las palabras.- una vez seleccionadas las palabras se requiere ordenarlas de acuerdo con las dificultades fonéticas y complejidades silábicas.

•Codificación.- es necesario pensar en cuáles pueden ser los elementos de estímulo para que los alfabetizandos desarrollen la discusión temática. Puede usarse lo siguiente: fotos, diapositivas, láminas, dibujos, etc.

Las condiciones son: no incluir entre sus elementos a la palabra escrita; reflejar la realidad existencial concreta del grupo para permitir que los participantes no sólo puedan discutir sobre las cuestiones planteadas, sino también identificarse con la situación; incluir elementos variados para lograr caracterizar la situación con la mayor riqueza de sus determinaciones, establecer distintos tipos de relaciones y señalar contradicciones y conflictos.

Fase operativa
• Presentación.- es la tarea inicial del coordinador. Se presenta a sí mismo y a cada miembro del grupo. Se establece ante el grupo los compromisos de horario, lugar, duración, etc.
• Discusión.- se toma la lámina o equivalente como modelo de codificación. Se intenta que el grupo le ponga un nombre a la lámina. Se propician los comentarios, diálogo y discusión sobre el tema que se presenta. Esta fase es fundamental para el método y lo que le imprime sentido al aprendizaje, ya que es por medio de ésta que se da el proceso de conscientización. Es importante comenzar por lo más fácilmente identificable; lo que no demanda mayores esfuerzos de abstracción como es la descripción del contenido de la lámina.

• Lectura.- se especifica que se comenzará con la lectura y luego con la escritura. Conservando la lámina se presenta la palabra escrita; ya sea en un cartel o escribiéndola con gis en el pizarrón. Se le pregunta al grupo sobre lo que se muestra. Se explica que es una palabra escrita y se estimula al grupo para que descubra por sí mismo la palabra. Se retira la lámina y se identifica la palabra. El grupo la separa en sílabas o pedazos de palabra. Se borra la palabra y quedan sólo las sílabas. Se sacan las familias silábicas de cada una y se escriben verticalmente abajo sin conservar la secuencia alfabética. Identificación de sílabas, se leen en orden y desorden. Se deben reconocer las vocales y se escriben al costado. Se borran las sílabas iniciales y con las vocales y las sílabas se tratará de construir nuevas palabras que se irán escribiendo en el pizarrón. El paso siguiente es conducir al grupo a formar frases y oraciones.

• Escritura.- el aprendizaje de la escritura es sucesivo al de la lectura. Es conveniente presentar los 2 tipos de letra, cursiva y de imprenta. Se escribe la palabra en el pizarrón y se invita al grupo a que la escriba.

De manera general se han presentado los pasos del método de la palabra generadora. Se sigue el mismo procedimiento con todas las palabras, que han sido previamente ordenadas, por lo que es importante seguir la secuencia. A medida que se avanza en el

desarrollo de las sesiones, se debe flexibilizar el procedimiento de acuerdo con las características específicas de cada grupo.

La influencia del método de la Palabra Generadora en América Latina, a partir de la 2a. mitad de la década de los setenta, ha sido muy grande; sin embargo no siempre se ha tomado en conjunto todos los elementos que lo componen, ni se ha tomado siempre en cuenta todo aquello que lo caracteriza. Así, por ejemplo, algunas experiencias de aplicación de dicho método han omitido el levantamiento del universo vocabular de la región y establecen las mismas palabras generadoras en todo un país, como es el caso de México. O bien, como ya se ha dicho, se pone énfasis solamente en la adquisición de las habilidades de la lectura y escritura, restándole importancia a la fase de discusión etc.

Habiendo presentado el Método Psicosocial de Freire con un poco más de detalle debido a su importancia en la tarea alfabetizadora de México, continuamos con nuestra clasificación de los métodos de alfabetización.

-El Método de Frases

Este método se basa en la hipótesis de que la frase, con respecto a la palabra, tiene un contenido más significativo. Cada frase se escribe en un pizarrón, se invita a los adultos a mirarla atentamente y a repetirla varias veces. Gradualmente se van introduciendo más frases y se comparan unas con otras. Con ejercicios de repetición se aprende a distinguir las nuevas frases de las anteriores. En cada frase se destacan algunas palabras, que van siendo reconocidas en las siguientes frases. Se aprenden las palabras siguiendo los pasos del Método de las Palabras. El INEA se basó mucho en este método al realizar el nuevo material de alfabetización náhuat en Cuetzalan.

-El Método de las Oraciones

Este método sostiene que como la oración es la unidad natural en la lengua, es también la unidad de la lectura y el lenguaje oral. La oración tiene en sí una idea completa, por lo tanto significación y un sonido total muy distinto que se percibe cuando se lee o se escucha.

Para comenzar se invita al grupo a una actividad de conversación, de preferencia algún tema de interés. Después el alfabetizador escribe una oración en el pizarrón que sea una idea importante de la conversación. Los adultos encuentran las palabras con mayor significado. Gradualmente se hace más fácil por las palabras ya aprendidas. Posteriormente sigue el proceso de descomposición de las palabras como se ha dicho antes.

Los argumentos en favor del método señalan que de esta manera se permite el desarrollo de todas las actividades y conductas para una buena lectura comprensiva y un interés en el aprendizaje.

-El Método de las Historias, Leyendas, Cuentos
El método se basa prácticamente en lo mismo ya señalado en el método de frases y oraciones, con la diferencia que en éste se principia desde una serie de oraciones sencillas, unidas entre sí, con un significado coherente que tienen un comienzo, un desarrollo y un fin, lo que da como resultado una unidad de pensamiento más completo. Los adultos identifican un grupo de palabras en cada oración, posteriormente se descomponen las palabras y con los elementos conocidos se descubren nuevas palabras.

Hasta aquí hemos presentado una clasificación general de los posibles métodos de alfabetización que se pueden utilizar. Hemos mencionado en algunos casos los argumentos positivos o en contra que pudieran presentar cada uno, pero no hemos emitido juicios personales sobre ellos ya que creemos que es en el caso determinado en el que se aplique el método cuando éste resultará eficaz o no. Es decir, no hay métodos malos o buenos, sino que el saber aplicar cada uno en el caso correcto, dependiendo del tipo de población, de las circunstancias, del presupuesto, de la lengua en cuestión, etc., es como nos podrá dar resultados positivos.

2.5 Reseña Histórica de la Educación de Adultos en México

En este apartado haremos una breve reseña de la trayectoria en materia de educación de adultos en México, poniendo énfasis en la alfabetización. Puesto que hemos tratado este tema en el Capítulo 1, nos limitaremos a esbozar los servicios que ha brindado el Estado por medio de la SEP desde su creación en 1921 hasta la fecha, esbozando asimismo la participación de organismos decentralizados como el INEA y concluyendo con el programa de modernización educativa que se puso en marcha el presente sexenio.

2.5.1 Del inicio de la SEP a la Educación Bilingüe

De 1920 a 1940 el país vivía un momento de reconstrucción nacional. Después de la Revolución, las principales actividades productivas estaban seriamente dañadas. La lucha había involucrado sobre todo al sector rural que representaba casi el 90% de la población y por tanto había afectado la producción agrícola.

En 1921 se crea la SEP con el objetivo de expander la educación a todos los mexicanos, asimismo se crean las Casas del Pueblo. El analfabetismo se calculaba en aquel entonces en un 70% por lo que se impulsó una campaña de alfabetización en la que participaron profesores, estudiantes y un ejército infantil.

En 1923 las Misiones Culturales comenzaron su trabajo con los adultos en el mejoramiento de las comunidades campesinas.

De 1924 a 1928 se crean las escuelas rurales, que junto con la Casa del Estudiante Indígena atienden a esta población, convirtiéndose luego en internados y después en centros de integración social.

Para 1940 se había logrado reducir el índice de analfabetismo al 58.3%.

De 1940 a 1960, se da nuevamente impulso a la alfabetización. Basándose en la tesis de que el aumento en los niveles educativos conlleva una mayor productividad (Teoría del Desarrollo) se puso en marcha la Campaña Nacional de Alfabetización. Otros servicios creados a partir de esta campaña fueron los Centros de Alfabetización y Centros de Enseñanza Colectiva. Estos servicios se hicieron extensivos a los grupos indígenas formulándose cartillas bilingües. El índice de analfabetismo había disminuido al 44.1%.

En 1948 se introduce el concepto de "educación fundamental" iniciada y definida por la UNESCO, educación que tenía por objetivo ayudar a la población que no gozaba de los beneficios de la enseñanza oficial, a comprender los problemas de su ambiente inmediato para participar más en el progreso de su comunidad. En México se creó el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL) en 1951, auspiciado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la UNESCO y con sede en Pátzcuaro, Michoacán.

De 1953 a 1964 la Misiones Culturales se reestructuraron y se incrementaron. Se crearon los Centros de Acción Educativa, Salas Populares de lectura, Centros de Acción Extraescolar y los Centros de Capacitación para el Trabajo industrial y rural. En forma paralela se siguió impulsando la Campaña de Alfabetización.

En 1968 se crearon los Centros de Educación para Adultos que en 1971 cambiaron su denominación por la de Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) en los que la alfabetización se instituyó como la etapa introductoria de la educación primaria para las personas mayores de 15 años.

Para hacer más extensivo el programa, ya desde 1965 se empieza con la alfabetización por televisión y posteriormente en 1971 la creación de la telesecundaria.

Para 1970 el analfabetismo desciende al 28.3%

También en 1971 se creó el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos avanzados de la Educación (CEMPAE) cuya principal aportación fueron los libros de texto para estudiar de una manera auto-didacta.

En 1973 La Ley Federal de Educación, considera la flexibilidad dentro de la cual puede darse el hecho educativo y esto constituye el fundamento de muchas reformas, como la creación de una nueva modalidad de educación extraescolar que se llama educación abierta. En 1974 se pone en marcha el Sistema Nacional de Educación para Adultos (SNEA).

Se llega pues a la publicación de la Ley Nacional de Educación de Adultos en 1975, cuya importancia es que respalda ampliamente los sistemas de educación abierta y extraescolar, al igual que se establece un apoyo institucional hacia la educación básica bajo los principios que rigen la educación permanente. Asimismo, con dicha ley se abren las oportunidades educativas al adulto, al igual que el reconocimiento de sus estudios. Sin embargo, creemos que la Ley padece de algunas irregularidades que son dignas de mención:

> Existe una gran falta de coherencia entre sus enunciados.
> Hay ausencia de conceptualización en cuanto a la terminología utilizada
> Por un lado menciona el auto-didactismo como el método ideal para la educación de adultos y por otro hace llamados a la solidaridad y la participación social. Existen ciertas contradicciones pero se deja implícito que la responsabilidad de educarse está en el propio sujeto, desligándose así el Estado de dicha responsabilidad. Esto cumple con una función ideológica; pues se comprueba que la oportunidad de educarse existe; si sigue habiendo analfabetas se atribuye a un fracaso personal.

En 1978 López Portillo pone en marcha el Programa Nacional de Educación para Todos que incluyó 3 subprogramas: Educación para todos los Niños, Castellanización y Educación para Adultos. Con el fin de coordinar dicho programa se crea el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados que a los 6 meses fue sustituido por 2 direcciones: la Dirección General de educación de adultos (DGEA) y la Dirección general de Educación Indígena (DGEI). En 1981 con el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) se lanza una campaña nacional de alfabetización y finalmente en septiembre del mismo año se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, el INEA.

2.5.2 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)

El INEA es un organismo descentralizado de la administración pública federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios y que pretende "solucionar el inmenso problema que significa la existencia de gran número de mexicanos de 15 años y más que carece de la educación básica, considerándose en ésta la primaria y la secundaria".[11]

El Instituto tiene su fundamento jurídico-social en el artículo 3o. constitucional, la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación para Adultos.

Su estructura orgánica está dividida en 3 niveles, el nivel central, estatal y regional. El central tiene un carácter técnico-normativo y en él se desarrollan las funciones de planeación, evaluación, supervisión y control de las actividades en el ámbito nacional. Tiene

---

11 Memoria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 1982-1988, SEP/INEA, p. 17

también una orientación globalizadora e integradora de los resultados alcanzados en la operación de la gran cantidad de servicios educativos.

El nivel estatal está constituido por 30 delegaciones, una Coordinación de Operación y un Instituto Estatal. Este último constituye el primer esfuerzo de descentralización entre el INEA y el gobierno de Quintana Roo, en este nivel se realizan funciones de Programación, presupuestación, coordinación, supervisión y operación de los servicios educativos.

Por último, el nivel regional está constituido por 310 coordinaciones regionales que dividen a los estados en zonas que incluyen uno o varios municipios y que están determinadas por características económicas, políticas, geográficas, culturales, educativas y poblacionales. Formalmente, la coordinación regional depende jerárquicamente de la estructura estatal y cumple, entre otras, las siguientes funciones: operación de los servicios, capacitación, supervisión, evaluación del conocimiento, concertación de acciones, recopilación de información y control de los servicios.

Las funciones del INEA se basan en asegurar a la población adulta de México (aquella de 15 años en adelante) el acceso a la educación básica, a la cultura, que le permita mejorar sus condiciones de bienestar individual y colectivo.

Hay 2 tipos de programas: 1) los programas sustantivos que son:

- El Programa de Alfabetización (se describirá más adelante).

- El Programa de Educación Básica, que incluye Primaria y Secundaria para quienes se hayan alfabetizado y puedan así seguir estudiando.

- El Programa de Educación Comunitaria, que es un fortalecimiento del desarrollo personal y social, que se logra a través de la capacitación en diversos oficios y de fomentar múltiples actividades culturales.

2) Y los programas de apoyo que son: apoyo a la operación, administración y coordinaciones regionales; programas que permiten fortalecer la intensidad y calidad del quehacer educativo.

2.5.2.1 Programa de Alfabetización

Dado que la alfabetización es el programa que interesa en este trabajo, expondremos sus objetivos, así como su contenido y métodos.

Objetivos

Los objetivos específicos del Programa de Alfabetización son:
- Ofrecer a todos los individuos de 15 años y más, la oportunidad de alfabetizarse y utilizar la lectura, la escritura y el cálculo básico en su vida cotidiana.
- Fomentar y propiciar el concurso de los diferentes sectores de la sociedad en apoyo al principio de solidaridad social.

- Constituir la alfabetización como primer elemento de formación de un programa permanente de educación para los adultos.

- Orientar el servicio de alfabetización de acuerdo con las características de la población demandante.

- Fomentar en el adulto el desarrollo de la capacidad de autogestión individual y comunitaria.

- Propiciar el conocimiento y la transformación de la realidad así como el ejercicio de los derechos y obligaciones ciudadanas.

- Propiciar la incorporación de los adultos que se alfabetizan a otros programas del Instituto.

- Ampliar gradualmente la cobertura del programa para atender a los grupos indígenas monolingües.

- Reorientar y optimizar permanentemente las acciones de alfabetización mediante sistemas de evaluación y seguimiento, así como investigaciones educativas en el contexto de la educación para adultos y específicamente de la alfabetización de éstos en México.

Contenidos

Las áreas de aprendizaje que incluye el proceso de alfabetización son: lectura, escritura y matemáticas.

Lectura y escritura.
) Temas relacionados con la realidad de los adultos.
) Codificación y decodificación de situaciones y palabras.
) Relación entre significantes y significados de las palabras.
) Todas las letras utilizadas en el idioma español.
) Diferentes sílabas existentes en el idioma español.
) Formación de palabras.
) Formación de enunciados utilizando las palabras y sílabas estudiadas.
) Formación de párrafos.
) El enunciado y sus partes.
) Estructura del enunciado.
) Principios de conjugación verbal.
) Género y número de sustantivos en concordancia con el artículo.
) Reglas ortográficas elementales.
) Uso de los signos elementales de puntuación.

) Conjunciones, preposiciones y adverbios.
) Artículos, pronombres y adjetivos, como elementos que integran un enunciado.
) Utilización de mayúsculas y minúsculas.

Aunque la ortografía y la puntuación se incluyen en los contenidos, éstas no se consideran en las evaluaciones.

Matemáticas.

) Los números de 1, 2 y 3 dígitos, del 1 al 999.
) Los conceptos de grupo o conjunto.
) Las unidades, decenas y centenas.
) Los conceptos básicos de las 4 operaciones tales, suma, resta, multiplicación y división.

Método

El INEA seleccionó el método de la Palabra Generadora, haciéndole "algunas adaptaciones" (no se especifican cuáles ni por qué) y retomaron algunos postulados filosófico-educativos del método psicosocial de Paulo Freire como: la educación horizontal, la reflexión y el diálogo basado en situaciones socialmente significativas para los adultos.

Entre las ventajas en la utilización de dicho método están:
- Logros inmediatos y significativos en el aprendizaje de la lecto-escritura, ya que asocia las motivaciones e intereses del adulto con lo que está aprendiendo.
- El contenido del aprendizaje está relacionado con las experiencias del sujeto.
- Aprovecha el lenguaje que el adulto utiliza cotidianamente
- Propicia la participación y la reflexión.
- Favorece la lectura comprensiva.
- El alfabetizador no necesita ser maestro ni tener formación pedagógica especializada. La duración de la capacitación es breve.

Entre las desventajas:
- Sigue una metodología muy precisa y las desviaciones sobre ésta pueden confundir al alfabetizando.

El INEA pretende retomar la parte de la discusión como la más importante para lograr el análisis y la reflexión del grupo. Es la 1a. actividad del método y se realiza con cada una de las palabras; en teoría los adultos hablan, reflexionan y buscan opciones de solución a sus problemas, necesidades e intereses.

La 2a. etapa operativa es el aprendizaje de la lectura y escritura que consiste en desarrollar cada uno de los pasos del método; el adulto conoce la palabra completa, después dividida en sílabas y posteriormente integrada a familias silábicas. Con estos elementos, se forman nuevas palabras y oraciones, las cuales adquieren mayor grado de complejidad paulatinamente.

La 3a. etapa es el aprendizaje de las matemáticas. Se justifica la presencia de las mismas en un programa de alfabetización, debido a la importancia que tienen éstas en el nivel de educación básica y el interés de los alfabetizandos por aprender a realizar operaciones aritméticas. En algunas modalidades las matemáticas se inician paralelamente a la lecto-escritura; en otras, cuando ya se vio determinado número de palabras generadoras, y en otras más, al finalizar. Se pretende que se relacionen a la realidad cotidiana, deben llevar a la solución de problemas al comprar, vender, pagar, calcular, etc.

El método seleccionado para la enseñanza de las matemáticas tiene las siguientes características:

- Muestra los pasos de cada operación (se explica a los adultos el porque de cada paso y el aprendizaje es razonado).
- Presenta los conocimientos en forma graduada.
- Relaciona el aprendizaje con la vida diaria.
- Propicia la participación.
- Estimula el diálogo, la reflexión y el análisis.

Por otra parte, el INEA declara que para el diseño y realización de los materiales didácticos se consideraron, tanto los fundamentos y pautas del método de la Palabra Generadora, como las condiciones y necesidades emanadas de la población a la cual van dirigidos. Además mantienen estrecha concordancia con las características de la región, así como con las actividades laborales, la situación cultural y la estructura lingüística de los adultos.

Por otra parte, dicen, permite la adquisición de conocimientos en forma ordenada, paulatina y dosificada y los ejercicios ayudan a repasar y poner en práctica dichos conocimientos.
Las palabras generadoras escogidas fueron 14: pala, vacuna, basura, medicina, cantina, trabajo, guitarra, familia, leche, tortilla, piñata, casa, mercado y educación. Dichas palabras pretenden poseer riqueza fonética y silábica para que a partir de éstas se puedan generar nuevas palabras; además de referirse a problemas o necesidades del adulto.

Se incluyen posteriormente, cuadernos de operaciones matemáticas para completar la alfabetización.

El programa de alfabetización a generado sus propios materiales didácticos y cada una de las modalidades de atención cuenta con materiales propios.

Este método se ha venido operando desde la creación del INEA hasta 1991, cuando se decidió cambiar el método por uno global de análisis estructural. Este método apenas empieza a utilizarse.

Niveles de Analfabetas

El INEA clasifica a los analfabetas en 3 niveles.

) Analfabetas puros, personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir, ni usar por escrito los números para el cálculo, aunque en algunos casos pueden diferenciar números de letras.

) Analfabetas funcionales, son los mayores de 15 años que no saben leer ni escribir, pero que reconocen algunos números y letras de memoria. En ocasiones son capaces de escribir su nombre o alguna palabra de uso cotidiano. Por lo regular son adultos que asistieron durante un periodo muy corto a la Primaria cuando eran niños pero que han olvidado lo aprendido por desuso.

) Semianalfabetas, mayores de 15 años que pueden escribir algunas palabras sueltas y leen con mucha dificultad, pero no tienen comprensión de la lectura. Son capaces de realizar algunos cálculos muy sencillos por escrito y por lo regular asistieron varios años a la Primaria pero han olvidado gran parte de lo aprendido por desuso.

Modalidades de Atención

Existen, asimismo diversas modalidades de atención que son estrategias diseñadas para atender a los adultos de acuerdo a sus intereses y necesidades. La población analfabeta en México no es uniforme; su ubicación geográfica, su forma de vida, su ocupación , su disponibilidad de tiempo, su actitud ante un grupo, sus condiciones físicas, etc., son muy variables y por lo tanto se hacen necesarias estas modalidades.

- modalidades de atención
  - directa
    - grupal
      - directa grupal
      - directa grupal abreviada
      - rural
    - individual
  - con apoyo de diversos medios
    - telealfabetización
      - grupal
      - individual
    - radioalfabetización
      - grupal
      - individual
  - indígena

La modalidad de atención directa grupal desarrolla el aprendizaje en grupos de 10 a 15 personas atendidas por un alfabetizador en horarios y locales elegidos por los participantes. Los grupos se reúnen, en promedio, 6 horas a la semana durante 6 meses. Los alfabetizadores cuentan con la capacitación inicial, curso de actualización y reforzamiento a los 3 meses del proceso y la asesoría y el apoyo del Organizador Regional de Alfabetización.

La modalidad directa grupal abreviada es una versión simplificada de la anterior; está dirigida a la población migrante de zonas urbanas, suburbanas y rurales que por su actividad laboral no pueden permanecer más de 4 ó 5 meses en una misma localidad. Los grupos son de 10 a 12 adultos por alfabetizador y un organizador por cada 10 alfabetizadores.

La modalidad a población rural se dirige a los campesinos del país. El proceso dura 5 meses. Además de la lecto-escritura y el cálculo básico se pretende integrar a los adultos en círculos de estudio para que emprendan actividades y proyectos para el mejoramiento de su comunidad. Esta modalidad busca el apoyo de las autoridades locales tradicionales y morales del lugar.

La atención individual está dirigida a las personas que no pueden asistir a un círculo, que no tienen televisor ni radio en su domicilio. También tiene el propósito de recuperar a los desertores de otras modalidades. Los adultos son atendidos en su lugar de trabajo o en sus casas por un alfabetizador que los visita periódicamente. Su duración es de 5 a 6meses.

La radioalfabetización se implantó por la necesidad de mejorar y ampliar el servicio entre el medio rural. La modalidad consiste en una serie radiofónica "Ahora es cuando..." que consta de 102 programas de 30 minutos cada uno, con una parte novelada y otra didáctica. Se transmiten 5 días a la semana durante 5 meses. La audición puede hacerse en forma individual o en grupo. Se cuenta con la asesoría del alfabetizador y el apoyo diario de un orientador (regularmente un familiar o vecino).

La telealfabetización está compuesta por 2 teleseries con duración de 30 minutos por programa que se transmiten de lunes a viernes durante 5 meses y están estructuradas en forma de telenovelas. Las teleseries son "Aprendamos juntos" conformada de 100 programas; y "El que sabe...sabe" de 105 programas. Se cuenta con el apoyo de un orientador, un alfabetizador, a su vez asesorado por un organizador.

Y por último, siendo el objeto de estudio de dicha investigación, la modalidad de atención indígena, que se tratará en otro apartado.

Perfil Terminal

Basándose en los contenidos, materiales y objetivos del programa, el INEA define al adulto alfabetizado como "la persona que comprende lo que lee, expresa por escrito lo que piensa acerca de un tema

utilizando conectivos elementales, y es capaz de aplicar la lecto escritura en cartas, recados y textos en general; que reconoce, ordena y escribe por lo menos los números del 1 al 999 y resuelve por escrito problemas prácticos en que se requiere sumar, restar, multiplicar y dividir. Es decir, elige la operación adecuada y la solución correcta por escrito".[12]

Operación

La operación se realiza en periodos de 6 a 8 meses, dependiendo de la modalidad de que se trate. Los periodos de alfabetización incluyen 3 etapas básicas: la prealfabetización, la atención y la postalfabetización.

Prealfabetización: son todas las actividades de preparación, necesarias para implementar el servicio y tienen una duración de 1 a 2 meses. Las actividades son: planeación, difusión y promoción del servicio, reclutamiento y selección de agentes operativos, localización e incorporación de adultos analfabetas, capacitación de agentes operativos y organización del servicio.

Atención: se refiere a la etapa en la que el adulto adquiere el dominio de la lecto escritura y el cálculo básico y se desarrolla en un lapso de 5 a 6 meses en función de la modalidad de atención. Sus actividades comprenden enseñanza de lecto escritura y cálculo básico, reforzamiento del aprendizaje y actualización de los agentes operativos.

Postalfabetización: la etapa en la que se realizan las actividades tendientes a reforzar y consolidar el aprendizaje, así como la inducción de los adultos a otros servicios educativos. Tiene como propósitos fundamentales:
- Hacer más atractiva la alfabetización.
- Favorecer la permanencia de los adultos a lo largo de todo el proceso .
- Promover el uso permanente de los conocimientos adquiridos durante la alfabetización.

La postalfabetización pretende buscar la continuidad en el proceso de aprendizaje, fomentar el autodidactismo y proporcionar la consolidación de lo aprendido en cada paso de la alfabetización.

Evaluación y Seguimiento

Entre 1983 y 1986 se implantó el Sistema de Seguimiento, Evaluación y Actualización (SISEA), cuyos objetivos, características y operación se basan en las diversas acciones del Programa de Alfabetización desarrolladas en el Programa de Alfabetización durante 1981 y 1982. A partir de 1986 se implantó el Sistema Integral de Evaluación

---

[12] idem, p. 28

Periódica (SIEP) que se basa en los resultados del SISEA, retoma sus objetivos, estrategias operativas e instrumentos.

El SIEP es una guía para dar apoyo al personal involucrado en la tarea alfabetizadora. Implica el seguimiento de las operaciones desde la planeación del periodo hasta el logro de las metas de todos los niveles que participan (coordinadores regionales, coordinadores técnicos de zona y organizadores regionales entre otros); además visitas periódicas a adultos y alfabetizadores para detectar la calidad pedagógica del servicio, así como analizar el avance logrado.

El principal objetivo del SIEP, se dice, es determinar la calidad del servicio. Se caracteriza por ser integral, flexible, participativo, reorientador y periódico. Opera en la mayoría de las entidades federativas del país.

A nivel internacional las metas del INEA están alineadas dentro del "Programa Principal de Educación para América Latina y el Caribe", auspiciado por la UNESCO. Dentro de los Objetivos del Proyecto se encuentra el de eliminar el analfabetismo antes del año 2000 y desarrollar y ampliar los servicios educativos para adultos.

Durante el sexenio de Miguel De la Madrid (1982-1988) se trabajó con base en el Plan Nacional de Desarrollo, que se definía como una lucha contra la adversidad económica, desde la perspectiva del desarrollo social. Dentro de este marco, durante la Sexta Conferencia regional de ministros de educación y ministros encargados de la planificación económica de los Estados miembros de América Latina y el Caribe, realizada en Colombia, abril 1987, el secretario de Educación Pública, Miguel González Avelar declara:

> "El analfabetismo continúa siendo un lastre para nuestros países. Combatirlo nos compromete a una magna empresa que exige los mayores esfuerzos, pero que también se traducen en invaluables beneficios. Llevar la comprensión y el uso diario de la letra escrita al más recóndito lugar de nuestras naciones...significa hoy promover la libertad...no debemos pactar con ese lacra social". [13]

Seguimos ante una visión restringida de lo que es el analfabetismo, aunque, en cuestión de cifras el discurso sea aparentemente halagador.

---

[13] "Sexta Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros encargados de la planificación económica de los Estados miembros de América Latina y el Caribe", intervención del Lic. Manuel González Avelar, En: Comunidad, SEP/INEA, p. 17

2.5.3 Modernización Educativa

En el presente sexenio con Carlos Salinas de Gortari se realizó una consulta nacional para la Modernización de la Educación, que sirvió como base para formular el "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994".

El documento diagnóstico de la consulta[14], entre otras cosas, hace toda una evaluación del estado de la Educación de Adultos en México. Mencionaremos a continuación los datos y declaraciones que sobresalen y que nos son de gran interés para el presente estudio.

> En primer lugar se menciona que el analfabetismo se debe reconocer "como consecuencia y no como causa de ciertas condiciones de vida". Parece ser que a nivel de discurso por lo menos, hay un cierto intento del Estado por ampliar la caracterización del analfabetismo, aunque se quedan en un plano muy general.

> Se menciona también el carácter ambiguo del mecanismo censal, ya que la demanda de alfabetización no puede ser precisada rigurosamente por las limitaciones materiales de los censos y por consiguiente los resultados pueden no reflejar la realidad. Es importante porque se acepta la poca confiabilidad de los censos y en ese sentido creemos que se deja ver la necesidad de tener metas más cualitativas y no primordialmente cuantitativas como se ha venido haciendo.

> El bajo índice de retención de la educación Primaria hace suponer un aumento considerable en el número absoluto de analfabetas funcionales además de la reincidencia del analfabetismo en adultos que viven en contextos donde el uso de la lecto escritura es marginal; que son cuestiones que pocas veces se consideran en las cifras.

> Se presenta el siguiente cuadro:

---

[14] "Consulta Nacional para la Modernización de la Educación para Adultos", Poder Ejecutivo Federal, 1989, (mimeografiado), 51 p.

Población adulta	Personas (millones)	Porcentaje	Acumulado
Analfabeta	4.2	8.0	8.0
Con Primaria incompleta	20.2	39.2	47.2
Con Secundaria incompleta	16.0	31.0	78.2
Secundaria concluida y mayor escolaridad	11.2	21.8	100
	51.6	100%	

La población adulta en México, estimada para 1988 es del 51.6% de la cual el 8% es analfabeta. Este porcentaje no se distribuye homogéneamente en el país. Por arriba del promedio nacional se encuentran 10 entidades federativas:

1.- Oaxaca
2.- Guerrero
3.- Puebla
4.- Veracruz
5.- Hidalgo
6.- Chiapas
7.- Tlaxcala
8.- Morelos
9.- Queretaro
10.- Campeche

De importancia para el presente trabajo es hacer notar que el Estado de Puebla tiene el 3er.lugar de analfabetismo en el país.

> Del total de municipios del país, el 63% tiene índices de analfabetismo superiores al promedio nacional principalmente en donde predomina la población indígena.

> Se enumeran las instancias dentro del sector público que desarrollan acciones en favor de la educación de adultos; son las siguientes: "CEBA (SEP), INEA, INI, las Misiones Culturales, los Centros de Acción Educativa y los de Enseñanza Ocupacional, las Primarias Nocturnas y las Secundarias para trabajadores, las Secretaria de Agricultura y Recursos Hidráulicos, de la Reforma Agraria, del Trabajo y Previsión Social, de Salud, de Programación, entre otras".

En el diagnóstico se asegura que la educación de adultos en México no constituye un sistema articulado de trabajo, pues son muchas las dependencias que se encargan de ella. Las modalidades que se manejan están inconexas y desarticuladas entre sí. Los diversos programas no comparten sus experiencias ni apoyan recíprocamente sus esfuerzos. Pensamos que en este punto, se hizo una crítica acertada. La realidad nos muestra que en cuestión de educación de adultos en México existen infinidad de instituciones tanto del sector público como del privado, que no se puede seguir una sola línea ni puede haber control. La falta de uniformidad en la acción conlleva a ofrecer servicios dispersos que sirven más como legitimadores del sistema que como instituciones educativas.

> El servicio de alfabetización lo ofrece básicamente el INEA, que desde 1981 a 1988 logró alfabetizar a poco más de 5 millones de personas.

Según consideraciones de la UNESCO, sería deseable reducir el índice de analfabetismo a menos del 4%, también, una de las metas del INEA; por lo que declaran que para cumplirla será necesario absorber reincidencias, nuevos rezagos y alfabetizar a casi 2 millones de adultos.

> Otra de las declaraciones interesantes del diagnóstico es que se acepta que la educación de adultos no promueve sustancialmente el mejoramiento de la calidad de vida y precariamente incide en la vida económica y laboral del adulto. Se empieza a aceptar que la educación de adultos no está tan ligada al desarrollo inmediato ni mediato del país, como se creía.

> En cuanto a los contenidos, se opina que son poco operativos debido a su uniformidad y a su poca vinculación con las necesidades educativas de la población que se atiende. Además de una precaria integración de contenidos similares o secuenciales entre los programas de Alfabetización, Educación Básica y Educación comunitaria.

> La educación de adultos carece de un modelo de evaluación flexible. Se privilegia la memorización sobre el análisis y la reflexión, con la finalidad de salvar el requisito de la acreditación y, con ello, aumentar la eficiencia terminal. Hablamos otra vez en términos de sólo elevar porcentajes.

> Otro problema que se menciona es la insuficiente distribución de materiales educativos, además de una dotación tardía de recursos Esto se analizará más adelante en nuestro estudio de caso, así como otros de los puntos que se mencionan ahora de manera general.

> En lo que respecta al financiamiento, se presentan las siguientes cifras del Producto Interno Bruto (PIB) destinado a la educación desde 1982-1987:

AÑO	PIB (1)	Gasto educativo Total nacional	(2/1) %	Programa Desarrollo Educación de Adultos (4)	(4/2)
1982	9.4	515 327	5.5	7 332	1.4
1983	17.1	674 436	3.9	11 088	1.8
1984	28.7	1245 464	4.3	23 372	1.9
1985	45.6	1918 991	4.2	32 752	1.7
1986	77.6	3125 720	4.0	43 636	1.4
1987	195.6	7046 794	3.6	98 243	1.4

1/ Incluye el gasto ejercido por la SEP, otras Secretarías, los estados, municipios y particulares
2/ El PIB se expresa en billones de pesos
Fuente: Sexto Informe de Gobierno 1988. Presidencia de la República
México 1988

La proporción del PIB que se destina a la educación ha disminuido en los últimos años; en promedio no rebasó el 4%.

A la educación de adultos se asignaron cada año recursos presupuestales de creciente magnitud, sin embargo, en promedio representa sólo 1.5% del gasto total destinado a la educación.

Por otra parte estos presupuestos han sufrido una significativa disminución en su valor absoluto. En términos porcentuales el deterioro es de poco más del 40% lo que significa que el presupuesto de 1989 es considerablemente menor al de 1982. Por lo que podríamos pensar que la Educación de Adultos no ha sido un programa prioritario para los últimos gobiernos.

> Con respecto al presupuesto para cada programa se canaliza de la siguiente manera:
30.5% alfabetización
22.7% educación básica
6.6% promoción cultural y capacitación para el trabajo
6.7% servicios de acreditación y certificación
33.5% planeación, organización y administración

El presupuesto más alto es para alfabetización, por lo que deducimos que es el prioritario. Al enfatizar la importancia en lo que debiera ser la primera etapa de la educación de adultos se corre el peligro, como creemos ha sucedido, de subestimar la importancia de dar una continuidad educativa al recién alfabetizado para que no engrose las

filas de los analfabetas funcionales. La postalfabetización, que debe formar parte integrante del proceso de alfabetización, prácticamente se relega a un segundo plano, como si lo importante fuera que el adulto aprenda a leer y escribir, anotar un analfabeto menos y olvidarnos que este nuevo alfabetizado realmente pueda seguir leyendo y escribiendo. De ahí en adelante debería ponerse mayor esfuerzo en combatir las causas del bajo índice de eficiencia terminal, mejorar y expander los servicios de educación básica, aumentar las publicaciones de buena literatura para neo-lectores, etc.

> En el diagnóstico se menciona que "existen problemas derivados del perfil de los jóvenes voluntarios que inciden en la calidad de la educación que reciben los adultos". El llamado a la participación de la sociedad, para que las personas colaboren de manera voluntaria en los diversos programas conlleva a tener, en su mayoría a estudiantes de Secundaria cuyo perfil no es el deseable. Por otro lado, queremos agregar que los bajos salarios que se ofrecen no invitan a un público preparado a participar. Se deja todo a la solidaridad social, como si el deber recayera en el pueblo mismo.

> Como última anotación nos interesa resaltar lo mencionado en cuanto a la investigación sobre educación de adultos. Se dice que es exigua; es decir escasa, insuficiente. Acordamos con tal aseveración, marcando la importancia de incrementar y propiciar los estudios en este campo. El presente trabajo pretende precisamente ésto.

Hemos ya hablado del diagnóstico, ahora presentamos el Programa para la Modernización Educativa; es decir veremos que vías de acción se ha planteado el presente sexenio, en materia de educación de adultos y en específico de alfabetización.[15]

Los objetivos en materia de educación de adultos son los siguientes:

' Consolidar con la participación sistemática y comprometida de toda la sociedad, un proyecto solidario en el quehacer educativo para los adultos.

' Integrar un sistema nacional de educación de adultos basado en el autodidactismo, que articule coherentemente servicios educativos flexibles y pertinentes.

' Promover la creación de una infraestructura de investigación y desarrollo académico en el campo de la educación de los adultos para mejorar la calidad de los servicios educativos.

' Ofrecer un modelo innovador de apoyo a la educación de adultos que asimile las alternativas actuales y las que se funden en las estructuras de organización comunitaria y social.

---

15 Programa para la Modernización Educativa (1989-1994, t.1, Poder Ejecutivo Federal/ SEP, 1989, 203 p.

Entre las estrategias que se mencionan están el reforzamiento de los mecanismos intrasectoriales e intersectoriales de coordinación en materia de educación de adultos para dar coherencia a las distintas tareas institucionales.

' Se pretende el mejoramiento de la capacitación de los agentes educativos.

' Se señala también la consolidación de la descentralización de la educación de adultos, tantas veces mencionada y de la cual hemos visto pocos resultados concretos.

En cuanto a alfabetización concretamente, el objetivo es:

"Asegurar a la población adulta analfabeta un servicio educativo capaz de apoyar en forma sistemática y eficiente la adquisición funcional de la lecto-escritura y la aritmética elemental, así como los contenidos que refuerzan la identidad nacional".

Para lograr dicho objetivo, las acciones principales que el gobierno se propone son:

Profundizar la investigación de los procesos de alfabetización.

Fortalecer la política de solidaridad social y atender mejor las expectativas de los demandantes.

Diseñar y elaborar materiales que promuevan el sólido desarrollo de las habilidades para la lecto-escritura y las matemáticas.

Llevar a cabo un programa editorial para neo-lectores.

Anuncian asimismo que se ampliarán los programas especiales de alfabetización dedicados a los grupos étnicos.

Y finalmente se declara la ampliación de la cobertura poblacional de los adultos, pues dicen que se atenderán en alfabetización a los niños de 10 a 14 años que no sepan leer ni escribir.

El Programa de Modernización Educativa se propone, entre otras, las siguientes metas en cuanto a la alfabetización:

* La incorporación al programa de niños entre 10 y 14 años. Esta medida es muy importante ya que la población por atender se incrementa en una proporción considerable haciendo más problemático ofrecer los servicios a toda ella. Además, se debe tomar en cuenta que ni los materiales ni el método con los que se trabaja fueron realizados para una población tan joven; lo que implicaría la tarea de realizar otros adecuados.

* Para 1994 abatir el índice actual del analfabetismo asegurando la alfabetización funcional de 700 mil adultos anualmente.

* Lograr para 1994 que los estados con índices de analfabetismo mayores al 10% lo disminuyan al 6%.

• Para 1994 haber incorporado al programa de alfabetización a la mayoría de los indígenas pertenecientes a los grupos étnicos más numerosos.
Creemos que el diagnóstico realizado por el gobierno en el campo de la Educación de Adultos toca varias de las llagas que se tienen en esta materia. Desgraciadamente ni las acciones ni las metas que proponen en el Programa de Modernización Educativa parecen tratar de resolver de manera realista la situación. Se vuelve a caer en las metas cuantitativas y demagógicas.

2.6 Alfabetización Indígena

Hablar de alfabetización indígena, en cierto sentido resulta contradictorio, ya que ¿cómo es posible hablar de enseñar el alfabeto a quien tradicionalmente no lo tiene? Originalmente las lenguas indígenas de México son ágrafas; es decir no se escriben, no tienen un sistema de lecto-escritura; por lo tanto alfabetizar al indígena se ha equiparado a castellanizarlo, pues alfabetizar era enseñarle la lengua castellana. Es aquí cuando entramos ya al conflicto entre las diversas lenguas.

El español en México es la lengua oficial, entendida ésta como la lengua reconocida por el gobierno y la usada de manera obligatoria para asuntos de Estado. Las lenguas indígenas por el contrario no tienen ningún reconocimiento ni uso fuera del marco geográfico donde se hablan. La educación que imparte el Estado es por tanto en español y la política que se sigue hacia los que no lo hablan, es precisamente hacer que lo hablen. Si se quieren "educar" no hay otra salida.

Dentro del discurso indigenista actual se habla de 2 tipos de castellanización, ya mencionados en el capítulo anterior, pero que para términos de la presente investigación es importante definir y diferenciar.

Castellanización directa: enseñanza del español a la población indígena con el subsecuente desplazamiento de las lenguas indígenas. El propósito es homogeneizar a la población eliminando sus diferencias culturales.

Castellanización indirecta: instruir a la población indígena en su lengua vernácula en los primeros años, para pasar posteriormente a la enseñanza del español. Se propone respetar la identidad de los grupos étnicos, permitiendo la conservación y desarrollo de la cultura de cada grupo.

El movimiento de revalorización de los grupos étnicos en nuestro país iniciado en las ultimas décadas, ha vuelto a replantear la vieja demanda de aquellos primeros frailes evangelizadores en el siglo XVI de utilizar las lenguas indígenas en la educación. Es así como se han establecido "al vapor" los alfabetos para las lenguas indígenas mayoritarias y se ha empezado a alfabetizar en lenguas indígenas.

2.6.1 La Lengua, usos y abusos

La lengua es un sistema de comunicación que tiene 3 componentes básicos; uno semántico (lo que se refiere a su significado), uno sintáctico (lo que se llama gramática) y uno fonético (lo que se refiere al sonido). La lengua, como medio de comunicación entre los miembros de un grupo, forma parte importante en la cultura y la construcción de la visión del mundo; es expresión viva de un pueblo y como factor vivo, se encuentra en constante cambio.

> "La lengua es un sistema de signos que aparece como un proceso generativo mediante el cual sus usuarios por un lado, son incorporados a una sociedad (sistemas económicos, sociales y conceptuales particulares) y, por otro los sujetos producen, reproducen y revitalizan las condiciones que imperan en esa sociedad". [16]

De esta manera, podemos decir que la lengua es parte constitutiva de un grupo humano . Cada sujeto entra en contacto con los demás por medio de la lengua. Con ella se identifica a sí mismo, a los demás, a su realidad y con ella reproduce su entorno y sus condiciones que lo hacen ser sujeto social.

La lengua define a una cultura, la individualiza y la diferencia de otra sociedad. Así, la lengua adquiere un poder de unión del grupo, lo que le da identidad. Los países colonialistas han utilizado como estrategia despojar al pueblo colonizado de su lengua y con ello de su identidad nacional y cultural y así someterlo ideológicamente; a su vez que imponen su lengua como medio esencial para asimilar al pueblo colonizado.

El factor ideológico en el proceso de colonización es muy importante, así los pueblos colonialistas aseguran su dominio tratando de controlar la conciencia histórica y cultural del colonizado, ya sea deformándola o borrándola, pero sobre todo covenciéndolo de la inferioridad de su cultura. En este proceso la lengua tiene un papel clave, pues su apropiación y despojo hace que el pueblo colonizado pierda su conciencia social. La introyección que el colonizado hace de dicha visión hace que se autodesvalorice y se convenza de que la visión que de él tiene el colonizador, es la verdadera.

Freire plantea algo parecido en su "Pedagogía del Oprimido". Sin hablar de colonialismo, nos dice que existe una contradicción opresor-oprimido en la sociedad. En un primer momento los oprimidos tienden a ser opresores; su ideal, ser hombres, equivale a ser opresores. Se subestiman y se ven a sí mismos como los otros los ven a ellos; introyectan los valores del opresor y se conciben como devaluados. Los oprimidos tienen la gran tarea de liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Pero para llegar a esto deben de llegar a un momento de concientización que los lleva a la reflexión-acción (praxis) liberadora. Así pues, la alfabetización es para

---

[16] VALIÑAS, Leopoldo, op.cit., p. 50-51

Freire, más que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura una oportunidad para la conscientización de los oprimidos. Si bien es cierto que en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español, en el proceso de colonización, muchas de las etnias fueron perdiendo uno de sus rasgos culturales más importantes, no es posible asegurar que lo perdieran todo. Muchas de ellas aún conservan otras características que las siguen identificando y uniendo como grupo, pueden ser la organización social, las tradiciones, el vestido, la religión, etc. Es decir, la lengua es una parte constitutiva de la etnia pero no se puede identificar directamente lengua con etnia. Este error es muy común en México donde se dice que hay 58 etnias dado que hay 58 lenguas. Las variantes de lo que se engloba como etnia o lengua son muy grandes.

2.6.2 Lengua / Dialecto

Creemos importante analizar estos 2 conceptos aparentemente antagónicos, utilizados mucho en lingüística pero que sin embargo lingüísticamente no difieren mucho. En realidad la oposición lengua/dialecto no tiene ninguna base y su uso es puramente extralingüístico; es decir, se utiliza y se ha utilizado en términos de dominio o colonización de una lengua sobre otra. La diferencia reside en un cierto estatus adquirido por parte de la lengua, que se definiría como un dialecto que ha triunfado políticamente; el dialecto por el contrario sería una lengua derrotada.

Sólo en este sentido se podría aceptar dicha diferenciación entre ambos términos; y sólo así se podrían llamar dialectos a las lenguas indígenas. La verdad es que el término dialecto se ha utilizado como un arma para menospreciar, desvalorizar e inferiorizar a ciertas lenguas que son habladas por grupos minoritarios y que generalmente las clases dominantes intentan minimizar. Se pretende establecer una supuesta superioridad de la "lengua culta" que habla la sociedad civilizada y el "dialecto inculto" que hablan los grupos étnicos diferenciados. Se argumenta la falta de gramática, de alfabeto, de estandarización, en fin, pero por más que se diga entre el llamado dialecto y la lengua no hay diferencia lingüística alguna.

La lengua se funda generalmente sobre un dialecto local que adquiere la preeminencia en el dominio cultural y se desarrolla por sobre los demás, que originalmente tenían el mismo prestigio. El habla local o regional, utilizada por la clase menos privilegiada es lo que llamarían dialecto en confrontación con la lengua que sería un habla nacional. La diferencia pues, si no lingüística sí existe a un nivel valorativo que además ha adquirido una carga ideológica muy grande.

Las lenguas a su vez se regionalizan; es decir que de una lengua surgen variantes locales que según las circunstancias específicas de cada caso (geográficas, poblacionales, económicas, etc.) pueden llegar a ser ininteligibles entre sí. A estas "lenguas regionalizadas" se les ha llamado también dialectos.

Con tantas controversias expuestas con respecto al tema definiremos nuestra posición. No utilizaremos el término de dialecto en el presente trabajo, debido a la carga ideológica despectiva y además por considerar que no existen. El habla de los diversos grupos étnicos será nombrado como lenguas indígenas y sus diferencias locales se les considerarán variantes regionales.

2.6.3 Lengua oral / Lengua escrita

Existen, de manera general, 2 tipos de cultura que se han denominado cultura escrita y cultura oral. La diferencia entre ambas la determina la presencia o ausencia de la escritura.

En la cultura escrita, la lengua que se utiliza tiene una normalización, una gramática, un alfabeto y por supuesto se representa gráficamente. La presencia de la escritura determina un tipo de sociedad en donde la palabra está devaluada. Si hacemos un trato, un contrato, una unión, o cualquier operación que se honre de ser formal tiene que ser por escrito. "Las palabras se las lleva el viento" decimos. Inclusive la ciencia, el conocimiento, la Verdad, todo debe estar escrito, si no, no vale.

La cultura oral, no posee una representación gráfica de su lengua y por tanto no usan la escritura. La palabra en este tipo de sociedad adquiere una importancia única; no necesitan escribirla para que adquiera valor. Las sociedades ágrafas como también se les denomina, resuelven sus asuntos entre ellos de forma oral; los acuerdos de palabra se respetan. La transmisión de conocimientos, las tradiciones, creencias, mitos, etc. se hace por medio de la palabra, de padres a hijos. El hombre a lo largo de su vida va adquiriendo más y más conocimiento; cuando llega a la edad adulta es un "sabio" de la comunidad y se convierte en el depositario de la sabiduría del grupo. Desde esta óptica, en las culturas donde existe la tradición oral, los ancianos son muy respetados y tienen un rol muy importante en la sociedad.

Las culturas escritas dominan a las orales, y tratan de imponer sus reglas. En el mundo actual hay poco lugar para la oralidad pura (es decir, sin escritura). La cultura nacional en México es escrita; las culturas indígenas, orales. Cuando asistimos a un fenómeno de alfabetización indígena como se ha dado hasta la fecha, lo que estamos presenciando en esencia es la imposición de una cultura sobre otra.

Tanto las sociedades con escritura como aquellas sin escritura organizan sus relaciones de modos diferentes, tienen dinámicas distintas, conciben al mundo desde posiciones diversas. Creer que a los grupos indígenas les falta el alfabeto es ver las cosas desde nuestra cultura (la dominante) y crearles una carencia que ni ellos sienten, ni han manifestado como comunidad. Imponerles un alfabeto, no es simplemente enseñarles a leer y escribir, es alterar su percepción del mundo, es invadir su espacio propio de reproducción cultural y transformarlos.

Ahora bien, los grupos indígenas no se encuentran aislados, ni su desarrollo puede ser independiente al del país. Se encuentran económicamente inmersos en la dinámica nacional y culturalmente se encuentran asediados constantemente por los embates nacionalistas que quieren integrarlos. Si sabemos que la cultura dominante es la escrita y que ésta pretende expandir el uso del alfabeto como medio de unificación, el alfabeto de esta manera se vuelve una imposición. Si por el contrario los grupos indígenas hacen uso del alfabeto como un medio para relacionarse con la cultura dominante y defender su originalidad y su existencia como grupo, entonces el alfabeto se convierte en un arma (que si bien es prestada y no propia) importante de defensa étnica. Para que el alfabeto pueda ser utilizado así, los indígenas tienen que escribir su lengua, su historia y su realidad primero para que después puedan relacionarse con otras culturas sin temor a que ésta las domine.

La necesidad de alfabetizarse pues, no debe ser una imposición del exterior para que los grupos étnicos hablen y escriban el español (hablen y escriban la cultura nacional), sino que debe de surgir desde los propios grupos étnicos como necesidad de adquirir un medio de lucha y consolidación de su cultura y asimismo poder enfrentar a la cultura dominante. Sin embargo, la alfabetización no debe verse como una condición necesaria para la lucha, por el contrario, debe ser la manifestación de esa lucha.

Cuando proponemos que estas culturas ágrafas adopten, el alfabeto, ciertamente que implica una transformación. Una cultura es viva y por tanto está en constante cambio y evolución. Saber dirigir estos movimientos hacia la supervivencia del grupo es lo importante. La lucha es actual, y el mundo moderno exige la adaptación. No podemos quedarnos (como hacen muchas de las "reivindicaciones étnicas") anhelando que resucite el pasado.

Con el nuevo instrumento que constituye la lengua escrita, los grupos indígenas podrán manifestar (a la manera occidental) sus demandas, sus denuncias, sus problemas, su historia y así se abren espacios nuevos de consolidación cultural. Lo oral y lo escrito tienen lugares separados en una cultura. Aun la cultura escrita tiene una tradición oral, que si deja de ser oral (es decir si se escribe) deja de SER. Igual sucede con las culturas ágrafas cuando adoptan la lengua escrita, intentan escribir la tradición oral y esto es un error, lo oral es oral, lo escrito tiene que abrir espacios nuevos.

Ahora nos podemos preguntar y ¿para qué la alfabetización indígena? De acuerdo a la política indigenista, la alfabetización se ve como la solución al problema indígena, la manera de integrar a las comunidades indígenas a la sociedad nacional, sacados de la marginación y aislamiento en que se encuentran. Al mismo tiempo, y con las nuevas tendencias indigenistas respetar su cultura y rescatar sus valores.

La alfabetización no debe ser vista como la manera de llenar un vacío. Debe ser la oportunidad del indígena para apropiarse de un arma de lucha. Tampoco puede ser planteada como la medida para

resolver lo que entendemos por problemas indígenas. Estos problemas no son ni lingüísticos ni educativos solamente; sino más bien económicos y políticos. Debemos situar a la alfabetización en su dimensión correcta.

2.6.4 Lengua vs. Lengua

Hemos hablado ya de la importancia que tiene una lengua en la imposición de una cultura sobre otra, ya que es uno de los más fuertes factores de reproducción de la ideología. Cuando se intenta imponer una lengua o sustituir una por otra se presenta el fenómeno del conflicto lingüístico. La coexistencia de 2 lenguas no es pacífica. Hay una lucha por la supremacía y cuando una adquiere el poder, intenta aplastar a la otra. Valiñas dice que "todo manejo de 2 o más códigos en una misma situación comunicativa es efecto de una situación de conflicto". Si sucede que cada lengua tiene sus propios espacios sociales y existe una "distribución social complementaria", el conflicto no se da. Es cuando un código lingüístico empieza a invadir espacios que están ocupados por otro cuando podemos hablar de conflicto, hablar de diglosia.

La diglosia es precisamente la lucha por los espacios. El término se refiere a una situación de 2 marcos referenciales distintos, en el que cada uno se reserva para diferentes contextos, pero que se invaden uno al otro. Esta contraposición lingüística es muestra de la existencia de una lucha social entre grupos o clases por la hegemonía. Los grupos que luchan por el poder emplean sus códigos y pretenden imponer tales códigos con fines hegemónicos.

Ahora bien, cuando hablamos de bilingüismo, estamos negando el conflicto, negando la diglosia. El término bilingüismo se puede utilizar en 2 niveles. Uno es como una situación propia del comportamiento lingüístico individual, es decir como una conducta personal en el manejo de 2 códigos lingüísticos. El segundo, a nivel social, la convivencia armónica entre 2 lenguas. Ninyoles nos dice que el estudio del bilingüismo corresponde a la microsociolingüística ya que es propio de una conducta individual, y descarta la posibilidad de un bilingüismo social; "no hay comunidades bilingües, sino individuos bilingües". Asegura Ninyoles que cuando se habla de un conflicto lingüístico "el pleito del bilingüismo...es un pleito ficticio; un pleito que, en definitiva, ya está resuelto por adelantado -con sólo plantearlo- a beneficio de una de las lenguas en oposición".[17]

El término bilingüismo funciona como resorte ideológico pues se usa para legitimar toda capitulación de una de las lenguas. Esta visión particular de los hechos que se impone, está destinada a neutralizar los efectos de una fricción social. Así pues, Según Ninyoles el bilingüismo ha llegado a funcionar como una ideología de convivencia estable y armoniosa entre 2 lenguas, que encubre el proceso de desplazamiento de un idioma por otro.

---

[17] NINYOLES, R., Idioma y Poder Social, p. 24

Por otro lado, la situación diglósica representa un desequilibrio real. Este desequilibrio, plantea Ninyoles, apunta a 2 direcciones:

Diglosia — Sustitución lingüística
Diglosia — Normalización cultural del idioma

Es decir que en un caso de diglosia, las únicas situaciones viables son éstas 2; aunque puedan coexistir y competir en el transcurso de un tiempo. La ideología dominante tratará de estabilizar esta situación, que sin embargo se vuelve tensa e insostenible.

Una de las direcciones habla de la Sustitución lingüística. Con esto se entiende el fin del conflicto con la desaparición del uso de uno de los códigos y la generalización del otro.

La otra dirección es la Normalización cultural; que no puede darse sin la normalización lingüística. Veamos, existen 2 tipos de normalización. En un sentido lingüístico "normalizar" significa "dar normas", reducir a unas reglas, codificar, modelar un idioma en base al establecimiento de una "lengua estandard". Esta actividad normalizadora supone la codificación de un conjunto de normas que definan, dentro de una comunidad de usuarios, cual es la "mejor" forma del lenguaje o el uso "correcto" de la lengua, por sobre las variantes existentes. Esta estandarización no es una propiedad inherente a la lengua, sino un tratamiento social de ella. La codificación que se hace, presupone la elaboración de una ortografía normativa, gramáticas, diccionarios, léxicos, reglas, etc, que gobiernen los usos lingüísticos.

Por otro lado la significación cultural de normalizar equivale a situar una lengua en pie de igualdad con otra(s) lengua(s); es decir en un mismo plano (ni arriba ni abajo). Este principio igualitario se da en 2 vertientes, una ideológica que es la democratización cultural y otra de carácter lingüístico que dice que toda lengua es capaz de convertirse en instrumento cultural en todos los niveles. En este sentido la normalización cultural, que presupone la normalización lingüística, está destinada a abolir el marco diglósico.

En el caso concreto de México, podemos decir que existe una relación diglósica que define el estado de dominación del español sobre las lenguas indígenas. Esta diglosia apunta más hacia la destitución lingüística que hacia la normalización cultural de las lenguas. El español no se encuentra al mismo nivel que las lenguas indígenas; por lo tanto, ahora podemos entender que hablar de una educación bilingüe, en la actual situación, es falso.

En la actualidad nacional, el discurso indigenista está plagado del bilingüismo. Este no es más que un disfraz que la cultura dominante pone a la diglosia para enmascarar el proceso de sustitución de las lenguas indígenas por el español. Unicamente la normalización tanto,

lingüística como cultural puede transformar la diglosia en un bilingüismo real.

¿Es posible la normalización de las lenguas en nuestro país? Veamos que tipo de intentos se han llevado a cabo en el campo de la alfabetización en lengua materna a los indígenas de México.

2.6.5 Alfabetización en Lengua Materna

Entendemos por lengua materna, aquella que el individuo adquiere en el seno familiar desde los primeros días de vida; y que maneja desde el primer momento de hablar; es por tanto la primera lengua que se entiende y que se habla.

Algunas personas no adquieren otro código lingüístico y sólo manejan una lengua (su lengua materna). En este caso a la persona se le denomina: monolingüe.

En el mismo sentido individual se llama bilingüe a aquella persona que maneja 2 códigos a nivel verbal. Uno de ellos será su lengua materna y la lengua adquirida posteriormente se le conocerá como: segunda lengua.

El bilingüismo individual varía mucho de acuerdo al nivel de dominio de las lenguas o al uso que haga de ellas cada persona. Es así como han surgido diversas clasificaciones del término:[18]

Bilingüismo Coordinado: cuando un individuo domina las 2 lenguas igualmente bien.

Bilingüismo Subordinado: cuando un individuo conoce mejor una lengua que otra, dominando mejor la lengua materna.

Bilingüismo Vehicular: se refiere al uso que un individuo hace de una segunda lengua; es decir, usarla para lograr ciertos objetivos específicos (vender, comprar, etc.)

Bilingüismo Cultural: se refiere a la incorporación del individuo a una nueva cultura obligándose a adoptar formas de comportamiento de acuerdo al contexto cultural en el que se encuentra.

Bilingüismo Sustitutivo o Reemplazante: cuando el individuo entra en una etapa de bilingüismo para adoptar finalmente un monolingüismo en otra lengua. Esto más que un proceso individual, se refiere a un proceso comunal.

---

18 Glosario de Términos utilizados en la Alfabetización a Grupos Indígenas. INEA, Dirección de Alfabetización, Méx., 1983, 16 p.

Bilingüismo Instrumental: se refiere al uso de la lengua materna en el medio educativo, como un instrumento para alcanzar el aprendizaje del castellano. La lengua materna se usa sólo como puente para lograr la castellanización.

En el mundo indígena la lengua materna se enfrenta a la lengua nacional. Depende del tipo de relación que se establezca entre ambas lo que provoca toda esta gama de variedades que van del monolingüismo absoluto al bilingüismo coordinado. La respuesta grupal a los embates del castellano varía también, en relación a la dinámica propia de cada comunidad. Estas respuestas pueden ir desde la oposición a la castellanización hasta el rechazo a su propia lengua y a su cultura.

La alfabetización indígena para el gobierno siempre fue un gran reto. ¿Cómo hacer para que esa masa de personas que ni siquiera hablaban español, aprendieran a escribirlo? Los problemas pedagógicos que se presentaban en estos intentos eran muchos. Simplemente imaginemos que sólo hablamos español y nos quieren enseñar a escribir en japonés. Si para el indígena es ya difícil el cambio cultural de lo oral a lo escrito, más complicado y a veces imposible resultaba la introducción a otro idioma. Algunas veces se lograba que los educandos indígenas aprendieran a leer pero, no entendían lo que leían. Se adquiría la lectura como algo mecánico, pero la comprensión no se alcanzaba.

Por muchos años se intentó alfabetizar de esta manera a la población indígena, hasta que en los últimos tiempos las nuevas tendencias de la política indigenista y las experiencias locales de alfabetización demandaron un cambio de política y se pensó en alfabetizar en lengua materna. Se seguían los cánones de la pedagogía moderna e inclusive las recomendaciones de la UNESCO que planteaban las ventajas de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua materna.

La necesidad de darle alfabeto a las lenguas indígenas, surge pues de los no-indígenas, como necesidad que responde a los intereses indigenistas y no a las necesidades propias de los indígenas. La alfabetización en lengua materna se concibe como parte inicial de todo un proceso de Educación Bilingüe dentro de un marco de respeto y valorización de las culturas indígenas.

Aunque la alfabetización en lengua materna surja como iniciativa del gobierno, ésta se debe convertir en una demanda de las propias comunidades. Mientras siga siendo una alfabetización impuesta, no formará parte de la cultura. Los indígenas deben apropiarse de este medio de comunicación para que sea un medio de cohesionar su grupo con sus valores intrínsecos, propios y no los que les den los grupos dominantes; apropiárselo para que puedan expresar lo propio, puedan expresar "su palabra" y no escriban y lean lo que otros piensan que deben escribir y leer; por último apropiárselo para estar en condiciones de defenderse, al mismo nivel, con la misma arma (el alfabeto) de los embates de la cultura dominante, y poderle hablar de igual a igual.

Muchos se preguntarán si tenemos derecho a transformar de tal manera una cultura que vive de lo oral, introduciendo el alfabeto, y alegarán el respeto al desarrollo autónomo de cada grupo. No estamos viviendo una situación idílica de convivencia pacífica entre las culturas en la que el respeto de cada una se da. Estamos hablando de una lucha y quizás no tengamos derecho a transformar así una cultura, pero el desarrollo independiente no se da. Porque si se respeta a las culturas indígenas es por lo que se propone que adopten el alfabeto como medio para su defensa grupal.

La primera condición para alfabetizar en las lenguas indígenas era que éstas tuvieran un alfabeto. Ninguna de ellas posee su contraparte escrita, así es que la tarea esencial fue elaborar un alfabeto, al menos para las lenguas indígenas principales. Como el proyecto nace en un nivel institucional, la estandarización de las lenguas se hizo "al vapor", ya que se requería poner en marcha el proyecto lo más pronto posible. Esta rapidez con la que se hizo provocó muchos errores. En base a la fonética del español, se transcribieron los sonidos de las lenguas indígenas y se sacó un alfabeto; pero en la mayoría de los casos no existió un estudio lingüístico más profundo de la lengua, ni la elaboración de gramáticas, ni diccionarios. En ocasiones se utilizaron algunos trabajos hechos anteriormente por investigadores sociales, por la Dirección General de Educación Indígena o por el Instituto Lingüístico de Verano.

Hemos hablado ya de la importancia de la normalización lingüística de una lengua para lograr la normalización cultural. Es necesario que, para que las lenguas indígenas aspiren a un desarrollo independiente del español y a una evolución como algo vivo que es la lengua, se lleve a cabo una estandarización real.

La estandarización implica la realización de estudios serios y meticulosos sobre las regularidades de las variantes de una lengua y sobre sus diferencias para establecer una lengua estandard. La lengua estandard sólo puede existir en lo escrito, y es ahí donde cumple su función de permitir la comunicación entre diversas variantes lingüísticas. La estandarización supone también la elaboración de gramáticas muy completas y diccionarios. Asimismo la lengua escrita tiene que mostrar una independencia total como lengua. Es decir, que posea sus propias letras, sus propias reglas, su propia verdad. Este trabajo, si bien hecho, no puede realizarse de la noche a la mañana, implica tiempo, conocimiento y dedicación.

2.6.5.1 Proyecto de Alfabetización a Grupos Indígenas (INEA)

La idea de elaborar un Proyecto de Alfabetización de Adultos Indígenas en lengua materna surge dentro del INEA a partir de un diagnóstico llevado a cabo por la Dirección de Alfabetización en 1983. Dicho diagnóstico indicó graves problemas de aprendizaje y comprensión de la lengua en los adultos indígenas que se habían incorporado a los grupos de alfabetización en español. Algunas veces cuando el alfabetizador no hablaba la lengua indígena se incorporaba

a un interprete y cuando sí la hablaba tenía que traducir los términos del español a la lengua de los adultos. De esta manera el método de la palabra generadora no pudo funcionar como se suponía ya que no podían generar palabras en un idioma desconocido.

Igualmente reportaban que los adultos supuestamente bilingües no comprendían bien o en absoluto lo que aprendieron a leer en español. Los adultos aprendían a leer las grafías sin captar el contenido semántico de la palabra. En el caso de los adultos monolingües los resultados fueron aún más críticos; el aprovechamiento fue nulo.

Los resultados de la incorporación de los adultos indígenas a los grupos de alfabetización en la modalidad directa grupal, fueron un analfabetismo funcional y una castellanización incipiente de los indígenas. Es decir, ni se estaban alfabetizando, ni se estaban castellanizando.

Ante este panorama tan poco alentador se inició la búsqueda de nuevas formas de trabajo con la población indígena. Se convocó a una reunión nacional, con la participación de técnicos y agentes operativos del INEA que trabajan en las zonas indígenas.

La reunión dio como resultado el planteamiento de proyecto de atención de acuerdo a las condiciones específicas y concretas de las zonas indígenas del país. Se propuso lo siguiente:

- "la necesidad de ofrecer la alfabetización en lengua materna, respetando así la expresión propia de cada cultura.

- debido a las características regionales de las distintas etnias del país, los proyectos de atención deberían realizarse en forma descentralizada a nivel de delegación y región.

- los proyectos de atención de las delegaciones deberían tener carácter estatal. Es decir, deberían contemplar la atención a todos los grupos étnicos del Estado.

- la normatividad sobre el diseño y desarrollo de proyectos se dará por la Dirección de Alfabetización. Esto será producto de las reuniones nacionales que se realizarán periódicamente.

- se deberá suspender toda atención con la modalidad directa grupal a población indígena.

- se propone formar equipos estatales cuyas características se establecerán de acuerdo a la complejidad de la problemática del Estado. En otras palabras, habrá un responsable estatal y responsables para cada una de las etnias atendidas, asimismo está previsto un sistema de asesoría lingüística y antropológica".[19]

---

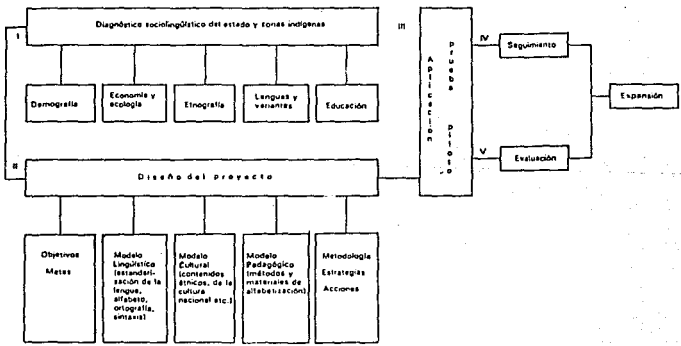
[19] "Propuesta de Atención a Grupos indígenas", INEA, Méx,. 1983, (mimeografiado), 10 p.

Basándose en estas propuestas, se optó por desarrollar un proyecto piloto en 14 de las etnias mayoritarias de 10 Estados de la República:

+ Chiapas / tzetzal, tzotzil, chol y tojolabal
+ Hidalgo / otomí
+ México / mazahua
+ Michoacan / purépecha
+ Oaxaca / mixteco, zapoteco de la sierra
+ Puebla / náhuatl
+ Veracruz / náhuatl y totonaco
+ Guerrero / náhuatl
+ Queretaro / otomí
+ Yucatán / maya[20]

Los proyectos piloto se iniciaron con un diagnóstico sociolingüístico de carácter regional. Dicho estudio proporcionó información sobre las características locales; tanto culturales, como lingüísticos y educativos de la región. En base a ésto, dice el Instituto, se determinó el enfoque que iba a tener el modelo educativo.

El modelo de desarrollo de los proyectos estatales es el que sigue:



Fuente: Revista de Educación de Adultos, INEA, Vol. 2, Núm. 3, julio-septiembre 1984, p. 7

20 Memorias del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 1982-1988, op.cit., p. 32

La estrategia de este proyecto es descentralizada, es decir que es cada equipo estatal el que presentó un modelo específico para el grupo atender. La trayectoria de cada proyecto ha sido independiente, cada uno con sus problemas específicos, sus logros etc. Sin embargo el equipo central da ciertos lineamientos generales en los cuales se basan todos los proyectos.

Principios Pedagógicos

- se reconoce la diversidad cultural y lingüística de las etnias, de ahí que los contenidos del aprendizaje y los materiales para la lectura y escritura se elaboren según las diferencias que existen en cuanto a tradiciones, valores, formas de organización y necesidades.

- la alfabetización a población monolingüe se hará en lengua materna, ya que ésta es un elemento importante de motivación para la permanencia de los adultos en el proceso.

- la alfabetización en lengua materna ha de completarse con la enseñanza del español como segunda lengua. Al respecto se agrega:

> "La enseñanza del español como parte integrante de la propuesta para atender a adultos indígenas no debe considerarse como una "castellanización", ya que, el uso de este término denota que al aprender el castellano al adulto se le introduce en otra cultura distinta, con pérdida de la identidad cultural propia, es por esta razón que se rechaza el uso del concepto castellanización y se prefiere adoptar el concepto de aprendizaje de una segunda lengua; que no lleva tras de sí la pérdida de rasgos culturales propios".[21]

- se desarrollarán los mecanismos que favorezcan la participación de los adultos y alfabetizadores en la adecuación y modificación de los materiales y métodos didácticos.

- la alfabetización se considera sólo como parte de un proceso educativo integral, que comprende áreas educativas más amplias que la enseñanza de la lecto-escritura.

Las <u>áreas de aprendizaje</u> consideradas en la alfabetización a la población indígena son:
} lectura y escritura de la lengua materna
} español oral
} matemáticas
} lectura y escritura del español

---

21 <u>La Experiencia en la Alfabetización a Población Indígena del INEA-Puebla, ¿Educación para Indígenas o Educación con los Indígenas?</u>, INEA, p. 32

Se pretende avanzar gradualmente del monolingüismo al bilingüismo coordinado.

El método de alfabetización se debe elegir de acuerdo a la estructura de cada lengua, considerándose las diferencias lingüísticas y culturales de la población indígena. El método debe constituir una respuesta a las necesidades de los propios adultos, por lo que, dicen, se respetará su manera de interpretar el contexto y resolver los problemas de su entorno.

De una manera general se tomaron como base los fundamentos filosóficos del método de la Palabra Generadora particularmente en los siguientes aspectos:

+ la alfabetización es parte de un proceso contínuo de educación que debe realizarse mediante una praxis horizontal, promoviendo con el diálogo y la reflexión crítica sobre la realidad, la capacidad que tiene el adulto para intervenir en la búsqueda colectiva de soluciones a su problemática.

+ la enseñanza de la lecto-escritura no debe reducirse a la presentación mecánica de grafías aisladas. Esos elementos han de presentarse en un contexto que les dé significado (palabras o frases).

+ los procesos didácticos para la lecto-escritura y el cálculo deben propiciar la participación activa del adulto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la enseñanza del español se considera que el tiempo que el adulto puede permanecer en el servicio ofrecido por el INEA no es suficiente para que logre un dominio total del español, por lo que el objetivo general es proporcionarle las estructuras básicas de este idioma para que las enriquezca después en su contacto con los hispanohablantes.

"El método de enseñanza-aprendizaje del español se basa en la reproducción de las situaciones de comunicación que serían más comunes de acuerdo con la necesidad que el adulto tiene de interactuar en contextos hispanohablantes. No se enseñan palabras aisladas ni elementos gramaticales abstractos, sino segmentos del habla regional en el contexto de situaciones comunicativas prácticamente posibles. De esa manera se pretende que el adulto interiorize las estructuras del español y adquiera un vocabulario básico, reflexionando sobre las expresiones que constituyen el contenido de los diálogos. El método es fundamentalmente oral; pero conforme los adultos van avanzando en el proceso de alfabetización en su lengua materna, se les in-

troduce a la lecto-escritura del español, utilizando grafías y fonemas comunes a ambos idiomas." [22]

A la enseñanza de la lecto-escritura en español le sigue la del cálculo básico, utilizando la metodología implantada para las modalidades de atención a la población rural hispanohablante.

En cuanto a los materiales didácticos su diseño y elaboración se basó en 3 aspectos. El 1o., el sociocultural, que permite incorporar las características de la cultura indígena tanto en contenido como en imágenes. El 2o. es el lingüístico, que se refiere a la investigación que se realizó sobre la lengua, sus características, su estructura lingüística, sus principales elementos gramaticales, etc. Y el 3o., es el marco metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se toman en cuenta los elementos de la metodología participativa, el método específico de alfabetización que se use, la generación de una dinámica de compromiso grupal y los niveles diferenciados de conocimiento en los adultos indígenas. Otro criterio básico es que se busca diseñar materiales de bajo costo, que sean aplicables en diferentes regiones con el mayor número de adultos.

Los materiales didácticos para la alfabetización a la población indígena son: el libro del adulto, la guía para la alfabetización en lengua materna y la guía para la enseñanza del español oral. Como complemento existen carteles, láminas, tiras de palabras, dibujos, etc.

La planeación se organiza retomando las etapas del programa de alfabetización en español.

Prealfabetización: actividades similares a las de la modalidad directa grupal. La capacitación en promedio tiene una duración de 40 horas.

Atención: se desarrolla según las características de cada modelo. En algunos esta etapa sólo comprende la alfabetización en lengua materna. Otros inician además la enseñanza del español oral "como procesos separados metodológicamente, pero paralelos en cuanto al tiempo".

Postalfabetización: para los proyectos que en la etapa de atención sólo plantean la alfabetización en lengua materna, la postalfabetización consiste en un periodo inicial de reforzamiento de la lecto-escritura en lengua materna, paralelamente a la enseñanza oral del español. Además, añaden una etapa para la introducción a la lecto-escritura del español. En cambio en los proyectos que introducen el español desde la atención, trabajan paralelamente la lecto-escritura de la lengua materna y del español durante la postalfabetización. Al respecto, el Instituto agrega:

---

22 Proyecto de Alfabetización de Adultos Indígenas, INEA, p. 9

> "Aunque no se estableció como lineamiento obligatorio, el equipo central ha considerado que con una metodología adecuada, la enseñanza del español puede ser paralela a la alfabetización en lengua materna". [23]

En cuanto a la duración de las diversas etapas hay variaciones importantes según el proyecto específico. En general, se señala que el proceso de alfabetización con grupos indígenas requiere más tiempo de lo normal.

En cuanto al esquema operativo, generalmente se retomaron los criterios de la modalidad directa grupal, un alfabetizador para 10 adultos, y un organizador para 10 alfabetizadores. El personal operativo debe ser de la región, por lo tanto indígena y hablante de la lengua, lo que le permite desempeñar adecuadamente sus funciones.

Por otro lado, como ya hemos visto, manejan el término de una política descentralizada y dejan en aparente libertad a cada delegación estatal para decidir el proyecto que desean. Con respecto a esto mencionamos a continuación la relación que la delegación debe establecer en la Dirección de Alfabetización.

Compete a la Dirección:

> Aprobar los proyectos de atención a grupos indígenas.
> Asesorar la elaboración y desarrollo de proyectos.
> Apoyar con las medidas de relación interzona o interestatal que sean necesarias para la realización o ejecución de los proyectos.
> Programar, preveer y realizar trabajos de evaluación conjunta.
> Apoyar la formación y la actualización de personal en cualquiera de los niveles mencionados que se considere necesario.

El Instituto manifiesta también la conveniencia con respecto a la relación que la Delegación deberá de establecer con otras instituciones con las que puede trabajar conjuntamente y recibir apoyo. Se menciona al Instituto Nacional Indigenista y a la Dirección General de Educación Indígena.

Por otra parte se recomienda que la delegación investigue y establezca puntos de contacto y cooperación con las principales organizaciones indígenas de la zona y de esta manera poder ligar las actividades con otras áreas de interés para los adultos.

La capacitación es vista por el INEA como un aspecto vital que, además de abalar los aspectos técnicos para el desempeño del proyecto, pretende consolidar actitudes de respeto a la etnia. Así pues, los contenidos de la capacitación de agentes operativos se agrupan en

---

[23] idem p. 32

cinco ejes: sensibilización, aspectos lingüísticos, capacitación didáctica, aspectos operativos y vinculación en la comunidad.

Los cursos se imparten tanto en lengua indígena como en español, por tratarse de personal bilingüe.

La evaluación del desarrollo de los modelos se prevee mediante el SEPAR (Sistema de Evaluación Participativa), que permite estimar la calidad del programa considerando los aspectos de tipo contextual, operativo y pedagógico.

El modelo propuesto comprende 3 áreas de ejecución. La 1a. corresponde al SEPAR por etnia que a su vez tiene 2 áreas, la evaluación operativa y la evaluación pedagógica. Las categorías básicas por su factibilidad e importancia de ser evaluadas son:

Categorías Pedagógicas	Categorías Operativas
. avance y aprovechamiento de los adultos	. planeación del programa
. desempeño del organizador regional y el alfabetizador	. organización del servicio
. capacitación de los agentes operativos	. permanencia de los adultos y agentes operativos
. reforzamiento del aprendizaje	
. participación de los consejos indígenas y de la comunidad	

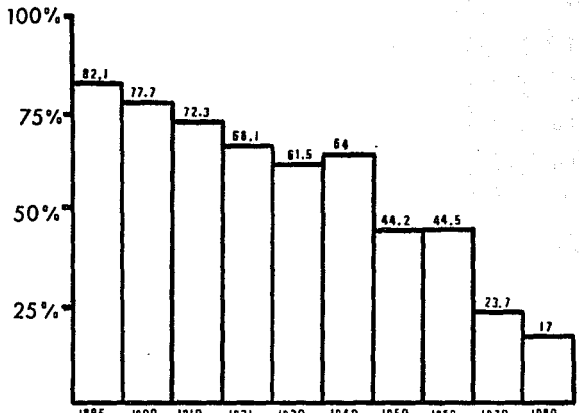
El objetivo de esta evaluación es generar información durante todo el proceso para reorientar y actualizar al personal que coordina y alfabetiza.

La 2a. área se refiere al desarrollo de estudios de carácter especial, los cuales se justifican a partir de los datos que arrojan los sistemas mediante estudios de caso e investigaciones de tipo básico y antropológico.

La 3a. propone la evaluación del impacto, la investigación de los beneficios que el programa educativo generó en la comunidad. Se propone que estos estudios se realizen tan pronto como algunos de los proyectos concluya cualquiera de las áreas de aprendizaje.

Todo lo anterior servirá de base para la expansión de los proyectos de atención a mediano plazo.

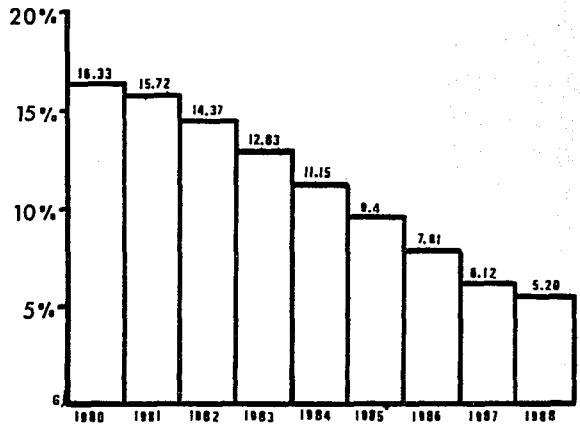
POBLACION ANALFABETA



NOTA: El porcentaje de analfabetas es con respecto a la población de 10 años y más

FUENTE: Estadísticas Históricas de México
Tomo I INEGI

POBLACION ANALFABETA CON LA ACCION DEL INEA



FUENTE: INEA

CAPITULO 3. ALFABETIZACION EN LENGUA NAHUAT, CUETZALAN, PUEBLA

CAPITULO 3

ALFABETIZACION EN LENGUA NAHUAT; CUETZALAN, PUEBLA

"El discurso indigenista lo que puede hacer es plantear...demandas,pero nunca actuar en favor de ellas. Así como pueden pedir la autonomía política, también pueden exigir energía nuclear para el etnodesarrollo, u orejas de Micky Mouse para los niños de habla no española: estas tres demandas presentan dentro del discurso indigenista, las ,mismas características: no ubicarse en la realidad."

Leopoldo Valiñas

"...la política indigenista del Estado mexicano...forma parte de la estrategia de su desarrollo capitalista."

Andrés Medina

Puebla es uno de los Estados de la República Mexicana con mayor número de etnias indígenas. Su mosaico lingüístico abarca alrededor de 29 lenguas. Entre las mayoritarias están la náhuat, totonaca, mixteca, popoloca, otomí y tepehua; que son lenguas asentadas en el Estado desde tiempos prehispánicos. Entre las lenguas minoritarias, producto de migraciones durante el s. XIX y XX, están la mazateca, tarasca, maya y zapoteca entre otras.

La población indígena en el Estado, según el Censo de 1980, es de 488,131 habitantes; el 14.5% de la población total. Sin duda los nahuas abarcan la mayor parte, con 369,678 hablantes, constituyendo el 75.7% de la población indígena.

El 57% de la población es urbana, asentada en 182 centros; mientras que el 43% de población rural vive en 3,539 poblaciones.

El Estado se encuentra dividido en 217 municipios; 1 metropolitano, 2 urbanos, 7 semiurbanos y 207 rurales.

También según el Censo Nacional de 1980, el Estado de Puebla cuenta con uno de los índices más altos de analfabetismo a nivel nacional. Hay 1,849,762 personas de 15 años y más; de las cuales 495,095 se declararon analfabetas. Esto da un índice de 26.8%.

3.1 Antecedentes Históricos de los nahuas de la Sierra Norte de Puebla

La región de nuestro estudio se encuentra enclavada en lo que se ha denominado Sierra Madre Oriental, la cadena de montañas que recorre la parte Este de nuestro territorio. Estas sierras forman escalones montañosos que separan las costas del Golfo de México y el altiplano central. Entre las partes más altas y más bajas de las sierras, se encuentran diferencias considerables, especialmente en materia de clima y vegetación. Estas diferencias climáticas aunado a la conformación del terreno, obviamente irregular, influyó a que en las zonas serranas se hayan conformado muchas regiones a menudo poco relacionadas entre sí. El desarrollo de las civilizaciones vecinas favoreció a que las sierras fueran el eslavón de comunicación entre las costas y el altiplano. El medio físico de las sierras no es hostil al hombre, ni requiere de él un esfuerzo especial de adaptación. La agricultura es variada y se adapta a las diferencias regionales que se perciben en la sierra.

En la época prehispánica la Sierra estaba en medio de 2 núcleos fundamentales de Mesoamérica, el Golfo de México y el altiplano y así es como sirvió de área de enlace. La consolidación de centros dominantes en el altiplano propició que tanto la sierra como la costa se vieran relativamente

marginadas. Sin embargo, los pueblos del altiplano no se desarrollaron sin haber asimilado previamente una herencia cultural que venía sobretodo del Golfo, la cultura Olmeca-Xicalanca, que se desarrolló durante el periodo preclásico (1500-100 A.C.)
Durante el periodo clásico (100 A.C.-800 D.C.), las zonas serranas estuvieron mucho más ligadas al centro. Teotihuacan, núcleo de poder en el altiplano, tuvo una estrecha relación con las áreas a su Oriente. Se formaron una serie de rutas o corredores comerciales entre las ciudades más importantes, como Cholula y El Tajín, que provocaron un reordenamiento espacial.

El Tajín fue un importante centro ceremonial al pie de la Sierra que nos ocupa, fundado hacia el año 100 D.C., y cuya permanencia como centro de importancia fue prolongada. Se atribuye su construcción a la civilización totonaca. En cuanto a los sitios arqueológicos mejor conocidos de la Sierra que son Xiutetelco y Yohualichan, tienen muchas semejanzas con las construcciones de El Tajín, por lo que se presume sean contemporáneas.

Aún ahora subsiste el problema de identificar la lengua y la filiación étnica de los habitantes originales de esta zona. Se piensa que haya sido la totonaca o alguna relacionada con ella. De cualquier manera las influencias e intercambios culturales entre las diversas regiones de Mesoamérica eran constantes. Con respecto a la aparición de las diversas lenguas en la región, entre ellas la náhuat, apuntamos lo siguiente:

> "La dualidad o aún la pluralidad étnica y lingüística fue tan común en las colectividades mesoamericanas que casi podría considerarse como una norma. Suponemos que en Teotihuacan se cultivó el totonaco y una lengua mazateco-popoloca, y en los últimos tiempos, al parecer por la élite gobernante, un idioma del grupo nahua. Es probable que ninguna de estos idiomas haya sido completamente desconocido en la Sierra -si no es que alguno surgió de allí o era predominante en ella- en la medida en que de difundieron las influencias demográficas, culturales o políticas de esa metrópoli, al menos a lo largo de los corredores que la tocaban. Respecto de los olmecas y xicalancas - que no podemos disociar enteramente de Teotihuacan- se supone, con enormes reservas, que hablaban una lengua mazateco-popoloca así como otra mixteca (ambas de la familia otomangue) y es casi seguro estaban fuertemente nahuatizados. Entre ellos se desarrolló sin duda el dialecto náhuat, también conocido como olmeca-mexicano." [1]

[1] GARCIA MARTINEZ, Bernardo, Los Pueblos de la sierra. El poder y el espacio entre los indios del norte de Puebla hasta 1700, p. 37-38

A la caída de Teotihuacan (aproximadamente 800 D.C.), hubo un periodo de migraciones y reacomodos. El Tajín tuvo entonces su apogeo como estado sucesor y el área cultural de los totonacas (Totonacapan) se fue modificando en extensión y límites. En esta época llegaron a la Sierra algunos chichimecas que convivieron con los totonacas y asimilaron su cultura. En realidad fue el comienzo de varias migraciones importantes ya que dieron lugar a la cultura tolteca, que sucedería al esplendor teotihuacano. Dos de estas migraciones son las más significativas. Una fue la llegada del grupo nahua otomí, identificado como tolteca-chichimeca, proveniente del Occidente; y otra la de los nonoalcas, que venían de la costa del Golfo.

Los toltecas se impusieron y llegaron a adquirir el control de parte de la Sierra alrededor de 950 D.C. Una de las ciudades que destacan es Tula, como una de las capitales toltecas. En este periodo tolteca (inicio del postclásico 800-1500 D.C.) el poder vuelve al altiplano central. Se inicia así un lento pero constante desplazamiento de los totonacas hacia el Oriente, así como la expansión de la lengua náhuatl. La importancia de El Tajín y de Cholula disminuyeron, mientras que en el valle de Puebla, los olmecas-xicalancas continuaron dominando, ayudando a la expansión del náhuatl. Con este grupo se caracterizó otra región de la Sierra.

> "Ya hemos hablado del surgimiento de dos de ellas que vendrían a ser la Occidental y la septentrional: una, la que suponemos original y mayoritariamente totonaca, surgida en función del espacio teotihuacano, luego ocupado y transformado por los toltecas; otra, la definida por su proximidad a El Tajín y en relación con su esplendor, que también debió ser totonaca. La tercera, al Oriente, adquirió personalidad con la influencia de los olmecas-xicalancas, y aunque de sus orígenes no podemos precisar nada es posible que se consolidara a lo largo de una ruta de intercambio o de expansión que se tendió al Norte de la cuenca del Atoyac y siguiendo la del alto Apulco." [2]

La definición de estas 3 zonas es importante porque nos dan una idea general de la distribución actual de los grupos indígenas en el Estado de Puebla y nos explica asimismo la coexistencia de varias lenguas.

Ya en el 1200 D.C., tanto Tula como El Tajín estaban en franca decadencia. Para ese entonces comenzaron a producirse constantes migraciones venidas del Norte, y que al llegar a los valles centrales y alrededores fueron reclamando un espacio. A estos grupos en general se la ha llamado Chichimecas. Entre estos había gente de habla nahua y otomí,

---

[2] idem, p. 46

además de otras lenguas. Poco a poco se fueron incorporando a las tradiciones del centro.

Los tlaxcaltecas (uno de estos grupos llegados del Norte) ocuparon la región Oriental de los valles, desplazando por la fuerza a sus ocupantes, los olmecas-xicalancas, quienes se refugiaron en la sierra. Otros grupos de chichimecas motivaron el repliegue de los totonacas. Parece ser que estos inmigrantes llevaban consigo la lengua náhuatl que llegó a tener una situación ventajosa. Hoy día, por ejemplo los topónimos de la Sierra se han conservado en la versión nahua. Con la consolidación de los centros políticos de poder en la zona se llevó a cabo la expansión del mundo náhuatl.

A principios del s. XIV, el reacomodo de poderes fortaleció a la cuenca de México en su posición nuclear. Ya en el s. XV los mexicas sobresalían por sobre otros grupos. Estos formaron la conocida Triple Alianza junto con Tlacopan y Texcoco y realizaron numerosas conquistas. La región de la Sierra era para ellos muy importante como fuente de abasto, tanto por su productividad como por su cercanía. Por lo tanto emprendieron una campaña para apoderarse del Totonacapan. Tlaxcala, por su parte, no fue ocupada pero sí quedó prácticamente rodeada. En esta primera ofensiva, algunas partes de la Sierra quedaron independientes.

Años más tarde, la Triple Alianza terminó por conquistar la Sierra. La dominación imponía tributos y el control del comercio, mas tenía pocas repercusiones en la organización interna de los grupos conquistados. A su vez, se instalaron ciertas guarniciones militares.

El dominio mexica de la Sierra fue muy breve, ya que los españoles no tardaron en hacer su aparición. Por lo mismo se asegura que los mexicas no dejaron una huella cultural importante en la región. La difusión de la lengua náhuatl en esta zona fue anterior. En donde influyó mucho fue en el campo del reordenamiento de las fronteras, ya que el bloqueo de Tlaxcala, que se mantuvo independiente, canceló algunas rutas de intercambio a través de ella y se creó una zona deshabitada entre la Sierra y Tlaxcala.

En 1519 las tropas de Hernán Cortés, tras su desembarco definitivo, hicieron su primer contacto con los totonacas. La ruta inaugural hacia el altiplano fue por la región olmeca de la Sierra , una ruta tradicional de intercambio, el Valle alto del río Apulco, en donde recientemente se había construido una cerca de piedra. La cerca, sí fue construida por los aztecas, su objetivo era bloquear a Tlaxcala y sí fue hecha por los tlaxcaltecas, el objetivo fue su defensa. Es decir, Cortés escogió una ruta no prevista por los mexicas en el último reordenamiento de espacios y poderes.

En la Sierra, los encuentros violentos con los españoles fueron la mayoría al Oriente y las respuestas violentas se debieron a las guarniciones mexicanas establecidas en la zona. Las represalias indígenas fueron duras y finalmente el territorio quedó dominado por los españoles.

Durante el siglo XVI, la relación entre españoles e indígenas estuvo sembrada de conflictos y la sociedad india sufrió numerosos ajustes y transformaciones para poder sobrevivir. Sin embargo encontramos que en la región de la Sierra hubo una continuidad cultural más o menos modificada, pero continuidad al fin, en cuanto concierne a la lengua algunas manifestaciones artísticas, la estructura familiar, economía y organización política.

La base de la organización política mesoamericana fue el altepetl (pueblo), que encontró su heredero colonial en los llamados pueblos de indios. Los altepeme (pueblos) serranos tenían en su mayoría una estructura sencilla y unificada, un sitio asociado a funciones rituales y políticas. Los límites eran difusos o variables y fue la dominación colonial la que llevó a una delimitación más precisa y permanente de territorios. Se establecieron las encomiendas, que estuvieron muy lejos de ajustarse al modelo ideal y constituyeron un señorío sobre los indios con un poder casi absoluto y un derecho casi ilimitado a su explotación económica. Como ya hemos visto en el Capítulo 1, algunas encomiendas quedaron en manos de capitanes y soldados, pero también de pobladores de posterior arribo que no pertenecían a las expediciones militares. Hubo encomenderos con varios pueblos, y otros que compartían uno o varios pueblos; lo que quiere decir que las encomiendas no fueron homogéneas ni en tamaño ni en riqueza.

Por otro lado, en el primer siglo de contacto español se produjo una caída demográfica de la población indígena, y por consiguiente el despoblamiento e incluso desaparición de encomiendas. Entre las causas se pueden contar la serie de epidemias que se desencadenaron, la explotación económica, el reacomodo social, el choque cultural, en fin, que produjeron en su conjunto el descenso de la población. Entre las encomiendas originales de la Sierra, se encontraba una con 2 encomenderos beneficiados que comprendía varios pueblos: Cetusto, Hueytlalpan, Ixcomayec, Iztepec, Quetzalcoatl, Tlatlauquitepec y Xonotla; parte de este territorio lo ocupa actualmente Cuetzalan.

Poco a poco las encomiendas fueron dando lugar a los corregimientos. Estos estuvieron más inmediatos a los altepeme en tanto que su relación fue más formal y en tanto que los corregidores establecidos en ellos crearon un centro en donde se concentraban las funciones administrativas y judiciales. Así se establecieron los primeros corregimientos en Xicotepec, Hueytlanpan, Xonotla, Tlatauquitepec, Xalacingo y Tetela.

En lo que se refiere a Cuetzalan, no es muy claro si éste fue o no la sede de un señorío prehispánico; quizás pueda ser identificado como Quetzalcoatl, pueblo que perdió gran parte de su población en el siglo XVI. No hay bases documentales para identificar Quetzalcoatl con Quetzala o Cuetzalan. Sin embargo se sabe que Cuetzalan está cerca del asentamiento prehispánico de Quetzalcoatl, además que la semejanza de los topónimos es clara. En 1547, aparece ya claro en documentos la existencia de un poblado denominado San Francisco Cuetzalan, ya que la región fue evangelizada por los franciscanos.

Fue durante el siglo XVII que los pueblos indios vivieron una fragmentación, de acuerdo, muchas veces a una bipolarización política y económica del pueblo original. Estos procesos de secesión se desarrollaron en pueblos grandes. Ya para entonces se advertía la recuperación demográfica de la población india en general. Los pueblos que no se pudieron dividir vivieron una situación más conflictiva, ya que constantemente afrontaron el problema provocado por la desconcentración de sus funciones políticas y religiosas.

Algunos de estos pueblos de la 2a. generación, nacidos como producto de la colonia fueron Zapotitlán y Olintla, sujetos de Hueytlalpan; Ahuacatlán, sujeto de Zacatlán, que adquirieron estatus de pueblos aparte durante la primera mitad del siglo XVII. La separación de Cuetzalan y Zacapoaxtla ocurrió años después; estos estaban registrados como sujetos de Tlatlauquitepec.

Esta fragmentación provocó aún más la consolidación de centros rivales de una cabecera descentralizada. Cuetzalan obtuvo su propio curato y fue poco a poco adquiriendo más poder.

La zona se mantuvo más o menos rica en tradiciones prehispánicas con población indígena. A finales del siglo pasado grupos de mestizos penetraron en la Sierra. Posteriormente la Revolución mexicana arrastró a oleadas de mestizos provocando que la población indígena se refugiara en el macizo central de la Sierra y los mestizos se localizaron en los municipios de las estribaciones de ésta, donde han ejercido desde entonces funciones económicas en el centro de la distribución y transformación de productos que tradicionalmente producen los ejidatarios o pequeños propietarios indígenas.

En 1895, Cuetzalan se erigió como Municipio libre (por decreto del Supremo Gobierno) con cabecera en la Villa de Cuetzalan del Progreso. En la actualidad, en dicha región habitan estrechamente diversos grupos indígenas y mestizos. Los 2 grupos indígenas mayoritarios son el nahua y el totonaco. Los nahuas en Puebla, se localizan hoy día en el Este, Oeste y Sur de la Sierra, haciendo un semicírculo en su

área de distribución. Los totonacos se localizan en el centro, con un territorio definido prolongándose al Norte, hasta el Estado de Veracruz, ocupando además pueblos del extremo Norte del Estado de Puebla.

El Municipio de Cuetzalan está casi totalmente ocupado por habitantes de lengua nahua. Las pequeñas poblaciones indígenas presentan una continuidad cultural, que a pesar de haber sido agredida por siglos, logra retener algunos de sus elementos básicos. La cabecera municipal constituye el gran centro rector tanto político, económico como religioso.

3.2 Caracterización de los nahuas en la región de Cuetzalan

La palabra Cuetzalan esta integrada por las raices nahuas:
quetzalli= cosa brillante, hermosa
tlan= junto, cerca,
y significa en conjunto "junto a las aves preciosas llamadas quetzal" o más popularmente "lugar de quetzales".

El quetzal es una de las aves más hermosas de America. La palabra quetzal es usada como sinónimo de precioso, bello.

GLIFO

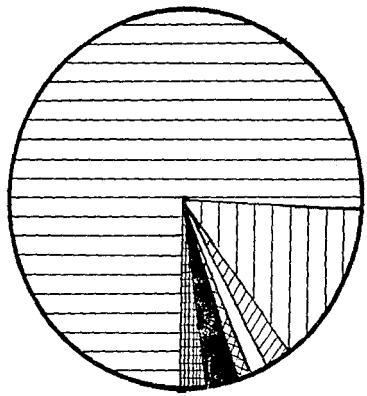
3.2.1 Medio Físico y Geográfico

Ubicación

El Municipio de Cuetzalan del Progreso se localiza en la parte Noreste del Estado de Puebla, enclavado en lo que se ha llamado Sierra Norte y que forma parte de la Sierra Madre Oriental, en el limite con la región natural del declive del Golfo, que desciende hacia las llanuras de Papantla. Tiene una superficie de 135 km.^{2}, que lo ubica en el 16o. lugar con respecto a los demás municipios del Estado (217 en total). Cuenta con 120 localidades, citándose entre las más importantes: Cuetzalan, la cabecera municipal, Ayotzinapan, Reyesegpan, Tzinacapan y Yancuitlalpan.

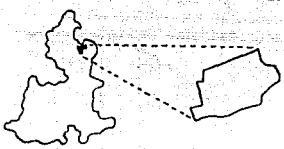
LENGUAS INDIGENAS EN EL ESTADO DE PUEBLA

Náhuatl	75.7%
Totonaco	13.9%
Mixteco	2.2%
Chocho	1.9%
Otomí	1.3%
No especificado	2.9%
Otras	2.1 %



FUENTE: X Censo General de Población y vivienda 1980
INEGI

Limitan al Municipio al Norte, Jonotla; al Sur, Zacapoaxtla y Tlatlauquitepec; al Este, Ayotoxco; y al Oeste, Nauzontla.



Hidrografía

El Municipio pertenece a la vertiente septentrional del Estado de Puebla, formada por las distintas cuencas parciales de los ríos que desembocan en el Golfo de México, y que se caracteriza por sus ríos jóvenes e impetuosos, con una gran cantidad de caídas.

Se localiza dentro de la cuenca del río Tecolutla, y es cruzado por algunos ríos que a continuación se describen: el Apulco, corriente caudalosa que tiene un largo recorrido por la Sierra Norte, baña el Suroeste, de Oeste a Este, sirviéndole de límite por 5 kms. con Zacapoaxtla; sale del Municipio y es representado en el Tlatlauquitepec, cambia de dirección y se dirige al Norte, volviendo a entrar a Cuetzalan bañando al Noroeste, donde le sirve de limite con Ayotoxco por más de 12 kms.; posteriormente, ya fuera del Estado, se une al Tecolutla. Los ríos Chichicat y Zoquitaque recorren de Oeste a Este la parte central para unirse finalmente al Apulco.

También se unen al Apulco algunos como el Malacayotan, Tozan, Atepolihui y Tixapan. Otro de los ríos importantes que atraviezan la región, es el Zempoala. Este corre por la parte Norte de la Sierra, de Oeste a Este, uniéndose al Apulco en el Estado de Veracruz. Su recorrido forma la frontera entre los Estados de Puebla y Veracruz.

Por último cabe mencionar los largos acueductos que llevan agua de los manantiales localizados al pie de la sierra meridional, a los poblados de Cuetzalan, Tzinacapan y Yancuitlalpan.

Clima

El Municipio se localiza en la transición de los climas templados de la Sierra Norte a los cálidos del declive del Golfo; clima semicálido subhumedo con lluvias todo el año. La temperatura del mes más frío oscila entre -3 a 18°c. La precipitación del mes más seco es mayor de 40mm.

Orografía

La Sierra Norte o Sierra de Puebla está formada por sierras más o menos individuales, paralelas, comprimidas las unas contra las otras y que suelen formar grandes o pequeñas altiplanicies inter-montañas que aparecen frecuentemente escalonadas hacia la costa; en tanto el declive del Golfo es el septentrional de la Sierra Norte, hacia la llanura costera del Golfo del Mexico, caracterizado por numerosas chimeneas volcánicas y lomas aisladas. La orografía del Municipio muestra como principal característica la larga y baja sierra que atraviesa de Oeste a Este la parte Sur. La Sierra oscila entre 600 y 1500 m. s.n.m., teniendo como altura media 980 m.; presenta una serie de picos más o menos alineados y se prolonga hasta Tlatlauquitepec.

De la Sierra hacia el Sur se presenta un brusco declive de más de 600 m. en sólo 2 kms., hacia el río Apulco. De la sierra hacia el Norte, y que es la característica de la mayor parte del Municipio, se observa un contínuo pero irregular declive con gran cantidad de cerros aislados como el Totolixipil, Caxaltepec y Cuamono, y con algunas sierras cortas y bajas, destacando lo que corre al Oriente y que es continuación de la sierra meridional ya mencionada, de la cual el cerro Nectepec es el más representativo.

Clasificación y Uso del suelo

En este territorio se identifican suelos pertenecientes a 4 grupos diferentes:

Litosol: son suelos de menos de 10 cms. de espesor sobre roca o tepetate. No son aptos para cultivos de ningún tipo y sólo pueden destinarse a pastoreo. Es el suelo predominante; ocupan la parte septentrional y la ribera del Apulco.

Regosol: suelos formados por material suelto que no sea aluvial reciente, como dunas, cenizas volcanicas, payas etc., su uso varía según su origen; son pobres en nutrientes, prácticamente infertiles. Se localizan en un área reducida al Noroeste.

Luvisol: son suelos ricos en nutrientes; con horizonte cálcico, presencia de material calcáreo por lo menos en la superficie. Son de fertilidad moderada a alta. Se localizan a partir del río Chichicat hacia el Sur, ocupan una extensa área y presentan fase lítica profunda (roca entre 50 y 100 cms. de profundidad).

Andosol: suelos derivados de cenizas volcánicas recientes; muy ligeros y de alta capacidad de retención de agua y nutrientes. Por su alta susceptibilidad a la erosión y fuerte fijación de fosforo, se destinan a la explotación forestal. Se localizan en la porción Suroeste.

3.2.2 Características Socio-Económicas

Población

La población total del Municipio se estimó en 32,309 habitantes en el año de 1987. La tasa media anual de crecimiento fue de 1.6 % para los años de 1970-1980. La estructura poblacional es eminentemente joven; el 72 % es menor de 15 años. Su población se distribuye en áreas rurales. La densidad de población es de 9318 habitantes por km^2.

La población tiene una distribución dispersa. La cabecera municipal cuenta con 13,000 habitantes. Las demás comunidades varían entre 5,000 y 3,000 habitantes, pueblos de cierta importancia en la zona. Por último, hay pequeñas rancherías de 500 a 1000 a habitantes.

El grupo indígena predominante en la zona, es el nahua.

Salud

La atención a la salud en Cuetzalan se proporciona a través de instituciones del sector oficial que tienen una cobertura descentralizada de servicios como: centros de salud "C" de la SSA, unidad médico rural del IMSS, unidad médico general del ISSSTE, un Hospital de Campo del INI, además de servicio médico particular.

El problema de salud más grave en la región es la desnutrición (75% de la población), reflejándose principalmente en los niños. Las enfermedades más comunes de la zona son: anemia, tuberculosis, tosferina, sarampión y enfermedades gastrointestinales.

La población nahua hace uso de sus conocimientos de medicina tradicional o prehispánica. El gran acervo de dichos conocimientos comprende la utilización de plantas medicinales y remedios de tipo "casero" que en muchas ocasiones substituyen la asistencia de la población indígena a los centros de salud. La existencia de una cosmovisión indígena diferente con respecto al "nahual" de la persona y los males que puedan sufrir, justifican la presencia de curanderos en las comunidades, que conocen la medicina tradicional y ayudan a la población en este sentido.

Con respecto a este tema, los institutos oficiales estan trabajando en una "recuperación" de este saber y se llevan a cabo investigaciones sobre las hierbas y plantas con propiedades curativas para ayudar a su difusión en la región y evitar que se pierdan dichas prácticas. El INI a últimas fechas llevó a cabo una exposición del material recopilado en la zona con estas características.

Por otro lado se han editado algunos textos bilingües (náhuat-espanol) que promueven el uso de la medicina

tradicional. Citamos un ejemplo de estos textos sacado de un folleto titulado "Supervivencia Infantil" y que explica de una manera sencilla el cuidado del bebé, para la prevención de enfermedades. Este fue realizado por la Cooperativa Indígena "Tosepan Titatanisque", el Instituto Nacional de la Nutricion y el INEA.

El Curandero

"cuando se enferme de susto,
de ojo,
de cuajo,
cuando se le cae la mollera,
cuando se enferma de empacho,
de alfaresia,
llévalo a curar,
llévalo con el curandero,
¡no tardes!
Esas cosas
los médicos no las pueden curar;
llévalo al curandero,
pregunta quién es bueno,
los curanderos buenos
no deben cobrarte mucho,
son buenas gentes,
pero si no te cobran,

mejor dales algo:
un pollito, algo así,
como lo hacían antes." [3]

Religión

La religión predominante en la región es la católica, abarcando aproximadamente un 95%. El resto de la población son protestantes y Testigos de Jehová. Estos grupos, generalmente estan apoyados por gente e instituciones extranjeras como el ILV y otros grupos religiosos independientes que intentan predicar sus creencias y con tal motivo se instalan en la comunidad para realizar su labor. Esto ha creado ciertos conflictos y divisionismo entre la poblacion.

En lo que concierne al catolicismo, éste constituye una fuerza de unión de los habitantes, ya que gran parte de sus tradiciones, fiestas y manifestaciones culturales estan relacionadas con la religión. Sin embargo, es evidente un sincretismo religioso entre las creencias y ritos prehispánicos con las tradiciones católicas.

Vivienda

Los habitantes del Municipio se alojan "en 4,636 viviendas, con un promedio de 5.2 habitantes por vivienda. El 75 % son

[3] "Supervivencia Infantil", Textos Bilingües, Keniuj Tiknejmachpiyas Mopili, Juak Yekin Nemi, Cooperativa Tosepan Titataniske, INN/INEA, p. 15

propias y el 25 % alquiladas. El promedio de cuartos por vivienda es de 1.7. Del total de estas, el 2 % tiene muros de adobe, el 40 % de ladrillo y el 58 % de madera y otros materiales. En el techo, se emplea concreto en un 24 %, la teja en el 57 %, la madera en el 2 %, la palma en el 6 % y otros materiales en el 10 %. El piso de las casas es de tierra en un 65 %. Agua entubada hay en un 38 % y energía eléctrica en un 31 %".[4]

Comunicaciones y Transportes

La carretera estatal que entronca con la carretera federal Num. 129 forma el límite entre Cuetzalan y Zacapoaxtla que a su vez entronca con una carretera secundaria de terracería, que atraviesa el Municipio de Este a Norte pasando por la cabecera municipal y comunicándola con Tuzamapan y Jonotla y Zoquiapan. Otra carretera secundaria lo atraviesa de Suroeste a Noreste, uniéndose a la carretera que va a Ayotoxco y Tenanpulco. En general, el estado de dichas carreteras es malo, por las constantes lluvias y el poco o nulo mantenimiento.

El resto de los poblados se encuentran comunicados por brechas en mal estado, que impiden una rápida comunicación entre ellos. La mayoría de la población indígena carece de vehículos automotores para desplazarse, por lo que el transporte se hace en autobuses foráneos de 2a., que realizan recorridos por las carreteras secundarias; o en taxis colectivos. En los caminos más inaccesibles los habitantes se desplazan a pie, dificultando así la comunicación entre los poblados y haciendo enormemente largo ir de un lugar a otro. Un muy bajo porcentaje de campesinos posee bestias de carga (burros, caballos etc.) que los pudieran ayudar a transportarse.

Por otro lado, en la región se recibe la señal de cadenas de televisión y de estaciones radiodifusoras, así como algunos periódicos nacionales y estatales. La cabecera municipal y los poblados con mayor numero de habitantes cuentan con servicio de correo, telégrafo y teléfono.

Servicios Públicos

Los servicios públicos, por lo general, están concentrados en la cabecera, donde por su importancia y población ha sido necesaria su implantacion. Así, se ofrece a sus habitantes los servicios de agua potable, drenaje y alcantarillado, energía eléctrica, alumbrado público, pavimentación, seguridad pública, CONASUPO, mercado, panteón, servicio de limpia y rastro.

---

4 Enciclopedia de los Municipios de México, Secretaría de Gobernación y Gobierno del Estado de Puebla, p. 259

Los servicios públicos son insuficientes o bien inexistentes. De lo que más se adolece es de pavimentación, drenaje, energía eléctrica, entre otros.
Actividades Economicas:

El desarrollo económico de la región gira en torno a la agricultura. El trabajo en el campo es principalmente masculino. El hombre trabaja sus tierras cuando es temporada de producción. Si su propiedad es pequeña, entonces se emplea como chapeador o jornalero en otros campos. Al término de la cosecha, cuando todavia no hay corte de cafe, o bien si la situación no es muy favorable en la región, como en la actualidad, los hombres emigran a la ciudad en busca de trabajo. En general la paga es menor en el campo que en la ciudad, pero hay que tomar en cuenta la dificultad de encontrar trabajo, además de los gastos en transporte y estancia fuera de su pueblo. El emigrar no es una salida fácil a sus problemas económicos, sino más bien su última esperanza para el sostenimiento y sobrevivencia de sus familias.

El trabajo de la mujer es muy diversificado. Ella trabaja en el hogar, la limpieza de la casa, de la ropa, el cuidado de los niños y de los animales (aves de corral, puercos, borregos) si los tienen. También se encarga de la cocina, moler el maíz, hacer la masa, echar las tortillas etc.

Las mujeres también realizan labores artesanales; tejen y bordan prendas de vestir para uso personal o para vender, hacen huacales de jonote, bolsas, sombreros, trabajan la cerámica etc. Ellas son las que en general van al mercado a vender sus productos. Además ayudan al hombre en el trabajo del campo.

El obtener leña, producto indispensable en los hogares, es también un trabajo pesado. Los hombres de la familia tiran el árbol y lo cortan en trozos en el mismo sitio. Luego se llevan la leña a casa cargándola en mecapales. Las mujeres son las que transportan la mayor parte de la leña y también se hace cargar a los niños para irlos acostumbrando a este trabajo, pues desde pequeños los niños ayudan a sus padres en sus labores. Este transporte constituye una de las labores más duras y frecuentes para mujeres y niños.

Mencionamos a continuación las principales actividades economicas de la región.

Apicultura

Esta actividad se viene desarrollando satisfactoriamente en la región, lográndose con ello una producción de miel de excelentes propiedades nutricionales para la población. Sin embargo todavía no se hace extensiva esta actividad economica.

Explotacion forestal

El Municipio ha perdido la mayor parte de sus áreas boscosas; aún se conservan especies arbóreas de liquidambar y jaboncillo en la ribera del río Apulco, así como pino-encino que cubre una franja considerable al centro-Sur y Suroeste. La madera de dichos árboles se explota para la construcción. La población indígena utiliza la madera para calefacción en su vivienda y para cocinar. También hay zonas de explotación de maderas finas como el cedro y la caoba.

Ganaderia

En este renglón destacan especies como bovino de carne, bovino de leche, porcino, caprino, equino; varias especies de aves como pato, pavo y ganso. Asimismo ganado asnal y mular, además de la cria de conejos. Esta actividad es exclusiva de los pequeños o grandes terratenientes que tienen la capacidad económica de la cría de ganado en grandes cantidades. Por lo que respecta a la población indígena, en pocas ocasiones posee algún tipo de ganado o aves, y cuando lo tiene es para consumo doméstico.

Agricultura

La agricultura es la actividad predominante en la región. El sector primario absorbe el 67.5 % de las actividades económicas. Para la población indígena, la agricultura de subsistencia o bien la comercial constituye la base de su economía. La mayoría son pequeños propietarios privados con extensiones de tierra de 1 o 2 hectareas por jefe de familia, por consecuencia es una producción de auto-consumo y el excedente lo venden en el mercado o lo cambian por otros productos necesarios para su alimentación. En extensiones de tierra más grandes se producen algunos cultivos comerciales.

En la región se cultiva extensamente el imprescindible maíz, la calabaza, el fríjol y el chile, que han constituído desde tiempos prehispánicos la base de la alimentación de las comunidades campesinas. Igualmente se cultivan la papa, el camote y la pimienta, ésta última muy importante como cultivo comercial.

Se produce también en abundancia en las tierra bajas, frutos de tierra caliente como zapotes, mameyes, cítricos (naranjas y limones), plátanos. En algunas tierras también se cultiva la caña de azucar.

El cultivo comercial básico, también de tierra caliente, en la Sierra de Puebla es el café, que de acuerdo a la informacion recabada en fuentes oficiales cubre aproximadamente el 30 % del valor de la producción agrícola de la región. Las grandes plantaciones de café, pertenecen generalmente a no-indígenas, que emplean a indígenas nahuas como jornaleros cuando llegan los tiempos de la cosecha. El café ha sido tradicionalmente la fuente de riqueza (aunque mal distribuida) para la zona. En los ultimos años, las

políticas gubernamentales, aunadas al mal tiempo que provocó la pérdida de gran parte de la cosecha han llevado a la región a tener serios problemas económicos. Expliquemos un poco la situacion del café:

México como país miembro de la Organización Internacional del Café (O.I.C.), contaba con una cuota de exportación de 2.2 millones sacos de café a países miembros, misma que se había venido vendiendo normalmente. Por existir un acuerdo en las cláusulas económicas del convenio entre los miembros, los precios a los que se cotizaba el café mexicano estaba en un rango de 1.20 a 1.40 dlls. por libra.

Ciertamente México produce otros 2.8 millones sacos de café, de los cuales se vendían de 1 a 1.3 millones a países no miembros y el resto del mercado nacional. Esto permitía limpiar inventarios al final de cada ciclo cafetalero.

En 1989, por la falta de capacidad en la comercialización oportuna a países no miembros, se creó un excedente en inventarios a nivel nacional de 1 a 1.3 millones sacos, lo cual fue ocasionando presiones y disminuciones en la asignación de cuotas, que paso de 35-40 % a 12-15 % para productores-exportadores.

La problemática descrita orilló a que México votara por la cancelación de las cláusulas económicas del convenio en la O.I.C., lo que permitiría poder vender nuestros excedentes y limpiar inventarios para el nuevo ciclo cafetalero. Con la cancelación de estas cláusulas se estimó que aumentaría el ingreso de divisas por la mayor venta de café. Sin embargo, la drástica caída de los precios por una sobre-oferta en el marcado internacional, aunado a los castigos de calidad por haber mantenido el café tanto tiempo almacenado, ocasionó fuertes perdidas a productores-exportadores y crisis en el sector.

La baja en los precios del café y los problemas ya mencionados repercutió directamente en la población de la Sierra Norte, ya que gran parte se encuentra ligada a esta actividad, sea como productor, intermediario, jornalero etc. Si pensamos, por ejemplo en un jornal de cortadores que era de $200.00 pesos por kg.; un cortador experimentado logra cortar 60 kg. al día, lo que da un jornal de $12,000.00 pesos. Después de la baja del cafe se estaba pagando $100.00 pesos por kg. Lo que significa que el jornal de 8 horas de trabajo se reduce a $6,000.00 pesos. De esta manera sus ingresos se ven disminuidos en un 50% y su nivel de vida en forma drástica.

Para empeorar la situación, el invierno 1989-90 fue muy severo, produciendo grandes heladas en la zona que destruyeron y quemaron la cosecha; y no sólo esto, sino que en algunas zonas, el mismo árbol de café se vio afectado.

Esto quiere decir que para que se recupere la región por lo menos se necesitaran 5 años.
En apoyo a los productores de café, se han otorgado diversos créditos que intentan aliviar la situación.

> "El Consejo Estatal del Café otorgo 2,700 millones de pesos para beneficio de 14 mil productores del grano, con lo que se cumple la quinta etapa de ayuda a los campesinos de la sierra norte de esta entidad, afectados por las heladas de diciembre pasado...Con el financiamiento económico de los gobiernos federal y estatal, además, la Secretaría Programación y Presupuesto y los institutos Mexicano del Café y Nacional Indigenista, instruyen a los campesinos para que busquen otros cultivos alternos en apoyo a su economía familiar".
>
> Excelsior, Lunes 10 sept.
> Sección Estados

A causa de la helada, las cosechas de 1990, se redujeron en forma considerable, al igual que los ingresos a la población. En 1991 los árboles quemados por la helada parecen estar reverdeciendo pero no daran fruto hasta el 92. Actualmente el desempleo entre la poblacion activa en la región, se calcula en un 40%. Esto ha incrementado la migración a las grandes ciudades como Puebla, Veracruz o Mexico. El campesino, buscando una alternativa a su situación de miseria se emplea en obras públicas, en la construcción o en la industria.

Turismo

La región de Cuetzalan cuenta con atractivos naturales de gran belleza, como son cascadas, ríos, gran cantidad de grutas, cañones, montañas con una vegetación exuberante. Muchos de ellos sólo son conocidos por los habitantes de la región y explorados por ellos. Entre los más conocidos destacan las grutas de Zoquiapan, las grutas Carnidas, el cañon de Apulco, donde vierte su corriente la cascada de la Gloria.

También hay sitios arqueológicos, ya explorados por el Instituto Nacional de Antropología e Historia, aunque con escaso mantenimiento, como Yohualichan, vestigios de una ciudad totonaca. Este sitio dista de Cuetzalan sólo 7 kms., pero el camino que los une es una brecha por la que sólo se pasa en camioneta, a caballo o a pie. Está constituido en torno a una gran plaza central, con varias pirámides y un juego de pelota. El estilo arquitectónico de los edificios de Yohualichan ("la casa de la noche") es muy semejante a los de El Tajín, ya que ostentan una gran cantidad de nichos hechos sobre los tableros de los basamentos piramidales. Aparte de Yohualichan, existen otros sitios arqueológicos no explorados, que tienen un gran potencial como fuente de información de las civilizaciones prehispánicas.

En arte colonial, la región cuenta con algunas construcciones, no muy numerosas pero de gran belleza como son iglesias del s. XVII y XVIII, ex-haciendas y casas-habitación.

La cabecera municipal, Cuetzalan, es una pintoresca población de bellas y tortuosas calles que dejan al descubierto sus rojos tejados de 2 aguas; aceras empedradas, con escaleras y una vegetación abundante que la rodea, con frecuencia escondida en una espesa niebla. La iglesia neorrománica dedicada a San Francisco se encuentra al centro del poblado luciendo su bella torre central. En lo más alto del poblado, está un cementerio con campanario en forma de pirámide, cuyas aristas estan guarnecidas con 800 cántaros de barro en rigurosa escala de tamaño; es conocida como "la iglesia de los jarritos".

A pesar de los grandes atractivos naturales e históricos, se ha explotado poco el turismo. La mayor parte se concentra en la cabecera municipal ya que, ademas de ser un poblado agradable, cuenta con algunos servicios turísticos como hoteles, casas de huespedes, un Museo Regional restaurantes y fondas, instituciones financieras y baños publicos. La época de mayor turismo es cuando se celebran las fiestas patronales, ferias y demas manifestaciones de las tradiciones regionales. En los últimos anos, su popularidad ha aumentado por la publicidad que le dio, a nivel nacional, la filmacion de una telenovela de la compañia Televisa en este lugar. Fuera de esto, Cuetzalan siempre ha sido muy atractivo para los investigadores sociales, etnólogos, antropólogos, lingüistas y demás personas (mexicanas o extranjeras) interesadas en la experiencia vivencial de otras formas de ver al mundo, en este caso, el mundo nahua.

Fuera de Cuetzalan, se puede decir que hay muy pocos servicios turísticos. Empezando por los medios de comunicación que no favorecen el desplazamiento de un lugar a otro, falta de hospedaje e instalaciones de servicio al visitante, etc. Creemos que el turismo puede ser una fuente de ingresos muy importante para la región. Pero no un turismo manejado por trasnacionales ni por gentes externas, que lleguen a modificar el ambiente, las costumbres locales y a explotar a la población. Debe ser una infraestructura turística organizada y administrada por los propios habitantes de la zona, que no salga de sus patrones culturales y que al mismo tiempo cree empleo y traiga prosperidad económica a la zona. Este tema, que puede ser muy discutible, sólo se menciona como idea, pero su tratamiento sería objeto de otra investigación.

Industria

El sector industrial de Cuetzalan participa con el 6.2 % de la economía, por lo que se deduce que su importancia es muy relativa. En la región se cuenta con las siguientes

actividades manufactureras: elaboración de pan y pasteles; fabricación de muebles de madera y fabricación de concreto para la construcción.

Comercio

El comercio establecido se dedica a la venta de productos básicos como son: alimentos, ropa y calzado, productos y artículos para el hogar, farmacias, jarcierías, mueblerías, papelerías, tiendas de artesanías etc.

3.2.2.1 Cooperativa Tosepan Titatanisque

En la región que nos ocupa existen 2 organizaciones campesinas, cuyo objetivo ha sido evitar el intermediarismo en los productos básicos de abasto y producción. Uno de ellos es la Cooperativa de producción Huehuetla, con influencia en 4 municipios, y la otra es la Cooperativa Tosepan, que la integran 11 municipios y con sede en Cuetzalan. Esta última es la que describiremos a continuación por ser la que tiene una relación directa en Cuetzalan y específicamente con el INEA.

El nombre completo de esta organización es "Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titatanisque". Las últimas 2 palabras estan en lengua náhuat y significan "Unidos Venceremos".

El origen de la fundación de la Cooperativa es explicado en sus propias palabras como sigue:

> "En 1976 en la región de Cuetzalan, se compraban caros maíz, frijol y azucar. Pocas familias compraban nuestro café y pimienta. Unos cuantos abusaban del trabajo de los pobres. Ante esto, campesinos pobres, jornaleros, amas de casa, albañiles y gente necesitada, nos organizamos en cooperativas para comprar mas barato, producir mas y mejor, acabar con los coyotes, defendernos, educarnos, juntos conseguir financiamiento, crear fuentes de trabajo". [5]

La población de pocos recursos de Cuetzalan, mayoritariamente indígena, ante las dificultades en el abasto de básicos, principalmente azúcar, y los problemas por el control de la comercialización de cítricos y café por parte de un reducido grupo de comerciantes, se organizó y formó una "Unión de Pequeños Productores de la Sierra", en 1977. Al principio comenzaron 3 pueblos y con muchas dificultades. Tuvieron problemas antes de legalizarse, ya que algunas instituciones, así como partidos políticos, pretendian manejarlos. Se les

---

[5] "Breve hiostoria de la Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske, Unidos Venceremos", (mimeografiado), p. 1

juzgaba mal, se les atacaba y se les imputaban hechos no cometidos por ellos, para quitarles crédito. Ciertamente cualquier tipo de organización verdadera de las masas va en contra de los intereses de las clases dominantes. La Unión Nacional de Productores de Azúcar (UNPASA) les negaba el abasto; la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO) les surtía mal los básicos y en pocas cantidades; el Banco de Crédito Rural (BANRURAL) les negaba créditos, en fin se les ponían muchos obstáculos, que en base a la perseverancia pudieron sobrellevar.

En 1980 se registraron legalmente como Cooperativa, adquiriendo el nombre que tiene hasta la fecha. Actualmente agrupa 66 comunidades, en 11 municipios del Estado de Puebla, y 1 de Veracruz, con aproximadamente 5600 agremiados.

Se tienen como principios básicos: la aceptación como socios a gente con intereses comunes; discusión y toma de decisiones por ellos mismos; independencia religiosa y de cualquier política partidista; elección de candidatos y nombramiento de sus representantes; distribución de labores en comisiones de trabajo especializadas; elaboración y aprobación de sus programas de trabajo.

La Cooperativa esta organizada de la siguiente manera. Existe una cooperativa local por comunidad, con su respectivo Consejo de Administración. El conjunto de los Consejos locales elige cada 3 años un consejo de Administración Regional, la Comisión de Vigilancia, la de Educacion, la de Comercialización y Abasto, la de Prevención Social, la de Caminos y cualquier comisión formada para desarrollar un trabajo en particular.

Además de las asambleas locales mensuales (por comunidad), la Cooperativa Regional celebra 4 asambleas dominicales para tratar en cada domingo los problemas de abasto, comercialización, de salud, previsión social y educación; y el 4o. domingo, los relativos a los Consejos de Administración de las comunidades.

Durante los primeros años después de la creación, la Cooperativa adquirió mucha fuerza, al igual que cierto apoyo institucional. El programa CONASUPO-Coplamar de la región, fue puesto en sus manos, y les resolvió en parte el problema de abasto. Institucionalmente fue reconocida y apoyada con ciertos créditos y concesiones de fertilizantes Por ejemplo, comenzaron a vender directamente mamey y naranja, y a exportar sus productos básicos como la pimienta y el café. Este último se ha convertido en uno de los principales productos de la Cooperativa.

En el presente, la Cooperativa no ha dejado de tener problemas. Las heladas no habituales del invierno de 1989 que acabaron con el café, y la baja en los precios, también la

afectaron grandemente, aumentando el monto de sus deudas dejándola con pocas posibilidades de recuperación a corto plazo.

No obstante se continúa trabajando en diversos proyectos. Además, han puesto gran esfuerzo e interés en el campo de la investigación de nuevas técnicas, mejores fertilizantes, cosechas alternativas etc.. Un ejemplo es que se esta tratando de utilizar el residuo del café como lugar de cultivo de ciertos hongos comestibles. La cantidad de luz, la temperatura, el ambiente, se estan experimentando para que sean propicios para el crecimiento de los hongos. Con esto tendrían 2 ventajas. Por un lado se reutilizaría un material de desecho como es el residuo del café; por otro, la producción de hongos comestibles que da a la población un producto barato y nutritivo, e inclusive, con posibilidades de producción casera. Hace pocos meses consiguieron un crédito para construir un laboratorio en donde puedan producir la semilla ellos mismos y comenzar la producción y la posible comercialización del producto.

Como ya se ha mencionado, la Tosepan tiene actividades alternas que, junto con las económicas, conforman un plan de acción global. Entre estas, cabe mencionar el grupo de mujeres artesanas, que producen las artesanías regionales, especialmente tejidos, con un alto control de calidad y exportan al exterior o venden en el mercado nacional. Sin embargo se evidencia cierto divisionismo entre la población, y el grupo de artesanas de la Cooperativa no incluye a todas, creándose ciertos problemas de competitividad en los precios y acaparamiento para beneficio personal.

Para todos sus programas y actividades, la Cooperativa cuenta con apoyo de especialistas externos que instruyen a los miembros para un mejor funcionamiento de su organización.

En el campo educativo, la Cooperativa trabaja conjuntamente con el INEA y colabora en sus programas de acción. El INEA tiene una presencia permanente en las asambleas cooperativistas locales; pero es en la del 3er. domingo de cada mes (referente a la educación y a la previsión social), donde registra su mayor participación, lo que permite una comunicación regular con los representantes de las comunidades.

En 1986, la Tosepan y el Instituto firmaron un convenio de concertación de acciones para el impulso del trabajo en distintas áreas, entre otras: educación para adultos y capacitación para la producción y la organización cooperativa. Sin embargo estos esfuerzos no han logrado los resultados que pudieran alcanzarse. En dicho convenio se propusieron cumplir las siguientes acciones:

< "Impulsar la alfabetización y la Educación Basica entre los cooperativistas con contenidos educativos y recursos didácticos que permitan, además de aprender a leer y escribir, y certificar la Primaria y la Secundaria, reflexionar sobre la problemática comunitara y la organización cooperativa.

< Desarrollar un proceso de capacitación permanente, que permita la formación de promotores del desarrollo rural integral.

< Impulsar la creación de materiales alternos al proceso de alfabetización y Educación Basica, que sean acordes con la realidad regional.

< Continuar el trabajo de investigación que permita el rescate de la tradición étnica e histórica de la región.

< Desarrollar acciones que permitan a las Salas de Cultura convertirse en el eje de la vida cultural comunitaria.

< Impulsar un proceso de transformación de la comunicación tradicionalmente verbal, a la escrita para reforzar los procesos educativos".[6]

Vemos aquí la voluntad, tanto de la Cooperativa como del INEA, para unir sus esfuerzos y trabajar conjuntamente en los objetivos comunes que persiguen. Hoy día, la Cooperativa juega un papel muy importante en la región, tanto político como económico y educativo.

3.2.3 Características Culturales

Hablaremos ahora de las características culturales comunes en la zona. Si bien podemos en algunas ocasiones generalizar, para los habitantes nahuas de la región hay grandes diferencias de un pueblo a otro; desde su acento específico al hablar o sus modismos, su forma particular de vestir, su forma de ser etc., que constituyen diferencias perceptibles entre ellos. Así pues, el pueblo, después de la familia, constituye el grupo principal al cual pertenecen y cada pueblo gusta de afirmar su individualidad en forma clara.

Como herencia de una organización prehispánica, los nahuas se rigen ahora por el "Sistema de Cargos". Este sistema es una organización político-administrativa jerarquizada, que surge de la propia comunidad y no del Estado; sin embargo ambas tienen que convivir. Los cargos comunitarios pueden ser civiles o religiosos. Se elige a determinadas personas para que ocupen dichos cargos que van rotando en la comunidad.

---

[6] "Programa de Visita a Cuetzalan" INEA, Delegación Puebla, (mimeografiado), p. 1

Generalmente este trabajo no es remunerado, pues es un servicio que se ofrece a la comunidad. Además todos los miembros del pueblo estan sujetos a una serie de obligaciones y no solamente aquellos que ocupan un cargo.

Igualmente, el pueblo participa con la llamada "faena". La faena es un trabajo comunal, no remunerativo, basado en la idea de que sean los adultos del pueblo quienes realicen las obras necesarias para la comunidad. Las tareas pueden ser la construcción o conservación de caminos, de los puentes, de los edificios escolares, de la iglesia o cualquier obra que se refiera al provecho colectivo superior. Las faenas generalmente se realizan los domingos y participan no sólo adultos, sino también niños que tengan ya la capacidad de ayudar.

Si bien esta organización se basa en una filosofía del bien común y del equilibrio económico, para el Estado constituye la mano de obra gratuita del campo. La degeneración de sus principios fundamentales conlleva a que, en ocasiones, sólo sirva para beneficiar a los ricos, y explotar más a los pobres.

Alimentos

La población nahua, en su gran mayoría de escasos recursos, se alimenta principalmente de maíz. Las tortillas constituyen el producto básico de la dieta nahua. Las frituras de maíz con chile, frijoles, arvejón o relleno de pollo (molotes), y los tamales, son muy comunes.

La carne de res o puerco se consume en pocas cantidades. Las aves como el pollo o guajolote se consumen un poco más, pero solamente en días especiales de fiesta o de alguna celebración. En las comunidades vecinas a algún río se come pescado que se obtiene de él; sin embargo la pesca no es una actividad que se se explote comercialmente.Los guisados típicos de la región son el mole, el pipián y el chilpozol, un caldo de pollo condimentado con abundante pimienta.

Las frutas y verduras se consumen únicamente si hay posibilidades de obtenerlas en la zona, ya que de lo contrario comprarlas en el mercado les resulta costoso. De todas formas es fácil conseguir casi cualquier cosa en los mercados, dependiendo de la temporada.

La bebida típica de la región es una especie de atole de maíz fermentado llamado "xocoatol". Las bebidas gaseosas embotelladas se acostumbran mucho, al igual que la cerveza y el aguardiente.

Indumentaria

La indumentaria original de los nahuas esta compuesta de variadas prendas de vestir. Los hombres visten calzón blanco de manta o popelina amarrado en los tobillos o debajo de la

rodilla; camisa blanca; cotón de lana con escote redondo o cuadrado, mangas pequeñas que cuelgan sobre los hombros, adornado con un ancho y complicado macramé y, al final una serie de borlas de algodón; faja blanca; sombrero tejido de palma con copa redonda y ala plana y ancha y una cinta de lana negra tejida que anudan en la nuca, y un morral de ixtle.

Las mujeres usan un enredo de lana o algodón, blanco o negro según la ocasión, el cual sostienen a la cintura con una faja ancha cuya gama cromática indica el lugar de procedencia de quien la lleva; blusa de manta finamente bordada casi siempre en la parte superior con variados motivos multicolor; encima de la blusa usan un quechquemetl (en Cuetzalan llamado huipil), de diseño delicado, tejido con la técnica de gasa en los que aparecen rombos, grecas o animales; en la cabeza usan un tocado muy alto (maxtahuatl), sólo en ocasiones importantes, éste consiste en listones de lana morados y verdes en grandes cantidades que enredan hacia arriba junto con el cabello, que casi siempre tienen largo, al final ponen un pequeno pañuelo blanco encima. En los días de fiesta llevan collares anchos de coral anaranjado y otras piedras de colores, al igual que aretes dorados y pulseras. En cuanto a los pies, casi siempre los llevan descalzos, o bien con huaraches de caucho y cuero.

Las madres transportan a sus hijos en redes de fibra de jonote armadas con bastidores ovalados de madera, ligados entre sí por la parte inferior y unidos a los lados mediante otra red. Estas redes se han usado ininterrumpidamente desde la época prehispánica. También de jonote se hacen cuerdas que ayudan al transporte de la leña que van a cortar al monte y que portan sobre la espalda.

Aquí hemos descrito el traje típico generalmente usado por los nahuas, aunque es necesario aclarar que existen algunas diferencias de un pueblo a otro. Pero en todos, el vestido es un signo de distinción, cultura y un mosaico de significados. El contacto de la población nahua con la mestiza ha hecho frecuente la utilización de prendas a la manera occidental . Sin embargo, el hecho de dejar de usar la ropa típica no significa que dejen de ser indígenas.

Fiestas y Danzas

La fiesta y la ceremonia son los motivos y la oportunidad de la cohesión social de la identificación del grupo. Las danzas a su vez, son manifestaciones del diálogo del hombre con su comunidad y con la naturaleza. La danza es el lenguaje con que se expresa la gratitud y se pide la protección de Dios, pero a la vez, se observa la supervivencia de los ritos prehispánicos que relacionan la vida en la Tierra con la totalidad del universo; estamos frente al sincretismo religioso y cultural.

Las fiestas se organizan de manera comunitaria, con la participación de los mayordomos, las autoridades y el pueblo en general. Las festividades principales se relacionan con el ciclo de vida, el ciclo agrícola y el santoral católico. Algunas de las fiestas más importantes son: del 21 al 24 de mayo, fiesta de Ma. Auxiliadora en Xiloxochico; del 15 al 18 de julio, fiesta titular de Yohualichan; del 27 al 30 de septiembre, fiesta en San Miguel Tzinacapan; el 4 de octubre, fiesta de San Francisco , patrono de Cuetzalan; en esa semana (aproximadamente del 3 de noviembre al 9 de octubre) se celebra la Feria del Café y del Huipil; se conmemora asimismo el 1 y 2 de noviembre el Día de Muertos y Todos Santos y la Navidad, entre otras fiestas.

Sin duda uno de los eventos más importantes de la región es la Feria del Café y el Huipil. En 1949 se instituyó la Feria Regional del Café. En 1970 adquiere el nivel nacional. A su vez, en 1962, se instituyó la Feria Nacional del Huipil, que actualmente se celebran juntas en la población de Cuetzalan, pero con la participación de todos los habitantes de la región. Además se celebra junto con la fiesta patronal de San Francisco. El caracter del evento es muy interesante ya que es una fiesta donde se combinan y conviven la poblacion indígena y la mestiza.

La Feria se inaugura con un gran baile y la coronación de la Reina del café, que debe ser una muchacha mestiza. Hasta el día 4 de octubre, el día más importante, se elige a la Reina del Huipil, una joven indígena. Para estas ceremonias muchos indígenas llegan a la cabecera y van luciendo sus atavios tradicionales, los de día de fiesta. Se instalan diversos puestos de vendimias, toda clase de comida regional, artesanías, frutas y flores, juegos mecanicos y atracciones diversas de feria. Todos los dias y a toda hora hay danzas y música en el atrio de la iglesia de San Francisco. Tambien se organizan eventos especiales como teatro indígena, audiovisuales, muestras temporales, música etc.

Las principales danzas son:

> Danza de los Voladores.
Esta danza es también conocida entre los totonacas de Veracruz (especialmente en Papantla), donde se sigue realizando hasta la fecha. Es una danza de origen prehispánico en donde básicamente no ha cambiado nada, sólo el significado y el motivo para realizarla.

Consiste en un tronco de árbol como de 35 m. de altura con una base giratoria en la parte superior y al cual se le construye una escalerilla de troncos y cuerdas para escalarlo. La ceremonia empieza a partir de que se forma una comisión para que se interne en el bosque en busca del árbol. Los encargados de esta misión caminan el tiempo que sea preciso para encontrar el árbol adecuado, "el más alto, el

más robusto". Lo cortan y podan como en un ritual y lo llevan a cuestas hasta la plaza, al borde de un agujero en el atrio de la iglesia. En la excavación para enterrarlo sacrifican a un guajolote, ponen velas o otros elementos, para que el diablo deje volar a los puntos cardinales, y hunden después el tronco en el hoyo. Construidas las escalerillas y la plataforma queda todo listo para comenzar la danza.

Son 5 danzantes; 4 que descienden girando alrededor del tronco por medio de una cuerda atada a sus pies y representan los puntos cardinales; y el 5o., danza en la plataforma superior, dando saltos y contorsionándose, a la vez que toca una flauta y un tamborcillo, representa al centro del universo. Se cree que antiguamente esta ceremonia del "palo volador" se realizaba cada 52 años para conmemorar un nuevo siglo o "Fuego Nuevo"; era la representación del universo en movimiento. Cada volador daba 13 vueltas hasta llegar al suelo, 13 X 4 voladores, da un total de 52, es decir un siglo indígena. Hoy día este significado se ha perdido, y la danza se realiza en honor a San Francisco. Lo que no cambia es la importancia que tiene para ellos y el misticismo que existe al realizarla, que es muestra de la memoria histórica del pueblo nahua.

Con respecto a la danza de los voladores, los nahuas cuentan que hace muchos años esta fiesta era de las mejores de todo el Totonacapan y que una vez fue tanta la entrega, la inspiración y la comunión con sus dioses que el caporal (el danzante que danza en la parte superior) y sus 4 compañeros, se elevaron y se fueron al cielo girando.

Los danzantes van vestidos con un pantalón y capa roja brillante, camisa blanca, pañuelos y listones de diversos colores, y un penacho pequeño en la cabeza.

> Danza de los Quetzales o Guaguas.
Los quetzales van vestidos con calzón y capa roja con multiples colores. Portan en la cabeza un penacho pequeño. Son 4 los danzantes que se suben cada uno sobre unas aspas giratorias sostenidas sobre un eje vertical. Ya montados empiezan a impulsarse con su cuerpo para girar y mantener asombrosamente el equilibrio. Los danzantes, al estar en movimiento simbolizan el Nahui Ollin, los 4 movimientos, en los que cada actor representa al sol en su camino diario alrededor de la tierra.

> Danza de los Quetzalines.
También de origen prehispánico, esta danza se realiza con una gran cantidad de danzantes, de todas las edades, reunidos por cuadrillas. Participan cuadrillas de diversas comunidades. La vestimenta es parecida a los quetzales, con la diferencia del penacho redondo que en este caso es enorme, casi de la misma talla de la persona que lo usa, y se encuentra hermosamente

decorado con múltiples colores. La cuadrilla lleva su propia banda de música, que acompasa los pasos de los danzantes, quienes tienen gran habilidad para mover el penacho girando el tronco del cuerpo desde su cintura, al mismo tiempo que mueven los pies.

> Danza de los Negritos.
Tanto esta danza como las que describiremos a continuación son ya producto del mestizaje. Esta danza en particular se realiza con un palo alto que porta una persona al centro del grupo. Los demás rodean el palo central. Cada uno lleva en su mano un listón de diferente color que, en el otro extremo, se une al palo. Los danzantes se cruzan entre ellos y giran alrededor del poste, haciendo al mismo tiempo que los listones se entretejen en el palo; y así, al ritmo de los sones interpretados con un violín y una guitarra, los danzantes enredan y desenredan los listones. Los danzantes portan un pantalón negro lleno de flores brillantes de varios colores; camisa blanca cubierta con pañoletas rosas y azules y con flequillo amarillo; sombrero negro con el ala parada al frente, y una especie de plumas blancas rodeándola, y en el interior lleno de decoraciones florales diminutas.

> Danza de los Migueles y Santiagueros.
Entre los quetzales y quetzalines, los Migueles y Santiagueros bailan entrelazándose con otras cuadrillas. Esta danza la hacen algunas personas que con atuendo especial y una mascara, representan a estos santos, que luchan contra el diablo.

San Miguel arcángel lleva una máscara de madera, de un hombre blanco y barbado y con una nariz prominente. LLeva tambien una espada y un sombrero con una pluma. Santiago apostol, porta, por su parte, un caballo pequeño entre las piernas y un palo de madera; no usa mascara. Pilatos, vestido de rojo, lleva igualmente una mascara roja con nariz muy grande, y un sombrero cónico muy decorado en la cabeza; todo exagerado. Este va por entre la gente y danzantes haciendo toda clase de maldades.

Las máscaras son usadas como una manera de revestir al ejecutante con otra personalidad. Al momento de ponérsela, el danzante deja de ser el mismo y se transforma en el personaje que representa. Se transforma en un mito y así se deshinibe.

Entre el bullicio de las danzas, la música, el rumor de los vendedores y paseantes, la fiesta llega a su climax con la elección de la Reina del Huipil. De un lado del atrio de la iglesia se ponen gradas en donde se acomodan los invitados especiales, como el gobernador del Estado o su representante, el presidente municipal y diversos funcionarios, así como la Reina del Café y acompañantes (las autoridades mestizas). Del otro lado se instala una plataforma decorada con arreglos florales, para lucir a las candidatas y posteriormente a la

ganadora en su trono. A los lados, los Tatiascas o jueces indígenas hacen su labor; después ocupan el centro de la plaza.

Las bases principales para ser aspirantes a ser la Reina del Huipil son las siguientes:
- haber sido elegida en su pueblo
- edad entre 14 a 20 años
- usar vestuario tradicional y auténtico
- rasgos autóctonos
- no llevar pintura facial, medias, zapatos, reloj, pulseras ni collares de plástico, pasadores en la cabeza, ni alhaja alguna con excepción de los collares y aretes que les son propios.
- hablar náhuat y espanol
- saber tejer en telar de cintura y bordar sus propias blusas

Cada concursante en las pruebas eliminatorias, hace una crónica de su pueblo en su lengua materna, náhuat, por las bocinas del sonido local, mientras que los Tatiascas hacen la elección. Se corona a la nueva Reina y vuelven a empezar los voladores, quetzales etc. en su danzar incesante.

Artesanías

Los productos artesanales de la región responden generalmente a usos prácticos y religiosos de los habitantes, quienes generalmente se dedican a las labores agrícolas o al comercio, y la demanda registrada en los últimos 30 años ha provocado la comercialización de estas artesanias, a tal punto, que se ha generado un activo comercio de productos.

Las artesanías de la región de Cuetzalan son muy variadas; reflejo de una zona cultural muy rica en tradiciones. La parte textil es importante, las mujeres tejen en telar de cintura, tejidos en hilo de algodón o tejidos en gasa; las prendas son muchas, mantas, gabanes, rebozos, enredos, servilletas, huipiles, manteles etc.; blusas bordadas; morrales y bolsas de ixtle; instrumentos musicales como flautas y tambores; penachos y vestimentas de las danzas; máscaras tradicionales; artículos en fibra de jonote; figuras hechas con raíz de árbol (pesma), generalmente aves; muñecas indígenas hechas sobretodo para turistas; asimismo los trabajos de talabartería, cestería y alfarería son importantes.

El Mercado

Al hablar de Cuetzalan, se tiene que hablar de su tianguis. Cada domingo llegan a Cuetzalan comerciantes y compradores de comunidades nahuas cercanas para ofrecer lo que producen y comprar lo necesario, semillas, frutas, flores, verduras, aves de corral, puercos, utensilios de madera, prendas de lana y algodon, herramientas etc. Esta forma de comercio es típicamente prehispánica; actualmente adaptada a las

necesidades modernas se sigue realizando como el motor principal de la economía local y como manifestación pura de la cultura nahua.

El tianguis dominical de la población constituye el espacio donde se reúnen los productores directos, agricultores o artesanos, a intercambiar sus productos, y algunos comerciantes especializados que aseguran el intercambio de productos entre regiones de distintos recursos naturales y diversas especializaciones económicas. Si bien hoy día los tianguis conservan en ciertos aspectos su aire tradicional, como las costumbres y reglas no escritas, el regateo, el trueque, el orden de los puestos, vendedores en las calles etc., en el fondo son uno de los nervios centrales de la economía mercantil simple o campesina con la economía capitalista nacional, y a veces internacional.

La fiesta, el mercado y otras actividades religiosas son espacios sociales y manifestaciones culturales donde conviven todos los miembros de la comunidad, hombres, mujeres, niños, jóvenes y ancianos; donde se establecen relaciones, se concretan negocios y compromisos; donde se divierte la gente y comparte su visión de la vida recreándose en sus valores y tradiciones. La reunión en el tianguis no sólo es para comprar o intercambiar productos; el encuentro con los otros, los paisanos, los compadres y conocidos, es el gusto por dar y conocer las noticias y alimentar los afectos.

3.2.3.1 Proyecto de Animación y Desarrollo (PRADE)

PRADE es una asociación civil que se formó en 1974 por un grupo de profesionistas mexicanos, la mayoría gente de un nivel económico alto de la ciudad de Puebla. Tomaron como sede la comunidad de San Miguel Tzinacapan, ubicada a 3 kms. de Cuetzalan. El objetivo principal, y como su nombre lo indica, fue el de subsidiar pequeños proyectos económicos, sociales o educativos en la región, que sirvieran para activar el desarrollo mediante la capacitación, preparación y concientización de los habitantes.

Los primeros proyectos que se echaron a funcionar de avicultura y horticultivo no tuvieron mucho éxito, quizá porque el lugar no era el adecuado. Sin embargo, poco después abrieron una Casa de Salud, una Secundaria Abierta y poco a poco los programas fueron diversificándose. Entre ellos están los programas de Nutrición, del Café, una Sociedad de Producción Rural y una Sociedad Agropecuaria. Todas estas agrupaciones y programas surgen de PRADE, pero después se busca que se independicen.

La manera en que ha venido funcionando PRADE es obteniendo ayudas económicas de diversas instituciones o universidades nacionales o extranjeras que apoyen sus proyectos. En algunas

ocasiones mandan apoyo también con personal, lo que ha enriquecido el trabajo de los miembros de la comunidad con investigadores extranjeros.

Actualmente el proyecto que sigue funcionando, directamente ligado a PRADE, es la Casa de Salud. Sin embargo el trabajo que ha venido realizando todos estos años, ha logrado su objetivo y dejado frutos. En San Miguel hay una generación de gente joven, formada en estos proyectos, que tiene una nueva forma de ver las cosas, que busca alternativas y que además está capacitada para realizarlas. Estas personas siguen trabajando en diversos proyectos dentro de las posibilidades que les dan los subsidios económicos.

PRADE también inicia la idea de alfabetizar en lengua materna en la región. A principios de los ochenta consiguen un subsidio de Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE) y realizan esta labor con niños y adolescentes. Se trabajó en 5 comunidades. El éxito que se obtuvo fue lo que propagó la idea de alfabetizar en lengua materna también a los adultos. Es así como en el INEA se empieza a experimentar esta nueva forma de atención.

Ya algunos miembros de PRADE como Alfonso Reynoso y Gabriel Salom se habían interesado en la recopilación de cuentos debido a la gran riqueza en la tradición oral que habían encontrado. La idea se cristaliza en los ochenta cuando por parte del PRONALF (Proyecto Nacional de Alfabetización), les pidieron hacer el libro de "Un Nuevo Amanecer" para las zonas indígenas de México. Se formó un taller de redacción para este libro.

A partir de aquí se tuvo la intención de seguir funcionando como taller de redacción, que recopilara las leyendas, historias y cuentos nahuas que se dicen en la tradición oral y recuperara esta riqueza cultural. Se buscaron subsidios y se empezó a trabajar.

En la primera etapa el taller estaba integrado por 10 personas; 1 investigador y 1 acompañante que se dedicaban al trabajo de campo en 6 comunidades cercanas, recopilando los relatos por medio de grabaciones; 6 personas para transcribir; 2 para corrección de ortografía y una mecanógrafa. Con este equipo se lograron reunir 80 cuentos para 1983.

El taller ha seguido funcionando hasta la fecha por medio de subsidios. Cuando tienen dinero, 8 personas que conforman actualmente el taller, prosiguen el trabajo de investigación y publicación; cuando se acaba el dinero para material y sueldos se deja de producir y el personal busca otras fuentes de ingresos, pues su economía no es muy estable.

El proyecto ha sido apoyado económicamente por diversas instituciones, entre ellas: el INI, la Fundación Ricardo J. Cebada, la Fundación Ford, la Fundación Interamericana, la Universidad de Montreal, la institución suiza Tradiciones para Mañana, entre otras.

Hasta ahora han logrado recopilar 500 relatos aproximadamente, 60 sones y cantares nahuas (Xochipitsahua). Han publicado únicamente 30 cuentos reunidos en 12 folletos. El último fue publicado en enero de 1990. El tiraje de cada publicación fue de 3000 ejemplares y solamente el No. 1 está agotado.

En cuanto a la difusión de las publicaciones, la idea del taller es distribuirlas gratuitamente entre la población, con la condición de que hablen náhuat y haya al menos una persona en la familia que sepa leer. Esto ha sido un poco difícil llevarlo a la práctica ya que el número de ejemplares no es muy extenso y muchas veces se prefiere venderlos a la comunidad externa para recuperar los gastos y obtener dinero para seguir trabajando.

Los miembros del taller realizan otro tipo de actividades culturales; una de ellas es el teatro. Se montan obras en náhuat y en español, muchas veces escritas por ellos mismos, y que por lo tanto tienen un sentido crítico de su realidad. El grupo se ha presentado en festivales culturales, en universidades, escuelas etc., a las que es invitado.

Actualmente están trabajando en un proyecto de investigación sobre etnohistoria, etnobotánica y etnozoología. Se empezó a trabajar hace aproximadamente 8 años, pero por medio de las faenas (trabajo comunitario no remunerado); y desde hace 4 años se empezó a pagar debido a la obtención de algunos subsidios. Ahora es la Universidad de Montreal la que está colaborando más directamente. Ya se publicó un libro sobre plantas medicinales; se planea continuar las investigaciones sobre los animales comestibles, toponimias etc.

El proyecto en el que se está trabajando ahora, es el de la recuperación del Archivo Municipal. Primero se ordenó el material, se hizo la selección de los documentos importantes y después se archivó por temas y fechas. Se llegó a tener un índice general y ahora están en la etapa de análisis.

Desafortunadamente las relaciones que el Taller tiene con otras instituciones no son muy grandes. Con el Hospital del INI han trabajado conjuntamente sobre el proyecto herbario. Con el INEA han hecho intercambio de materiales pero no se ha hecho el intento de colaborar más, como instituciones. A pesar del trabajo tan interesante que están desarrollando en cuanto a la investigación étnica recopilada y a la producción literaria, es una pena que no se haya hecho un contacto más

directo con el trabajo que hace el INEA, ya que sus trabajos se complementan.

3.3 Algunas Características de la Lengua Náhuatl

El náhuatl es una lengua que pertenece al grupo Yuto-Nahua, grupo de idiomas que se hablan desde el Estado de Utah, en Estados Unidos de América, hasta la región del Istmo, en México, incluyendo también en este grupo al pipil de la República del Salvador.

En México, el náhuatl es la 1a. lengua indígena en importancia por el número de hablantes, que se encuentran distribuidos en los Estados de Durango, Jalisco, Michoacán, San Luis Potosí, Veracruz, Hidalgo, México, Colima, Guerrero, Morelos, Puebla, Oaxaca y Distrito Federal (Delegaciones de Milpa Alta, Xochimilco y Tláhuac).

Debido a la dispersión geográfica del náhuatl existen algunas variantes dialectales, sin embargo, como dijo Hasler Hangert, "es impresionante la semejanza estructural que mantienen los dialectos nahuas a pesar de que los hablantes de todos ellos no están agrupados en una sola comunidad lingüística homogénea e integrada".[7]

Una de las variaciones es en relación a la unión de las letras "tl", sobre todo en la Sierra Norte de Puebla, en la región de Acayucan, Veracruz y en la costa de Michoacán. Estas diferencias son distintas cuando esas letras aparecen al principio, en medio o al final de las palabras. A continuación presentamos algunos ejemplos de palabras, generalizando y esquematizando su utilización por zonas, para facilitar la exposición, y sin pretender presentar un estudio detallado de cada región en la que seguramente hay diferencias:

	Puebla/Veracruz	Michoacán
tepetl= cerro	tepet	tepel
atl= agua	at	al
tlakatl= hombre	takat	lakal
jitl= carbón	tit	lil
tsotlol= tela	tsotol	tsolol
amitlakipía= padre	amitakipía	amilakipía

Se cree que en un principio la lengua original fue el náhuat, que después derivó en náhual, y por último en la actualidad,

[7] HASLER HANGERT, Andrés, Hacia una Tipología Morfológica del Náhuatl a partir del dialecto de Zacapoaxtla, p. 3

náhuatl. De cualquier forma todas estas maneras diversas de hablar, son hoy variaciones de una misma lengua. Es debido a esta variación regional que se da en la Sierra Norte de Puebla que a la lengua se le denomina NAHUAT, y no NAHUATL, pues en esta región no se pronuncia la "l" cuando, en otras variantes llevan "tl". Queda aclarado entonces que el uso de la palabra náhuat o náhuatl en el presente trabajo, es indistinto y se refiere a la misma lengua; con la precisión de que al decir náhuat hablamos específicamente de la Sierra Norte de Puebla.

Igualmente en Puebla y en la Huasteca de Veracruz, las vocales al final de palabras se aspiran o se cortan, lo que gráficamente se representa con la "j", sin que tenga ninguna relación con el significado de la palabra. Por ejemplo:

	Puebla/Veracruz
tomi= tu lana	tojmij
ma= marca de imperativo	maj
pati= medicina	pajti
chikte= pajaro	chiktej

Otra variación que se presenta en algunas partes de Puebla y Durango, es la pérdida de la vocal "i" al final de la palabra:

	Puebla/Durango
chili= chile	chil
komali= comal	komal
atoli= atole	atol

La lengua náhuatl, siendo una de las más difundidas en el territorio mexicano a la llegada de los españoles, tuvo un contacto inmediato con el español, y desde entonces ha influenciado grandemente el español que se habla en México e inclusive ha hecho préstamos a muchas lenguas del mundo.

La influencia fue y es recíproca, ya que el náhuatl en la actualidad utiliza un gran número de palabras que provienen del castellano. Estos prestamos lingüísticos son respuesta a nuevas necesidades expresivas:

Náhuatl → Espanol	Espanol → Náhuatl
chocolate	burro
metate	caballo
cacahuate	kilo
tomate	trigo
chile	azúcar

El contacto de 2 lenguas es rara vez un intercambio equilibrado entre sistemas lingüísticos. Uno de ellos, cuando tiene el poder, invade los espacios del otro y se da el conflicto, la diglosia de la que hemos hablado ya en el Capitulo 2.

El náhuatl en este caso, es la lengua que sufre más el contacto; es la lengua agredida, invadida, la lengua sin poder. Al observar la dinámica del cambio entre las dos lenguas, vemos que el náhuatl es el que se vacía, se empobrece en favor del castellano. Este, al ser la expresión de todos los poderes y el camino por el que se llega a ellos, tiende a desplazar al otro idioma.

Entre la población nahua este conflicto se vive en el deseo de algunos por abandonar su lengua materna por el castellano, cuando tienen la opción. Este desprecio hacia la lengua propia responde a las normas de inferioridad propuestas por los mestizos y que han sido internalizadas por los propios indígenas.

A través de este contacto desigual, algunos opinan que el náhuatl esta sufriendo una degeneración debido a las interferencias del español aun entre los hablantes monolingües. Lo preocupante no es que el náhuatl haya evolucionado sino que haya intromisión de elementos castellanos tanto léxicos, morfosintácticos y fonológicos, que conjuntamente con una disminución acelerada del número de hablantes, amenaza la existencia misma del náhuatl como sistema lingüístico vigente.

Las interferencias y préstamos lexicales son innumerables, corresponden a nuevos conceptos o elementos producidos por la comunidad de habla hispana, o bien expresiones muy usadas en el español local.

Las interferencias morfosintácticas son también en extremo numerosas. Los nahuas han adoptado el sistema proporcional castellano, parte del sistema adverbial y creado voces hibridas del tipo:
cuanto valeroa = cuanto vale
amo entenderoa = no entiendo

cuanto (adverbio castellano)	valer (verbo castellano en infinitivo)	oa (designación verbal en náhuat)
amo (adverbio nahua)	entender (verbo castellano en infinitivo)	oa (designacion verbal en náhuat)

A pesar de estas transformaciones, producto de la natural evolución de las lenguas, el náhuatl es vigente en la época actual.

> "Al igual que todas las lenguas, el náhuatl ha modificado su vocabulario con el transcurso del tiempo. Su capacidad de adaptación no tiene más límite que el impuesto por las nuevas necesidades expresivas que acarrea cada situación histórica. El náhuatl, en tanto sistema lingüístico, es - como cualquier idioma - capaz de funcionar en la época moderna. [8]

El Alfabeto

Desde el siglo XVI se pretendio dar un alfabeto a la lengua náhuatl. Los primeros intentos se concretizaron con la publicación de la primera Gramática de dicha lengua hecha por Andrés de Olmos en 1547; publicada recientemente en 1985 por la Universidad Nacional Autónoma de Mexico (UNAM), bajo el título de "Arte de la Lengua Mexicana y Vocabulario".

A este documento le sucedió el de Alonso de Molina en 1571, "Vocabulario en Lengua Castellana y Mexicana", publicado en 1970 por la editorial Porrua.

Otra de las grandes obras del periodo colonial, que nos ayudan en la actualidad a dar mas luz sobre los estudios del náhuatl clasico es la de Horacio Carochi en 1645, "Arte de la Lengua Mexicana", también publicado por la UNAM en 1983.

Ya en el siglo XIX, 1885, Remi-Simeon escribe un "Diccionario de la Lengua Náhuatl o Mexicana", accesible hoy en día en la editorial Siglo XXI.

En este siglo hay una larga lista de estudios, investigaciones, documentos y publicaciones sobre el tema. Entre los investigadores actuales que han dedicado sus trabajos a la lengua náhuatl se encuentran Miguel León-Portilla, Thelma Sullivan, Pedro de Arenas, Fernando Horcasitas, Angel Ma. Garibay, Richard Andrews, Michel Launey, Andrés Hasler, entre otros.

---

[8] idem, p. 51

La tarea de definir un alfabeto para el náhuatl actual no fue fácil, ya que los criterios varían de una institución a otra, y de un investigador a otro. De pronto nos encontramos que la DGEI usa un alfabeto para su programa de Educación Bilingüe y Bicultural; que el ILV usa otro para su tarea adoctrinante; que la ANPIBAC usa otro en sus publicaciones, etc. Aunque las variaciones fuesen mínimas, esto ocasiona problemas para la estandarización de la lengua.

En 1980 se llevaron a cabo varias reuniones de especialistas y representantes de las diversas organizaciones independientes y del gobierno interesadas en el tema. El evento fue convocado a instancias de los maestros bilingües nahuas con la finalidad de definir un alfabeto práctico de la lengua náhuatl que se utilizara en todas las publicaciones en ese idioma. De aquel encuentro surgió un alfabeto que actualmente utilizan la mayoría de las organizaciones, incluyendo al INEA, pero que todavía no logra ser utilizado en todas partes. Algunas agrupaciones continúan criticándolo y utilizan el que ellos consideran más conveniente.

A continuación presentamos un cuadro comparativo que muestra cómo ha cambiado la forma de representar las grafías del náhuatl, del siglo XVI al siglo XX. Con esto pretendemos que el lector se dé una idea de las variaciones que puede haber de la selección de un alfabeto a otro.[9]

---

[9] Información obtenida del profesor Federico Nagel, docente de Náhuatl en la ENEP Acatlán.

		S XVI	S XVII	S XX
a	/a/	a	á a à	a á
z c	/ç/	c ç z	c ç z	z z
ch	/č/	ch	ch	ch
e	/e/	e	é e é	
h	/h/	(nada) h	à â	h ' j
uh hu	/w/	u uh x	hu uh	hu u w
i	/i/	i j y	ì. i í	
qu c	/k/	c qu	c qu	k
cu	/kʷ/	cu qu(ã) uh cuh uc	cu qu(a) cu	cu
l	/ɫ/	l	l	l ll
m	/m/	m	m	m
n	/n/	n	n	n
o	/o/	o u v	ó o ô	o
p	/p/	p	p	p
x	/š/	x	x	y
t	/ť/	t	t	t
tl	/λ/	tl	tl	tl
tz	/ts/	tz ts	tz	tz
y	/y/	y i j	y (nada)	y

El alfabeto de la lengua náhuatl que utiliza INEA está formado por las letras siguientes:

a, ch, e, i , j, k, l, m, n, o, p, s, t, u, x, y

consonantes: t, k, m, y, n, p, x, s, l, u

vocales: a, e, i, o

consonantes de doble articulación: ch, uj, ku, ts

aspiración: j

- La 'i' ha sido también representada como 'j' ó 'y' en el s.XVI

- Al parecer en el náhuatl hay sonidos intermedios entre la /o/ y la /u/ que quizá tenía un valor regional. En el castellano, son sonidos más puros . Actualmente se prefiere representar este fonema como /o/.

- La 'u' se considera consonante. La pronunciación de esta consonante es tan semejante a la de la vocal 'u' del español, que algunos lingüistas la llaman semiconsonante.

- Algunos estudiosos como Carochi distinguieron vocales: largas y vocales cortas que existen en el náhuatl. Para diferenciar el sonido se utilizaban los acentos. Hoy día los que aplican esta diferencia lo hacen así:

ā	a larga
a	a corta

En el alfabeto utilizado por el INEA no se hace ninguna diferenciación.

- La 'k' se utiliza para evitar la duplicidad de grafías que representan al mismo sonido , como es el caso del español con 'c','qu' y 'k' en 'casa', 'queso' y 'kilo' por ejemplo. La decisión de utilizar una sola grafía la justifican porque dicen que simplifica el aprendizaje de la lecto-escritura.

- Lo mismo sucede con la 's' en el caso de 'saludo', 'zapato' y 'cacería'.

- Se adoptó también la 'y' para representar las grafías del español en 'yeso' y 'llanto' por ejemplo. En este alfabeto la 'll' , que representaba el fonema de /l/ como en el caso de ollin= movimiento, no existe.

- La aspiración o saltillo que es un fonema común en el náhuatl se representa aquí como 'j'; la grafía 'h' no existe; sin embargo la solución que otros han tomado es de representar la aspiración con la 'h' o con un apóstrofe (').

- La 'x' que en español representa a varios fonemas como en 'México' 'Xochimilco' y 'Taxco', en el alfabeto náhuatl representa un solo fonema /s/ que suena como 'sh' como en el caso de 'Xola' por ejemplo.

La lengua náhuatl es una lengua aglutinante porque recurre constantemente a la síntesis de diversas palabras para formularlas en una sola. Por tanto utiliza una gran cantidad de prefijos y sufijos , partículas indicadoras de persona, número, posesión modificadores que se unen a la raíz para formar una sola palabra. Es decir que el náhuatl posee una gran capacidad de expresar nuevas ideas mediante palabras formadas con la unión de raíces.

Ejemplo: kuako esti kisa = kuaeskisa
al traducir al español se debe hacer una frase de seis palabras= "le sale sangre de la cabeza".

Cuando se unen las palabras para formar otras, algunas palabras pueden perder una sílaba o una letra.

Ejemplo: kali= casa
no= mi nokal= mi casa
tepetl = cerro
me= marcador de plural tepeme= cerros

El INEA considera que las palabras en náhuatl se pueden dividir en sílabas, que tienen las formas siguientes:

V V
CV CVC

El orden de las palabras para formar frases y oraciones es el siguiente:

sujeto + verbo + complemento + sujeto

En náhuatl, el verbo y el complemento casi siempre aparecen juntos y en ese orden; cuando lo que dice es muy preciso, el complemento puede preceder al verbo. El sujeto puede aparecer tanto al principio como al final del enunciado.

3.4 Proyecto Nahua; Cuetzalan, Puebla

Los antecedentes inmediatos del Proyecto de Alfabetización en Lengua Náhuat a la población adulta de Cuetzalan, están en el trabajo realizado por PRADE en San Miguel Tzinacapan. En esta localidad se habían venido desarrollando 2 proyectos de enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna, dirigidos a niños y adolescentes. Cuando en 1982 llega el INEA con su programa de alfabetización, a nivel oficial se instaura la política del Instituto, ofreciendo la oportunidad de aprender a leer y escribir en español a los adultos mayores de 15 años. Mientras por un lado se insistía en la continuación indiscriminada de dicha labor, la población de la región percibía los grandes problemas a los que se enfrentaban, para seguir el programa, los indígenas que no hablaban castellano.

Al poco tiempo de operación, deciden que para atención a la población indígena era imposible continuar así, por lo que se empieza a alfabetizar en lengua materna aun antes de que estuviera aprobada por el Instituto. En 1984 la Coordinación Regional del INEA, presentó una propuesta de acción para alfabetizar en lengua materna, y se empieza a diseñar y pilotear un modelo educativo de alfabetización en lengua náhuat. Las comunidades donde se llevó a cabo el pilotaje fueron San Miguel Tzinacapan, Ayotzinapan y Xaltepet. Los resultados obtenidos fueron muy positivos:

- amplia participación de la gente
- incremento en el aprendizaje de las grafías del alfabeto náhuat
- incremento en las habilidades de lectura de comprensión, dictado y redacción
- valorización de la lengua náhuat como idioma que se puede leer y escribir
- interés y participación de diferentes organismos comunales e institucionales por la alfabetización en lengua indígena

A partir de aquí, surgió la necesidad de integrar un proyecto cada vez más real, por lo que se pensó en hacer un diagnóstico sociolingüístico más profundo que reflejara la situación actual de la zona. Entre los problemas fundamentales, se detectaron los siguientes:

+ conflictos por la tenencia de la tierra, baja productividad dependiente de las condiciones climáticas; escaza comercialización de productos y abusos de intermediarios.
+ discriminación cultural y lingüística de los indígenas, por parte de los no-indígenas.
+ competencia desventajosa en el mercado de trabajo al no hablar español.
+ ataques a la identidad y a la cohesión étnica.
+ alto grado de monolingüismo en la región; las localidades que no tienen vías de acceso, son las que mantienen los mayores porcentajes de población monolingüe. Los grados de bilingüismo son variables, dependiendo del aislamiento de las localidades.
+ en los hablantes monolingües la influencia del español hace presentar a veces procesos de interferencia lingüística.

Con respecto a la lengua, la investigación sobre los aspectos lingüísticos del náhuat, es una tarea que ha atraído una gran cantidad de especialistas. Debido a esto, existe un número elevado de trabajos que tratan sobre los diferentes componentes de la lengua náhuat: sintáctico, semántico y fonético. Partiendo de estas aportaciones, previas al desarrollo del proyecto se ha facilitado la propuesta del modelo lingüístico. Aunque no deja de haber problemas en la unificación de criterios.

El grupo nahua presenta una distribución irregular en el Estado, encontrándose importantes núcleos de población con variantes significativas en las distintas regiones de Huachinango, Cuetzalan, Tehuacán y Teziutlán. Estos grupos están separados entre sí por regiones que habitan otros grupos étnicos o poblaciones mestizas. Es en la región de Cuetzalan en donde se ha comenzado a alfabetizar en lengua náhuat y en donde se ha piloteado; por lo que queda aclarado que el proyecto de alfabetización en lengua náhuat se opera con la variante de la región de Cuetzalan.

Así pues, tomando como base los fundamentos del INEA sobre Educación Bilingüe y alfabetización en lengua materna ya expuestos en el Capítulo 2, presentamos ahora las particularidades del Proyecto Náhuat.

3.4.1 La Micro-regionalización

El INEA ha dividido al Estado de Puebla en 13 zonas, que trabajan de una manera independiente pero que a la vez se retroalimentan con sus experiencias. Cada una posee, para efectos administrativos una Coordinación Regional, Cuetzalan es la número IX.

Desde la creación del INEA hasta finales de 1990 se trabajó con 10 microregiones en el Estado de Puebla. A partir de 1991 hubo diversos cambios político-administrativos que reorganizaron las regiones. Como resultado, la región IX (Cuetzalan) redujo su territorio. Esto no afectó las zonas en donde se viene trabajando con el Proyecto Nahua.

Presentamos a continuación las 13 coordinaciones:

		Lenguas significativas
zona I	Cholula	náhuatl
zona II	Atlixco	náhuatl
zona III	I. de Matamoros	náhuatl
zona IV	Acatlán	mixteco
zona V	Tehuacán	náhuatl- popoloca- mixteco
zona VI	Tecamachalco	náhuatl- popoloca- mixteco
zona VII	Acatzingo	náhuatl- popoloca- mixteco
zona VIII	Teziutlán	náhuatl
zona IX	Cuetzalan	náhuatl- totonaco
zona X	Huachinango	náhuatl- totonaco- otomí
zona XI	Libres	náhuatl
zona XII	Zacatlán	náhuatl- totonaco
zona XIII	Puebla	

La Coordinación Regional IX de Cuetzalan del Progreso limita: al Norte con el Estado de Veracruz, al Este con la Coordinación Regional VIII de Teziutlán, al Sur con la

Coordinación Regional XI de Libres, al Oeste con las Coordinaciones Regionales X de Huachinango y XI de Libres.

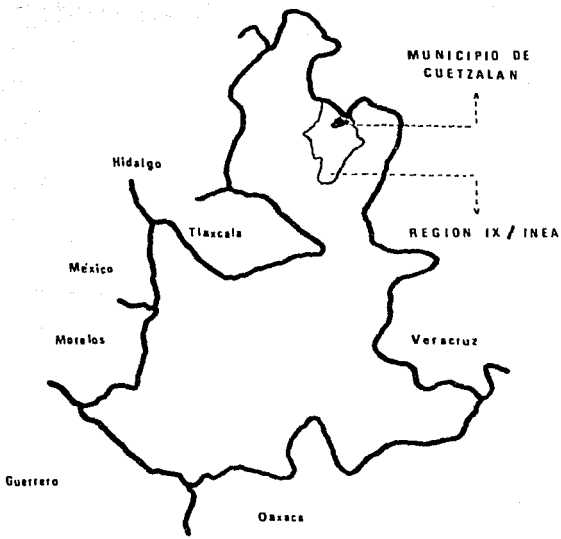
La zona IX a su vez se subdivide en micro-regiones. La micro-regionalización se llevó a cabo tomando en cuenta los aspectos socio-económicos, culturales y geográficos de la región, quedando integradas 7 micro-regiones:

Micro-región 9.1	Cuetzalan	2 coordinadores 1 equipo de investigación
Micro-región 9.2	Huehuetla	2 coordinadores 1 equipo de investigación
Micro-región 9.3	Tuzamapan	1 técnico 1 capacitador
Micro-región 9.4	Tzicuilan	1 técnico 1 capacitador
Micro-región 9.5	Xochitlán	(no está en operación)
Micro-región 9.6	Zacapoaxtla	1 técnico 1 capacitador
Micro-región 9.7	Zapotitlán	1 técnico 1 capacitador

En la modalidad de alfabetización en lengua materna, el programa de náhuat se lleva a cabo sólo en las micro-regiones 9.1 de Cuetzalan y 9.4 de Tzicuilan. El programa de Totonaco se trabaja en la 9.2 Huehuetla. El trabajo de campo, así como la investigación realizada para el presente estudio, se limita a la micro-región 9.1, en donde se inicia el Proyecto de Alfabetización en Lengua Náhuat y en donde ha tenido un proceso de desarrollo hasta nuestro días.

A continuación presentamos el mapa del Estado de Puebla, delimitando el teritorio que ocupan el Municipio de Cuetzalan y la Microregión 9.1.

PUEBLA


MUNICIPIO DE
CUETZALAN
REGION IX / INEA
Hidalgo
Tlaxcala
México
Morelos
Veracruz
Guerrero
Oaxaca

3.4.2 Fundamentos y Objetivos

El modelo educativo del proyecto nahua se basa en 3 fundamentos:

-Fundamentos Antropológicos- Se considera que la población náhuat constituye un grupo cohesionado por el uso de una lengua propia y una manera particular de concebir el mundo. El grupo se encuentra en contacto permanente con los hispanohablantes.

-Fundamentos Sociolingüísticos- La etnia presenta una importante cohesión; el español es una lengua secundaria. Algunas veces se percibe una actitud de menosprecio hacia su propia lengua y una tendencia, no generalizada, al desplazamiento de ésta por el español.

-Fundamentos Psicopedagógicos- Se seleccionó el método de la palabra generadora por propiciar la discusión y la reflexión de los adultos sobre su realidad por la relación que se establece entre el alfabetizador y el grupo, que es abierta; por ser de fácil manejo para los alfabetizadores y porque los resultados pueden observarse en poco tiempo. Aun cuando el método seleccionado sea el de la palabra generadora, se dice que la didáctica, entendida como el conjunto de técnicas y procedimientos particulares que se integran al método, presentan variaciones de acuerdo a las características de cada lengua. En el caso del Proyecto Náhuat de Puebla se aplica un método que no difiere significativamente del método de alfabetización para hispanohablantes.

El Proyecto Náhuat se plantea como un proyecto etno-cultural por excelencia, ya que su meta última es promover la conciencia étnico regional. Para lograr lo anterior se hace un énfasis en la participación de la población indígena tanto en el proceso de investigación como en el diseño de su modelo educativo. En suma el Proyecto pretende fundamentar su pedagogía en una frase: "Una educación con indígenas y no para los indígenas." La alfabetización en este sentido es vista como una acción cultural.

Con respecto a los objetivos generales del Proyecto, se mencionan los 3 siguientes:

- Ofrecer el servicio de alfabetización en lengua náhuatl a la población indígena.
- Brindar la oportunidad de aprender español como segunda lengua a la población alfabetizada, así como el cálculo básico.
- Impulsar la preservación, el respeto y la revalorización de la cultura indígena a través de las actividades que desarrolla el Instituto.

3.4.3 Metodología

El Proyecto de Alfabetización para la población nahua de la Sierra Norte de Puebla consta de 2 fases. La 1a. de ellas corresponde a la alfabetización en lengua materna. La 2a. parte del proceso educativo consiste en proporcionar elementos del español a los adultos en atención.

El proceso de atención ha variado en cuanto al tiempo. La propuesta de la Coordinacion Regional originalmente había sido de 24 meses, ahora ha quedado reducida a un tiempo de 16 meses. Las 2 fases estan repartidas de la siguiente manera: 10 meses destinados al aprendizaje de la lecto-escritura náhuatl y los 6 restantes al aprendizaje del español.

3.4.3.1 1a. Fase: enseñanza en lengua materna

La alfabetización en náhuatl preve un periodo de prealfabetización, la alfabetización en si, 2 meses de reforzamiento de la lecto-escritura, más la introduccion del español.

El método que se usa es el de la palabra generadora con algunas adaptaciones a la región. Desde que se empezó a alfabetizar en náhuatl a la fecha ha habido diversos cambios. Como ya se ha mencionado uno de ellos es la duración del periodo de alfabetización. El pilotaje de 1984-85 se realizó en 12 meses; posteriormente se decidió ampliar el periodo a 16 meses, después lo redujeron a 14 meses, y actualmente se pretende alfabetizar en 10 meses para la 1a. fase solamente.
Otro de los cambios fue el numero y seleccion de las palabras generadoras que se usarían para alfabetizar. Desde que se propuso el Proyecto de educacion indígena en Puebla (1983) se inicio la investigación temática vocabular. La primera actividad que el equipo de investigacion hizo fue una investigación socio-antropológica, con el objeto de determinar los temas sociales mas relevantes en la región de Cuetzalan, se tomaron como base 3 niveles sociales :
Nivel familiar- en este espacio social se investigo sobre la problemática social que más afecta dentro de la vida familiar.
Nivel de la comunidad- en este ámbito se trato de conocer los aspectos más conflictivos de la problemática comunitaria.
Nivel regional- aquí se trato de detectar los aspectos sociales comunes a toda la región.

El análisis de los resultados en cada uno de estos niveles se discutió en varias reuniones donde se estableció que la problemática social de la región se expresaba en 12 temas principales. Estos temas dan lugar a las palabras generadoras que el equipo presentó para su aprobación.

Tema social	Palabra generadora	
01) carestía	tamin	
02) comercialización	tanamak	
03) vivienda	kali	casa
04) alimentación	takualis	acción de comer
05) salud	tapajtijkej	curandero
06) servicios públicos	chipauakat	agua limpia
07) producción	xinach	semilla
08) alcoholismo	tauanaloyan	cantina
09) explotación	tasenkoua	compratodo (acaparador)
10) organización	mosempaleuiaj	todos se ayudan
11) cultura	tatsotson	instrumento musical
12) educación	tamachtiloyan	lugar donde se aprende (escuela)

Para la selección de estas palabras generadoras se tomaron en cuenta diversos aspectos: problemas de pronunciación, de comprensión, riqueza fonética, semántica y morfosintáctica, número de palabras que genera etc. Cada palabra presentaba sus particularidades y dificultades específicas. El problema mayor es que el corte silábico no es suficientemente productivo ya que se trata de una lengua aglutinante, es decir que la misma palabra puede contener variados elementos y ser incluso una frase.

La Dirección de Alfabetización (INEA México), rechazó muchas de ellas en un intento por simplificar el trabajo metodológico-operativo. Se propusieron finalmente 5 palabras generadoras que son las que se usaron durante el tiempo de la investigación.

TEMA SOCIAL	PAL. GEN	TRADUCC. AL ESP.
comercialización	tanamak	venta
salud	pajti	medicina
revalorización cultural	maseualmej	grupo náhuatl
ecología	yoloxochit	flor de corazón
producción	koujtsapot	zapote

El método utilizado combina el corte silábico con el corte morfémico: se parte de una palabra que se separa en sílabas y se introducen las familias silábicas correspondientes .

Ahora pasamos a explicar las 3 fases del método. Por cuestiones de tipo práctico denominaremos a los agentes que intervienen en el proceso de alfabetización bilingüe, de la siguiente manera:

Adulto(s).....A
Alfabetizador(es).....AB
Organizador(es) Regional(es) de Alfabetización.....ORA

-Prealfabetización- este periodo es de incorporación y de capacitación a los agentes operativos. Se hace una labor de reconocimiento de la población, visitas de información, difusión y formación de grupos. Por otro lado se dan cursos de capacitación a AB y ORA tanto de formación como de actualización.

-Alfabetización- durante la 1a. sesión se da una plática de introducción al grupo para establecer objetivos y las reglas internas. Se fijan el horario y los días de trabajo y se crea un compromiso grupal.
Se hace una dinámica de presentación. Posteriormente se inicia con la primera palabra -"tanamak".

Presentación de la lámina
El AB muestra la lámina a los A, la coloca en algún lugar visible y hace algunas preguntas como:
-¿ Qué es lo que ven aquí?
-¿ Qué es lo que hacen?
-¿ Qué venden?
-¿ Qué nombre le pondremos?

Invita a todos a participar en la discusión y a buscar un nombre a la lámina. Las preguntas para alentar a los A pueden ser las siguientes:
-¿ Producen algún cultivo?
-¿ Qué es lo que más se produce?
-¿ Es conveniente sembrar muchos cultivos?
-¿ A quienes vendes tus productos?
-¿ En cuánto te lo pagan?
-¿ Conoces tú con qué te lo pesan?
-¿ Vendes tus productos?
-¿ Cómo produciremos más cultivos?
-¿ En cuánto nos pagan nuestro producto?

Presentación de la palabra
Se dice que es importante la participación de todos y sus comentarios. Después el AB muestra el letrero de la palabra tanamak y lo coloca abajo de la lámina, éste pregunta a los A qué creen que dice el letrero tratando de recordar como nombraron al cartel. Se lee varias veces en voz alta el letrero para que todos los A lo escuchen. Se invita a los A a que pronuncien la palabra juntos y después algunos voluntarios varias veces.

El AB escribe en el pizarrón la palabra y después los A en sus cuadernos; pasa a revisar si lo escriben bien y si no los ayuda. Luego los invita a que abran su libro en la página correspondiente a la palabra y a responder los ejercicios de acuerdo a las instrucciones que él les lee.

Composición de la palabra por sílabas
Ahora se pasa a ver la composición de la palabra por sílabas. El AB pronuncia la palabra despacio y por sílabas e invita que los A lo hagan también. Para que el A escuche en cuantas partes se divide la palabra se recomienda este ejercicio: que palmeen las manos por sílabas de la palabra con la ayuda del AB; también se puede con algún objeto que esté al alcance de las manos. Después se muestran las tarjetas con las sílabas colocando debajo del letrero de 'tanamak' para que vean como se escribe y como se separa por sílabas.

TANAMAK TA NA MAK

Se invita nuevamente a los A a que pronuncien las sílabas señalando cada sílaba para que vean cómo se escribe. Los A escriben en sus cuadernos las sílabas y son ayudados por el AB. Se responden los ejercicios de la página siguiente del cuaderno del A.

Familias silábicas
Ahora se ven las familias. El AB explica que cada sílaba tiene una familia y muestra las tarjetas colocando una debajo de otra.

TA
TE
TI
TO

El AB las pronuncia varias veces y los A también. El AB escribe en el pizarrón las sílabas a un lado a la izquierda una por una y va preguntando a los A el nombre de cada sílaba conforme las va escribiendo. Los A las escriben en sus cuadernos. Se realiza el mismo procedimiento con las familias silábicas que siguen. Después se hacen los ejercicios del cuaderno del A habiéndole leido las instrucciones.

Formación de Palabras
Se retira la lámina y se muestran solamente las familias silábicas y sus alternativas en esta forma

TA	NA	MAK	MA	KA	A
TE	NE	MIK	ME	KE	E
TI	NI	MOK	MI	KI	I
TO	NO		MO	KO	O

Se leen en voz alta todas las familias, en orden y salteadas. Los A participan uno por uno. El AB forma unas palabras con las sílabas y las subraya. Invita a los A a formar palabras de la misma menera con las tarjetas de las sílabas. Es importante el apoyo del AB en esta etapa. Todas las palabras que vayan saliendo se escriben en el pizarrón y los A en su

cuaderno. Se refuerza el aprendizaje de las consonantes: T, N, M y K formando palabras con ellas e identificándolas en otras. Después se ven las vocales en las palabras: A, E, I, O, se concluye la la. palabra con los ejercicios del cuaderno.

Se lleva a cabo el mismo procedimiento con las siguientes 4 palabras generadoras. Los ejercicios del cuaderno se complican cada vez más; hasta que en la última palabra el A puede escribir frases y textos.

Simplificando: los pasos metodológicos son los siguientes:

+.- Presentación de la palabra
+.- Separación silábica
+.- Familias silábicas
+.- Generar palabras
+.- Formación de frases
+.- Construcción de oraciones
+.- Formación de textos sencillos

A finales de 1990 por órdenes de Oficinas Centrales del INEA se informó a la Coordinación Regional que el método de la palabra generadora ya no se usaría porque aparentemente a su juicio y en vista de los resultados, no servía. Se encomendó la tarea al equipo de investigación de ir trabajando en documentos de evaluación correctiva del antiguo método.

Con las políticas centrales que sirvieron de directrices del trabajo, el equipo de investigación y personal del INEA México trabajaron conjuntamente para la elaboración de un nuevo material en lengua materna.

Las políticas de alfabetización indígenas seguirán siendo las mismas. El método ahora propuesto por México es el global de análisis estructural. El método global como ya hemos visto en el capítulo 2, se apoya en el principio de la percepción global de la estructura de la lengua. Leer es comprender la lengua escrita, ya que el sujeto empieza a leer visualizando enunciados que tengan sentido para él. El análisis se hace descomponiendo la frase o enunciado en palabras y éstas a su vez en sílabas para llegar a la unidad y luego volver a juntar de nuevo para llegar a la síntesis.

Los pasos del Método Global de Análisis Estructural son:

+.- Visualización de enunciados
+.- Análisis de los enunciados en palabras
+.- Análisis de palabras en sílabas
+.- Síntesis y afirmación de la lectura y escritura

Se realizaron 5 frases que constituyen la base del método y se eligieron en cada una 5 palabras que funcionan como "palabra clave" para la discusión como se hacía en el método de la palabra generadora. Así es que se pretende una combinación relativa de los 2 métodos.

Las frases son:

1.- Yec toki totatok.
Produce bien nuestra cosecha.

2.- Ijkuak timayonaj tikuaj taxkal.
Cuando tenemos hambre comemos tortillas.

3.- Tikpiyak miak tapiskatis.
Tenemos mucha cosecha de maíz.

4.- Komojkón amo se yektakua se chauiskui.
Si no comemos bien nos enfermamos.

5.- Itech toyolal tiasakaj ika tsotsokai.
En nuestro pueblo acarreamos el agua con cántaro.

Habrá solamente un libro para el A y para el AB un instructivo. Se eliminó el material de escritura y los lápices.

Este material fue hecho en unos cuantos meses y está por salir Se planea, si es que lo entregan a tiempo a la Coordinación Regional, comenzar con él para el nuevo período de incorporación a finales de 1991.

-Postalfabetización- esta etapa del proceso de alfabetización se menciona en algunos documentos, en los cuales se dice que se considera como un proceso que inicia desde la atención, preparando al grupo y al A orientándolo hacia nuevas áreas de la educación para adultos.

La continuidad educativa del indígena alfabetizado en náhuat es, por el momento, aprender el español e incorporarse a los programas de Primaria para Adultos o de Educación Comunitaria de mismo Instituto. Dentro de los lineamientos para la atención a la población indígena uno de los objetivos específicos es el de incorporar talleres de postalfabetización locales para que paulatinamente los A se vayan integrando a la cultura escrita. La estrategia que se propone es la de "ofrecer alternativas de continuidad educativa, a través de acciones de postalfabetización; impulsando los talleres de producción editorial utilizando los materiales existentes así como los nexos con otras instituciones para la elaboración de materiales bilingües que

consoliden el proceso de aprendizaje y facilitar en su caso el acceso a la Educación Básica para Adultos".[10]

3.4.3.2 2a. Fase: enseñanza del español

La 2a. fase del Proyecto de Alfabetización en Náhuat consiste en la enseñanza del español. Se parte de la base de que es una demanda que surge de la misma población nahua, quien manifiesta requerir el español como arma para combatir la explotación de los acaparadores mestizos, mejorar sus relaciones de compra-venta e interrelacionarse con los hispanohablantes en general.

A raíz de esta inquietud el INEA realiza una propuesta de operación de la enseñanza del español. En 1985 se intentó pilotear un algunas comunidades de la región pero no se dio la atención requerida ni el seguimiento adecuado.

En 1989 el equipo de investigación elaboró otra propuesta bien estructurada que se llamó el "Español oral". Se piloteó en 2 periodos y aunque no se tuvo un buen control del proceso parecía tener buenos resultados.

A finales de 1990 el INEA, Oficinas Centrales, aparte del cambio en la metodología en lengua materna se propone la elaboración del material de español. Para febrero de 1991 el material ya estaba terminado y se comenzó a trabajar con él en el mes de abril.

Exponemos a continuación tanto el 1er. Proyecto de Español Oral como el nuevo que está en operación.

El Proyecto de Español Oral Este Proyecto tiene como objetivo general que el A aprenda los elementos mínimos del español para resolver sus necesidades que así lo requieran sin que eso repercuta en las tradiciones y costumbres de la lengua materna. Como objetivos específicos se plantean que:

- El aprendizaje del español sera a partir de lo aprendido en lengua materna para posteriormente aprender el español como segunda lengua de manera crítica y consciente.
- El A aprendera los elementos mínimos del español oral regional.
- El A aprendera los diálogos más usuales en la vida comercial de la producción y cultura de la región.
- El A será capaz de resolver las situaciones en las cuales se requiera el uso del español.
- El aprendizaje de español será a partir de la perspectiva del A.

---

[10] "Lineamientos para la Atención a Población Indígena", INEA, Dirección de Alfabetización, p. 4

- Los materiales que apoyarán al proceso de enseñanza-aprendizaje del español revalorizarán las tradiciones y costumbres y tendrán que hablar de ellos.

La razón por la cual se plantea en esta etapa la enseñanza de un español oral únicamente y no escrito, es que los A aún están en una etapa de reforzamiento de la lecto-escritura en su propia lengua y no sería conveniente en este momento iniciar la enseñanza de la lecto-escritura en español. Esto causaría, se dice, confusiones en los A, pues el uso de 2 alfabetos al mismo tiempo, aparte el aprendizaje de otra lengua llegaría a causar problemas e interferencias.

El Proyecto de Español Oral se sustenta en las siguientes premisas:
+ Dentro del proceso de aprendizaje del español siempre se iniciará con la lengua materna, con el objetivo de reforzarlo.
+ El aprendizaje del español oral siempre se manejará como segunda lengua.
+ No se pretende enseñar un español culto, el objetivo es dotar al A de palabras, frases y diálogos cortos y regionales que utilice en su vida cotidiana.
+ Los materiales que se empleen deben tener imágenes regionales.
+ Se enseña únicamente en esta etapa un español oral y no gramatical.
+ La enseñanza debe ser participativa.
Antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español oral se cursa una etapa de nivelación que tiene como objetivo precisamente nivelar los conocimientos de los A participantes y esclarecer dudas en cuanto a gramática, redacción, dictados, lectura en voz alta y de comprensión.

Se les aplica también la prueba del bilingüismo como evaluación diagnóstica del grupo y conocer las bases de que se parte. Es muy común que el indígena no sea monolingüe 100% y que ya conozca algunos elementos de español.

Después se entra a la fase de introducción, en donde se reflexiona acerca del porqué aprender español, cómo aprenderlo y cuándo, con el objeto de que el A este consciente del uso que le dará al español y al náhuat. Se busca que el aprendizaje del español se haga de una manera crítica y consciente. Asimismo, se reflexiona en torno a los préstamos lingüísticos que se hacen del náhuat al español y viceversa, elaborando listas de palabras.

La enseñanza del español oral propiamente dicha se hace en 5 lecciones. Se seleccionaron los temas generadores que son la base del método. Se escogieron temas que reflejaran la realidad del A y que a su vez fueran de su interés, seleccionándose los contextos donde más frecuentemente se usa el español. Los temas son los siguientes:

	TEMA	LECCION
Lección inicial	Saludos	Saludo y despedida
Primera lección	Comercialización	Compra y venta
Segunda lección	Salud	Visita al doctor
Tercera lección	Organización	Servicios públicos
Cuarta lección	Educación	Lectura y redacción

Para cada tema se siguen 7 pasos:
1.- Presentación del cartel
2.- Descripción del cartel en náhuat
3.- Conocimiento del contenido del cartel en lengua española
4.- Universo vocabular, manejo de palabras sencillas
5.- Manejo de palabras con fonemas difíciles
6.- Organización de diálogos cortos
7.- Composición de diálogos complicados

El contenido de los diálogos se realizaron tratando de que fueran de lo fácil a lo difícil. Al inicio se enseñan fonemas comunes en ambas lenguas, después palabras de 2 fonemas, frases sencillas que poco a poco se van complicando hasta poder construir diálogos más elaborados. El cálculo básico también está contemplado a partir de la 1a. lección; contando hasta la 4a.. Se incluyen las 4 operaciones; suma, resta, multiplicación y división.

Enseñanza del Español y el Cálculo Básico. El nuevo material para la enseñanza del español que se está utilizando ahora consta de un libro del A y de un instructivo para el AB.

Se pretende enseñar el español como segunda lengua, reforzar la lecto-escritura en náhuat y el conocimiento del cálculo básico. Se sugiere al AB que al iniciar la enseñanza del español comente con los A la necesidad de aprender español para así mejorar las relaciones en la compra- venta, las visitas a doctor, entre otras cosas. Se hace referencia también a los préstamos lingüísticos entre ambas lenguas.

El cuaderno de ejercicios consta de 3 temas: el comercio, la salud y la organización de la comunidad. Cada tema tiene diferentes lecciones, organizadas de manera que la enseñanza del español se introduzca en forma dosificada. También "aparecen palabras y enunciados en náhuat que facilitan la introducción del español, así como refuerzan la alfabetización en lengua materna".[11]

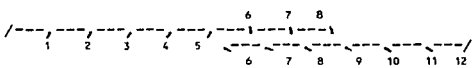
La enseñanza de los números del 1 al 300 y el cálculo básico (suma y resta únicamente) se introduce gradualmente en cada lección. El cuaderno de ejercicios utiliza las siguientes actividades:

---

[11] "Instructivo del Alfabetizador, Enseñanza del Español y el Cálculo Básico", INEA, p. 7

- Ejercicios de copia de palabras y oraciones
- Ejercicios de relación
- Ejercicios de complementación
- Ejercicios con números (de 50 en 50 hasta el 300
- Ejercicios de suma y resta de 1 y de 2 dígitos
- Vocabulario náhuat-español al final de las primeras 3 lecciones

Tanto la 1a. como la 2a. fase se consideran parte de un mismo proyecto y no deben desnivelarse o separarse. Se pretende que todo el proceso dure 12 meses. Los primeros 8, trabajar con la alfabetización en lengua materna. 2 meses antes de terminar se inicia paralelamente al náhuat la enseñanza del español, que durará entonces 6 meses para concluir en 1 año.



1a. FASE 2a. FASE

3.4.4 Recursos de Operacionalización

El Proyecto de Alfabetización Náhuat depende directamente de la Coordinación Regional de Cuetzalan y está ubicado en las oficinas de la Coordinación. El equipo operativo de base de las micro-regiones donde opera el Proyecto, se encarga de todas las actividades del INEA y apoya al personal exclusivo de la modalidad de alfabetización en lengua materna.
El personal operativo relacionado directamente con el Proyecto es el siguiente:

Coordinador Regional	Enrique Ortiz Hernández
Responsable del Proyecto	Alfonso Hernández Reyes
Auxiliar del Proyecto	Rosalinda Taboada Gaytán
Asesor pedagógico	Antonio Francisco Ramos
Asesor-lingüista	Isauro Chávez Tomás
	Juan Bonifacio Salvador
	Pablo Hernández Angela
	Antonio Martínez Méndez
equipo de investigación	Efrén Mateo Diego
	Eufemia Luna Segura
	Hermelindo Salazar Osoyo
	Juan Alejo Tirado Guzmán
	Martín Ramos Juan José

Además de este personal, apoyan al proyecto los equipos micro-regionales 9.1 y 9.4. Estos están encargados de atender una región específica y están compuestos por:

Un coordinador técnico
Capacitadores
Organizadores Regionales de Alfabetización (ORA)
Alfabetizadores Bilingües (AB)

Hay también jóvenes estudiantes de Secundaria que cubren su servicio social cooperando con el Proyecto. En un principio debe haber un AB para un grupo de 8 a 10 A y 1 ORA por cada 10 AB. La relación numérica puede variar por el criterio adicional de vincular 1 ORA a cada comunidad debido a la dispersión de la población.

El punto de convergencia de ambos grupos son las reuniones micro-regionales o bien las asambleas comunitarias donde se abordan problemas y necesidades del Proyecto.

El equipo de investigación, incluyendo al auxiliar del Proyecto, el asesor lingüista y el asesor pedagógico, constituye un requerimiento especial del Proyecto Náhuat (y también Totonaca). En este aspecto el Proyecto de Puebla difiere de los demás proyectos indígenas que retomaron el esquema operativo de la modalidad directa grupal y que no poseen un equipo de investigación.

Se estipula en los documentos del Instituto que el Proyecto Náhuat de Puebla recibirá apoyos logísticos , honorarios para supervisión y evaluación, traslado e instalación de investigadores y responsables del Proyecto, así como viáticos para capacitación.

El equipo de investigación está conformado por jóvenes bilingües que poseen una comprensión bastante aguda de la cultura nahua, pues pertenecen a ella. Todos los miembros participan en todos los pasos del Proyecto.
El INEA estipula que los miembros del equipo reciban una capacitación inicial en los siguientes aspectos: integración grupal, revalorización cultural, diagnóstico comunitario y fundamentos de educación, gramática nahua, metodología, evaluación. Posteriormente se pretende que los miembros del equipo estén en capacitación constante.

Las funciones principales del equipo son:
. capacitación del personal operativo, cursos iniciales y de actualización
. diseño y elaboración de materiales
. coordinación y organización de actividades de apoyo
. promoción del Proyecto
. programación de actividades y periodos
. detección de problemas
. seguimiento y evaluación de los grupos
. investigación cultural y lingüística
. coordinación de actividades con otras instituciones

El material didáctico que se utiliza en el Proyecto de Alfabetización en Lengua Náhuat 1a. Fase es: la Guía para la Alfabetización Náhuat "Notamachtilamaix" y el Libro del Adulto "Notajkuilolamaix"; ambos impresos por los Talleres Gráficos de la Nación.

Por lo que respecta a los carteles, las láminas con las palabras, las familias silábicas, cuadernillos de lectura que apoyan la lecto-escritura etc., todo es elaborado por el equipo de investigación. Se utilizan técnicas de bajo costo como la serigrafía y el mimeógrafo.

El material de 2a. Fase de Español Oral fue totalmente realizado en la Coordinación Regional por el equipo de investigación, igualmente en serigrafía y mimeógrafo. De esta manera funcionó durante los 2 periodos de pilotaje.

El nuevo material de la Enseñanza del Español y el Cálculo Básico fue impreso por los Talleres Gráficos de la Nación, consta de un Libro para el Adulto y un Instructivo del Alfabetizador.

Con respecto a la evaluación, se planteó que cada proyecto diseñara un sistema de seguimiento y evaluación. En la práctica están aplicando un sistema que coincide con el modelo generado por la Dirección de Alfabetización para la modalidad directa grupal, pero "considerando la situación concreta en que se desarrollan las acciones".

El modelo de evaluación de Puebla señala que el objetivo particular de la evaluación final del aprovechamiento por parte del A, no pretende únicamente registrar si está o no alfabetizado, sino determinar en cuáles de las habilidades y conocimientos que se esperaba desarrollar, el aprovechamiento fue satisfactorio. De esta manera se puede implementar con el A una etapa de nivelación previa al inicio de la enseñanza del español. Es decir que el Seguimiento y Evaluación en el proyecto de Alfabetización en Náhuat tiene como finalidad medir el grado de avance adquirido por los A en su aprendizaje. Con tal motivo se aplican 3 ejercicios, al cuarto, 8vo. y 12vo. mes, que contemplan la adquisición de las siguientes habilidades:

- lectura en voz alta
- copia
- dictado
- redacción

La información obtenida a través de estos instrumentos se concentra y se analiza en los equipos micro-regionales y de investigación, con el fin de tomar medidas correctivas para mejorar el proceso.

3.4.5 Actividades de apoyo

La realización del Proyecto de Alfabetización Náhuat no se preve en forma aislada. El INEA contempla la posibilidad de obtener apoyos, mediante la concertación de acciones, con las diferentes instancias del gobierno federal, estatal y municipal, que tienen a su cargo programas de apoyo al desarrollo de las diversas actividades de los grupos indígenas del país. Los apoyos que estas instancias dan, están ubicadas en el marco del área que les compete atender.

El INI por ejemplo, puede aportar documentos históricos, trabajos literarios, estudios etnológicos etc., que se pueden utilizar en la elaboración de materiales de lectura que se utilizan en los círculos de estudio y salas de cultura. También los elementos organizativos que posee, pueden servir como modelo para crear talleres alternos con los A alfabetizados.

La Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH), ayuda en la producción de boletines o folletos con información de las actividades productivas en la región, técnicas agropecuarias, que los A en sus talleres literarios traducen a su lengua para que la comunidad pueda utilizarlos a sus circunstancias particulares.

El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) también puede proporcionar literatura con temas sobre higiene, alimentación, primeros auxilios etc. con el mismo fin.

El Instituto Nacional de la Nutrición (INN) ha desarrollado algunos trabajos de investigación en la región, concluyendo con la realización de folletos informativos en lengua náhuat. Igualmente se han llevado a cabo cursos sobre salud.

Por otro lado, el INEA se apoya en organizaciones regionales como la Cooperativa Tosepan y con cualquier otro tipo de organismos independientes que tengan entre sus objetivos la discusión de materiales educativos que apoyen a la comunidad.

El objetivo cultural del Instituto en estas acciones es el poder ligar las actividades educativas propias de éste, con otras áreas de interés para los indígenas, así como plantear el uso de la lengua materna en sus propios espacios.

El INEA directamente realiza concursos regionales de cuento náhuatl, como una actividad de apoyo al Proyecto. El 1er. concurso lo organizó el equipo de investigación en 1984, en coordinación con el Concurso Estatal, patrocinado por la Casa de la Cultura Poblana. Se tuvieron 3 objetivos principales:

* rescate de la tradición oral nahua con el propósito de ir creando un fondo de cultura nahua

* promoción de la escritura nahua en los círculos de estudio y población en general
* difusión regional y estatal del programa de enseñanza del náhuat

Actualmente el concurso se sigue realizando cada año. Se ha logrado recopilar más de 15 cuentos en lengua náhuat, que son expresión viva de su cultura. Los cuentos ganadores participan posteriormente en el Concurso Nacional y Centroamericano del Cuento Náhuatl, en donde la Sierra Norte ha obtenido varios primeros lugares.

Para la organización del Concurso se llevan a cabo reuniones especiales y acuerdos con otras instituciones que apoyan la difusión del Proyecto. Se elaboran las convocatorias con las bases del concurso y se hace la difusión. Se reciben los cuentos participantes, realizados por gente alfabetizada o en el proceso y se les hace una corrección de redacción y ortografía y se les pasa al jurado.

Para la selección del jurado calificador, conformado por 5 personas, se siguen los siguientes criterios:

* que sean personas de la comunidad
* que sean autoridades en la región o personas reconocidas
* que sean conocedoras de la tradición oral nahua

En el Concurso Regional se dan premios a los 3 primeros lugares, mientras que en el Concurso Nacional, sólo al 1er. lugar.

Otra de las actividades en las que el INEA ha participado es en la organización del Primer Encuentro de Sones y Cantares Nahuas de la región, "Xochipitzahuat", celebrado en abril de 1990.

Igualmente en mayo de 1991 en Jonotla, el INI, la Cooperativa Tosepan y el INEA, organizaron el Primer Encuentro de Música, Danza y Poesía.

Otros de los eventos culturales en los que el Instituto ha participado para la difusión del Proyecto son: la celebración del Día Internacional de Alfabetización, el Encuentro Cultural en San Miguel Tzinacapan, proyección de audiovisuales en la Feria de Cuetzalan, participación en Radio ACIR, entre otros.

3.4.6 Estadísticas

La información que se presenta a continuación pretende ubicar al lector en cuanto a lo que dicen las estadísticas con respecto al Proyecto de Alfabetización Náhuat; datos que pueden ayudarnos para nuestro análisis.

La dificultad de encontrar esta información fue grande ya que tanto las metas como los resultados a nivel estatal se presentan de una manera global, sin especificar la modalidad; en nuestro caso lengua materna. Los datos siguientes han sido tomados de la información general del proyecto nahua que se tiene en la Coordinación Regional de Cuetzalan.

PERIODO	DURACION	ADULTOS INCORPORADOS	ADULTOS ALFABETIZADOS	EFICIENCIA TERMINAL
84-85	pilotaje			no hubo datos
85	12 meses	3,388	904	27%
85-86	24 meses	1,861	1,003	54%
86-87	16 meses	3,271	1,288	38%
87-88		3,414	2,219	65%
89-90	14 meses	3,227	2,218	
90-91		3,160	2,054	65%

CAPITULO 4. PRACTICA DE CAMPO, CUETZALAN, PUEBLA

CAPITULO 4

PRACTICA DE CAMPO; CUETZALAN, PUEBLA

La expropiación de la memoria del pueblo, ha sido cumplida con la escuela.

Stefano Varese

Sólo una perspectiva que vincula lo étnico con la estructura clasista de la sociedad y que, en consecuencia, observa las raíces clasistas de las etnias, permite visualizar a éstas, como entidades históricas.

Héctor Díaz-Polanco

4.1 Trabajo de Campo

Para realizar el trabajo de campo propiamente dicho, se llevaron a cabo 4 visitas a la región; con una duración promedio de 7 días. La 1a. fue en octubre de 1989, la 2a. en febrero de 1990, posteriormente en julio del mismo año y por último en mayo de 1991. La espaciosidad no fue premeditada con fines propios a la investigación sino que más bien respondió a la problemática y disponibilidad personales.

A pesar de que no se pudieron hacer las visitas en un periodo de tiempo más corto, sí se intentó realizarlas en diferentes épocas del año; esto se considera importante ya que la población tiene distintas actividades durante el año, dependiendo de la temporada (época de siembra, de cosecha, fiestas, etc.) lo que nos permitió ampliar nuestro margen de contacto con la población. Otra ventaja fue que se visitaron grupos que iban en diferentes niveles del proceso de alfabetización; así hemos podido comparar el nivel de un grupo a otro y ver el avance de algunos grupos.

Consideramos importante mencionar las limitantes de este trabajo para que el lector juzgue más objetivamente la presente información. Creemos que una estadía más larga o un número mayor y más contínuo de visitas hubieran podido darnos un cúmulo más intenso de datos, al tener contacto más directo con la población. Sin embargo, trabajamos el presente proyecto con algunos limitantes temporales y económicos que no nos permitieron ir más allá de donde fuimos. A pesar de esto, consideramos que con las 4 visitas realizadas logramos obtener la información deseada para la realización de este trabajo.

Al realizar la investigación bibliográfica para el sustento teórico del Proyecto, entramos en contacto con el personal del INEA/ México, Oficinas Centrales, concretamente con la Dirección de Alfabetización. Al presentarles nuestro proyecto y exponerles nuestras necesidades de información, se nos dio libre acceso al material del archivo de la Dirección. Desafortunadamente coincidió con el cambio de oficinas, por lo que el material se encontraba almacenado en cajas y desordenado. La tarea de ordenarlo, en la cual colaboramos, duró varios meses. Esto nos dio oportunidad de ir revisando el material existente y retomar aquello que nos servía. Sin embargo, al final nos dimos cuenta de que aparte del material declarado como "extraviado", y que no aparecía, tenían muy pocos documentos sobre los proyectos específicos en lengua materna. En el caso de Cuetzalan la falta de información concreta sobre el Proyecto en sí, el análisis sociolingüístico, las evaluaciones etc., era absoluta. Se nos informó que probablemente dichos documentos se encontrarían en la Coordinación Regional de Cuetzalan.

Para realizar la 1a. visita a Cuetzalan, la Dirección de Alfabetización dio aviso al Coordinador Regional, Enrique Ortíz, quien en todo momento cooperó y se mostró disponible para la realización de la investigación. Durante la 1a. semana nos dedicamos a revisar el material bibliográfico disponible en la Coordinación. Para nuestra sorpresa, tampoco aquí tenían mucha información escrita sobre el Proyecto. Su acervo se limitaba a unos cuantos documentos

sobre la política de alfabetización indígena, producido en Oficinas Centrales, informes y experiencias del equipo de investigación y alguno que otro manual sobre la lengua náhuat, etc. Con esto aclaramos que no se encontró ningún documento base en el que se establecieran objetivos, métodos, planes de acción, metas del programa de alfabetización, ni tampoco el análisis sociolingüístico de la zona, tantas veces mencionado y que supuestamente se llevó a cabo para definir el Proyecto. De las evaluaciones del Proyecto hechas por la Dirección de Alfabetización, que han sido varias, sólo se encontró una realizada en 1985. Para organizar y presentar algo coherente sobre el Proyecto en el Capítulo 3, nos basamos en la información dispersa que se logró reunir de diversos documentos, así como datos implícitos que fueron recabados.

Aparte de revisar el material escrito durante la 1a. visita, nos dedicamos a tener el primer contacto con el personal de la Coordinación y el equipo de investigación. Nos presentamos con cada uno de ellos y mantuvimos una plática de introducción al trabajo que realizaríamos posteriormente. La aceptación por parte de todo el personal fue buena, pero con la formalidad de los primeros encuentros. Tomando en cuenta lo difícil que es llegar como agentes externos a la comunidad para tratar de integrarse, de alguna manera, en pocos días, el resultado fue positivo. Al mismo tiempo nos dimos cuenta de que no íbamos a poder llegar y tomar algo de ellos sin dar algo a cambio. Ellos esperan algo de nosotros, y el compromiso que sentimos ahora hacia la comunidad, esperamos cumplirlo con lo que hayamos podido colaborar con ellos y con lo que este trabajo pueda aportar.

La 1a. visita, durante el mes de octubre, también nos dio la oportunidad de asistir a una de las manifestaciones culturales más importantes de la región, como lo es la fiesta de San Francisco y la Feria del Huipil y del Café. En ella se llevaron a cabo danzas, música, eventos culturales, etc., en las que participan tanto indígenas de la región, como la población mestiza. Así pudimos observar las relaciones entre ambos y el ambiente festivo que se vive en la región.

En las visitas subsecuentes comenzamos el trabajo en el campo. El objetivo general que guió la investigación fue el de analizar la coherencia que existe entre la teoría y la práctica en el Proyecto de Alfabetización en Lengua Náhuat. Es decir, investigar si las acciones del Instituto van encaminadas a cumplir con las políticas propuestas por él mismo.

Es oportuno aclarar que tanto el desarrollo teórico del presente trabajo como en el trabajo de campo, rebasámos los límites institucionales que en un principio encuadraban nuestra investigación. Justificamos el hecho por querer ampliar la perspectiva de acción que vemos con más posibilidades fuera de los márgenes oficiales, que dentro de ellos.

Así pues, como objetivos particulares tuvimos los siguientes:
- describir los fundamentos teóricos del Proyecto
- detectar los principales problemas del Proyecto en el campo metodológico y operativo
- comparar las metas planteadas con los objetivos reales alcanzados
- caracterizar la aceptación y aprovechamiento del Proyecto en los miembros de la comunidad
- analizar la injerencia de otras agrupaciones regionales en el Proyecto
- analizar la política del INEA en el marco de la política nacional

Con estos objetivos y con todo el bagaje teórico puesto decidimos empezar la tarea de acercarnos a la realidad. La población objeto de nuestro estudio estuvo conformada con aquellas personas que participan directa o indirectamente en el proceso de alfabetización, a saber:

+ el Adulto (A) < en proceso de alfabetización / ya alfabetizado
+ el Alfabetizador Bilingüe (AB)
+ el Organizador Regional de Alfabetización (ORA)
+ el equipo de investigación
+ el personal operativo de la Coordinación

Además del encuentro diario con el equipo de investigación y personal operativo en la Coordinación, las oportunidades de contacto con la población objeto fueron los siguientes:

< visitas a grupos de alfabetización
< visitas individuales a A ya alfabetizados
< cursos de capacitación
< reuniones de ORA en la Coordinación
< reuniones del equipo de investigación

Al planear las visitas a los grupos de alfabetización nos percatamos de algunas dificultades que modificaron nuestro plan de acción original. Los grupos de trabajo se encuentran en diversas comunidades alejadas de la cabecera municipal, a distancias que varían de 1 a 30 kms. Como ya se mencionó en el capítulo 3, la mayoría de las vías de comunicación en la Sierra consisten en brechas en donde el paso con vehículo automotor se hace difícil; además si no se posee uno, como en el caso de la mayoría de la población y el nuestro, el medio de transporte es a pie. Las distancias se miden por el tiempo que se emplea en llegar (tiempo que emplean ellos, contando que son buenos marchistas). Por ejemplo, las 2 comunidades más cercanas a Cuetzalan son, hacia el Este, San Andrés Tzicuilan, a 1.5 kms., 15 minutos caminando; y San Miguel Tzinacapan hacia el Norte, a 3 kms. de distancia, 30 minutos a pie. Otras comunidades se encuentran a una mayor distancia, por lo que en algunas ocasiones el visitar una de ellas nos tomaba todo el día el ir y regresar.

En la Coordinación se tiene un registro de los grupos que se encuentran trabajando, los días de atención, el horario, el lugar y el nombre del AB. Cuando llegábamos al lugar, veíamos que ni el horario, ni las fechas de trabajo se respetaban siempre. Podía suceder que el grupo hubiera decidido no reunirse ese día por problemas locales, o bien que hubieran cambiado el horario, o que el grupo registrado en la Coordinación con x número de personas hubiera sufrido bajas y el AB trabajara entonces con los restantes en atención individual.

Estos y otros factores impidieron que se llevaran a cabo un número importante de visitas formales de observación como previsto. Sin embargo nos dimos cuenta que tanto los A como el AB se sentían incómodos y modificaban su conducta ante la presencia de agentes externos, lo que obstaculizaba la comunicación. En este tipo de visitas obtuvimos muy poca información. Por el contrario, cuando entablábamos una plática informal con la población, ya haya sido al final de la sesión de trabajo cuando nos invitaban un café, o bien fuera de un ambiente puramente laboral, se notaba más libertad de expresión. Así pues, muchos de los datos se reunieron en simples pláticas. Por ejemplo, es muy común conversar cuando se va caminando de un lugar a otro. Por este motivo la formalidad de los cuestionarios y entrevistas dirigidas se sustituyó por el de las entrevistas libres cuando fue necesario, por considerar esta técnica más apropiada en ciertos casos.

Ante estas condiciones, la investigación con la población objeto no intentó ser exhaustiva. Elegimos la calidad sobre la cantidad, pues se entrevistó a un número reducido de individuos que conformaron la muestra representativa del estudio.

En la mayoría de las visitas, íbamos acompañados, ya sea por un miembro del equipo de investigación o bien por un ORA, que nos facilitaba el trabajo de comunicación con la población monolingüe (especialmente en proceso de alfabetización). Con el resto de la población objeto, no tuvimos ese problema pues la mayoría es bilingüe.

Además de las visitas a grupos, se realizaron visitas individuales con A que ya habían sido alfabetizados. Generalmente el ORA o AB arreglaban la visita, solicitando al A que nos recibiera en su casa. En estas ocasiones se utilizaron las grabaciones para facilitar el trabajo de anotar la información y además no interrumpir el curso de la plática.

Asistimos igualmente a algunos cursos de capacitación que miembros del equipo de investigación impartían a ORA y/o AB. En este caso permaneciamos como observadores durante la sesión y al final aprovechábamos la ocasión de tener reunidos a un número importante de ellos para aplicarles un cuestionario. Las entrevistas individuales se dificultaban por falta de tiempo.

Por último, asistimos también a las reuniones del equipo de investigación, en las que trataban acerca de la planeación del

trabajo, exponían sus problemas y trabajaban sobre una tarea específica. En estas reuniones permaneciamos como observadores o bien interveníamos en caso de poder cooperar con el desarrollo del trabajo.

4.1.1 Cuestionarios

Los cuestionarios fueron aplicados a 2 tipos de grupos; de AB y de ORA. Con tal motivo se realizaron 2 tipos diferentes de ellos:

4.1.1.1 Cuestionarios para AB

Se aplicaron un total de 42 cuestionarios, principalmente durante la 2a. y 3a. visitas. Se intentó utilizar el menor número de preguntas abiertas y en cambio se utilizó la opción múltiple y las preguntas de afirmación y negación. El cuestionario consistió de 4 hojas.

* Datos de identificación
  lugar: los cuestionarios se aplicaron a AB de 7 comunidades diferentes
  fecha: en febrero 1990 y en julio 1990
  hora: los cuestionarios fueron llenados en un promedio de 20 minutos

* Datos del AB
  nombre:

edad:	de 10 a 15 años	19 %
	de 16 a 20 años	35 %
	de 21 a 25 años	21 %
	de 26 a 30 años	7 %
	de 31 a 35 años	5 %
	de 36 a 40 años	10 %
	de 41 a 45 años	3 %

sexo:	mujeres	72 %
	hombres	28 %

estado civil:	solteros	48 %
	casados	52 %

grado de escolaridad:	Primaria	3o	5 %
		4o	14 %
		5o	29 %
		6o	40 %
	Secundaria	1o	7 %
		2o	5 %

* Grado de Bilingüismo

A la pregunta de ¿Cómo hablas el español?
El 64 % eligió: muy bien.
El 31 % eligió: bien.
El 5 % eligió: regular.

* Participación

En esta parte se buscaba saber las causas por las que participan en el Programa de Alfabetización y que otras actividades realizan.

Se hizo la pregunta abierta de ¿Porqué alfabetizas? para evitar dirigir la respuesta.
El 93 % respondió que alfabetizaba porque hay gente que no sabe leer ni escribir y quiere ayudar a que también puedan.
El 5 % respondió además de lo anterior, que por ganar un poco de dinero.
El 2 % no respondió.

¿Qué otros trabajos haces?
El 100 % de los hombres respondió que trabajaba en el campo, que corta café, o maíz.
El 100 % de las mujeres se dedica a las actividades domésticas, lava, cocina etc. y el 36 % respondió además que ayuda en el campo también.

Cuando se les pidió que calificaran su gratificación, eligieron las siguientes respuestas:
69 % baja
19 % injusta
7 % insuficiente
5 % no respondió

* Capacitación

¿Recibiste algún curso de capacitación inicial?
El 97 % dijo que sí
El 3 % no respondió.

¿Cuál fue su duración?
El 67 % de 3 días de 10 a.m. a 5 p.m.
El 24 % de 3 días de 10 a.m. a 3 p.m.
El 9 % de 4 días de 2 p.m. a 7 p.m.

¿Has asistido a algún otro curso después?
El 81 % dijo que sí.
El 14 % dijo que no.
El 5 % no respondió.

¿Qué se vio en estos cursos? En esta pregunta se podía elegir entre:

temas parecidos al primero	78 %
temas diferentes al primero	17 %
no respondió	5 %

* Material

¿Recibiste a tiempo el material?
El 83 % dijo que no.
El 10 % dijo que sí.
El 7 % no respondió.

¿Qué opinas de los materiales?

	SI	NO	REGULAR
los temas son de interés para el A	76 %	5 %	19 %
.los temas son útiles para la vida diaria	24 %	33 %	43 %
.las instrucciones son claras	88 %	7 %	5 %
.los ejercicios son suficientes	45 %	5 %	50 %
.modificas los ejercicios	12 %	88 %	
.son indispensables para trabajar	62 %	10 %	28 %

* Apoyo del Personal Operativo

¿Cuántas veces visitó el ORA al grupo?

muchas veces	38 %
algunas veces	52 %
ninguna	10 %

¿Fue importante el apoyo del ORA?
El 88 % dijo que sí.
El 12 % dijo que no.

* Postalfabetización

¿Recibió el material de postalfabetización?
El 90 % dijo que no.
El 10 % no respondió

¿El A tiene oportunidad de reforzar la alfabetización en náhuat?
El 76 % dijo que no.
El 19 % dijo que muy poco.
El 5 % no respondió.

¿Qué actividades de postalfabetización realizas?
El 24 % mencionó la enseñanza del español o Educación Básica.
El 45 % no respondió.
El 31 % dijo que ninguna.

* Español como Segunda Lengua

¿Se interesa el A en aprender español?
El 93 % dijo que sí.
El 2 % dijo que no.
El 5 % no respondió.

¿Crees que si aprenden español se les olvida el mexicano?
El 74 % dijo que no.
El 14 % dijo que sí.
El 12 % no respondió.

* Sugerencias

¿Qué sugerencias puedes dar para mejorar el Programa de Alfabetización?
La información aquí obtenida fue difícil de manejar estadísticamente. Lo que mencionaron con más frecuencia fue: tener el material a tiempo, aumento de la gratificación, tener una mejor capacitación.

4.1.1.2 Cuestionarios para ORA

Se aplicaron un total de 20 cuestionarios, durante la 2a. y 3a. visitas. El número de preguntas abiertas fue mayor que en el cuestionario de los AB, porque consideramos que el ORA es una persona con experiencia en el Proyecto y por tanto que serían interesantes sus comentarios. El cuestionario fue de 5 hojas.

* Datos de identificación

lugar: los cuestionarios se aplicaron a ORA de 5 comunidades
fecha: en febrero 1990 y en julio 1990
hora: los cuestionarios se llenaron en un promedio de 25 minutos.

* Datos del ORA

nombre:

edad:

de 16 a 20 años	10 %
de 21 a 25 años	15 %
de 26 a 30 años	35 %
de 31 a 35 años	30 %
de 36 a 40 años	5 %
de 41 a 45 años	5 %

sexo:

mujeres	30 %
hombres	70 %

estado civil:

solteros	15 %
casados	85 %

grado escolaridad:

Primaria	6o	20 %
Secundaria	1o	20 %
	2o	40 %
	3o	20 %

* Gratificación

Los AB reciben $35,000 mensuales por trabajar con un grupo de mínimo 8 personas. Los ORA reciben $70,000 mensuales, sólo si tienen a su cargo 10 AB, si tienen menos, se les paga proporcionalmente.

El personal operativo en lengua materna recibe un poco más que el resto del personal. Los Alfabetizadores de directa grupal reciben $20,000 mensuales y los Organizadores $60,000 mensuales.

* A la pregunta de ¿Qué funciones tiene el ORA? las respuestas diversas fueron:
.asistir a reuniones micro-regionales y comunitarias
.buscar gente que quiera trabajar como AB
.programar cursos para capacitación
.difundir el Proyecto
.solicitar y repartir materiales
.visitar grupos y apoyar a AB
.motivar a la gente

* ¿Qué problemas son los más comunes con los grupos y con los AB?
.los A faltan mucho y retardan el avance de los grupos
.muchos A dejan el grupo y no terminan de alfabetizarse
.los hombres a veces no dejan a sus esposas o hijas ir a estudiar
.los A no quieren estudiar porque no tienen tiempo; porque piensan que no les sirve de nada; porque tienen mucho trabajo o porque piensan que ya no pueden aprender
.los AB no cumplen con el grupo, faltan mucho o lo dejan
.falta de motivación entre AB, la gratificación es poca y muchas veces se retrasa
.Los AB no quieren trabajar sin material porque dicen que les hace falta, y éste no llega a tiempo
.A los AB no les alcanza el tiempo programado para terminar y se les tiene que apurar mucho

* **Materiales**
Con respecto a los materiales se les preguntó si:

	SI	NO	REGULAR
.los reciben a tiempo	15 %	85 %	
.son suficientes	10 %	45 %	45 %
.los temas son de interés a la comunidad	20 %	20 %	60 %
.propician la discusión de los temas que se viven	15 %	60 %	25 %
.son claras las instrucciones	70 %	15 %	15 %
.son suficientes los ejercicios	30 %	10 %	60 %

* **Método**
¿Qué método usa el AB para alfabetizar en la práctica cotidiana?
Un 80 % de los encuestados respondió y describió el método de la palabra generadora y mencionaron algunos problemas:
.es difícil seguir los pasos como van porque los A faltan

mucho y no se puede tener una secuencia con el grupo
.no se puede trabajar como se debe porque no les llega el material
El 10 % respondió que el AB usa los medios que están a su alcance y que utiliza su experiencia cotidiana para salir adelante.
El otro 10 % prefieren "empezar desde el principio" y les enseñan primero el abecedario, las vocales y luego los números; luego ya usan las palabras generadoras.

* Postalfabetización
¿Cómo se lleva a cabo la postalfabetización?
.la postalfabetización es un reforzamiento de la lectura y escritura en mexicano
.la postalfabetización se da en muy poco tiempo y los A no aprenden nada, se necesitaría más tiempo
.no hay postalfabetización; rápido se pasa al español
.El 15 % no respondió a esta pregunta.

* ¿Qué actitud tiene la gente hacia la alfabetización en náhuat?
El 65 % respondió que a la gente le gusta; están contentos de que lo que ellos hablan también lo puedan escribir.
El 20 % agregó que la gente también quiere aprender español.
Y el 10 % respondió que ahora a la gente le interesa más aprender español porque así pueden hablar con los demás, que no hablan como ellos.

* ¿Qué opina de la enseñanza del español como segunda lengua?
.está bien aprender las 2 lenguas
.primero que se enseñe en mexicano y ya después que aprendan también en español
.es bueno aprender el español, pero que sean cosas que les sirvan
El 10 % no respondió a esta pregunta.

* Sugerencias
.que se enseñe al A cosas útiles para que así se animen más a alfabetizarse
.hacer más difusión en general y dar a conocer la importancia de su lengua
.hacer cosas para conservar su lengua
.que haya suficiente material
.que paguen más para que la gente participe más
.que el equipo de investigación y "personas de las universidades" mejoren la enseñanza y que les den más capacitación

4.1.2 Visitas de Observación

Las visitas de observación se hicieron a los grupos de alfabetización tanto de la Fase como de 2a. El total de grupos visitados fue de 8; 4 en lengua materna y 4 en español.

4.1.2.1 Grupos de 1a. Fase

Para recabar los datos pertinentes durante la visita, realizamos una guía de observación. Después de cada tema señalaremos las anotaciones hechas. Hay que tomar en cuenta la influencia que pudo haber tenido nuestra presencia en el grupo, alterando lógicamente el desarrollo normal de sus actividades.

• asistencia: el promedio de A por grupo fue de 5 sobre una media por grupo de 7.

• puntualidad: el 60 % de los A llegó más o menos a la hora establecida para comenzar la sesión. El 20 % de los A llegó con 20 minutos de retraso y el otro 20 % con 40 minutos de retraso en promedio.

• ambientación: todos los grupos visitados de 1a. Fase se reúnen por las tardes. La última parte de la sesión se hace ya sin luz del día, por lo que en el 75 % de los grupos se utilizó una lámpara de gas, a falta de luz eléctrica. La iluminación era deficiente. Algunos A tenían dificultad para ver.
El lugar de reunión en el 50 % de los casos fue en casa del AB, al interior. Las casas eran de 2 cuartos, con piso de tierra. Se utilizaron algunos banquillos para sentarse, y como no eran suficientes se sentaban en el suelo.
En el otro 50 % de los casos, las condiciones variaban ya que se utiliza el edificio escolar, en donde había un poco más de amplitud y bancas para sentarse.

• participación: en general la participación de los A fue baja. El 70 % de ellos no participaba activamente, solamente realizando los ejercicios del cuaderno. Un 20 % aproximadamente se animó a responder algunas preguntas hechas por el AB y el otro 10 % participó haciendo preguntas o comentarios.

• actuación del AB: el AB realiza su trabajo de una manera más bien pasiva. Se dedica a guiar los ejercicios que se realizan en el cuaderno de trabajo. Hace poco uso de las láminas y tarjetas con palabras y familias silábicas.
La fase de discusión al presentar la lámina, se lleva a cabo rápidamente. Sólo el 20 % de los AB propiciaron la participación y reflexión sobre el tema.
En la fase de formación de nuevas palabras, el AB motivaba al grupo y recalcaba los conocimientos anteriores de sílabas para ayudar a los A.
El AB también en un 80 % se mostró disponible y amable con el grupo.
En la tarea de realización de ejercicios la ayuda era individual.

• material: el 80 % de los A tenía su cuaderno de trabajo. El otro 20 % trabajaba sin material.
El 100 % tenía lápiz o pluma (no siempre dado por el INEA).
El 95 % de los AB tenían su manual y sus láminas y tarjetas silábicas.
Gis y pizarrón sólo el 40 % de los grupos los tenían.

4.1.2.2 Grupos de 2a. Fase

Se realizó también una guía de observación para los grupos de 2a. Fase.

• asistencia: el promedio de A por grupo fue de 4, sobre una media por grupo de 8.

• puntualidad: el 50 % de los A llegó a tiempo a la sesión. El otro 50 % llegaron 20 minutos más tarde. En 2 ocasiones el AB se retrasó también.

• ambientación: 3 de los grupos visitados de 2a. Fase se reúnen por las tardes, presentando la misma dificultad que los anteriores con la iluminación. El otro grupo se reúne más temprano, no presentando ningún problema de este tipo.
El lugar de reunión fue en todos los casos la casa del AB.

• participación: se observó que los A participan más en la 2a. Fase, pero lo hacen utilizando su lengua materna. Cuando el AB les propone repetir o practicar los diálogos en español, la participación disminuye.

• actuación del AB: el AB introduce los diálogos y los traduce para lograr la comprensión por parte de los A. En un principio el AB les habla en náhuat la mayor parte del tiempo, pero a medida que avanzan en las lecciones, se hace uso de lo aprendido y se practica.
El desarrollo de los temas se ve interrumpido por falta de material.
En algunas ocasiones se veía lo mismo en varias sesiones porque el AB no tenía material y no podía avanzar.
La metodología no estaba muy clara para los AB, ya que cada una utilizaba los diálogos de una manera diferente. Unos los traducían y los hacían repetir; otros los representaban con los A y otros solamente los leían y los escribían en el pizarrón, al mismo tiempo que los A lo copiaban en sus cuadernos.

• material: los A no tienen un cuaderno especial y por lo tanto utilizan hojas sueltas o cuadernos que adquieren ellos mismos.
En cuanto al material del AB escasea; pero sobretodo que no les dan todo junto sino que lección por lección, y algunas veces se retrasan en dárselos.
A falta de material de 2a. Fase lo que se hace en muchos grupos es utilizar el material de directa grupal.

4.1.3 Entrevistas Abiertas

Las entrevistas abiertas fueron la principal fuente de información por los motivos que se expusieron anteriormente. Estas consistieron en pláticas aparentemente informales, pero dirigidas por ciertos puntos preestablecidos. Dependiendo del entrevistado, la entrevista se hacía a manera de preguntas y respuestas (lo que no sucedió con frecuencia), o si no, una charla más libre, dando oportunidad de que se expresaran opiniones personales, actitudes, intereses que de otra manera hubiera sido difícil recabar.
Utilizamos 2 maneras de registrar la información. La primera fue haciendo anotaciones generales en un cuaderno durante la entrevista, y completando los detalles y observaciones después de concluida. La segunda fue haciendo uso de una grabadora para registrar la conversación.

Algunos de los datos obtenidos fueron difíciles de manejar estadísticamente. Presentamos una síntesis de lo más significativo.

4.1.3.1 Equipo de Investigación

Dentro de lo que nosotros llamamos el equipo de investigación incluimos también al asesor pedagógico, al asesor lingüista, al auxiliar del Proyecto y al responsable del Proyecto, ya que todos trabajan conjuntamente en la realización de las tareas específicas.

Quisiéramos aclarar que a principios del presente año se realizaron diversas modificaciones a nivel metodológico (como ya hemos visto) y a nivel operativo. Esto se reflejó en el cambio del personal dentro del equipo. Algunos fueron transferidos a otro puesto, otros renunciaron. Por lo tanto algunas personas con las que trabajamos ya no están. El equipo sin embargo sigue trabajando como siempre, conducido por gente con experiencia en el Proyecto y preparando a los recién ingresados.

< edades: el equipo está conformado por gente joven, cuyas edades oscilan entre los 17 y los 30 años. La media es de 24.

< sexo: de las 12 personas que conforman el equipo, 2 de ellas son mujeres y el resto hombres.

< grado de escolaridad: 2 de los miembros del equipo están cursando la Secundaria. 7 están empezando sus estudios de Preparatoria Abierta, asesorados por el responsable del Proyecto y por el Coordinador Regional del INEA. Otro tiene la Preparatoria terminada y las otras 2 personas, el responsable y el auxiliar del Proyecto están estudiando la Licenciatura de Planeación al Desarrollo Rural en un sistema abierto.

< grado de bilingüismo: 10 personas del equipo son bilingües. 9 tienen al náhuat como su lengua materna; uno como segunda lengua. Las otras 2 personas no hablan náhuat, sólo español.

< gratificación: en cuanto a las gratificaciones hay una diferencia entre el equipo, los asesores y el responsable. El equipo de investigación recibe $129,000. mensuales; los asesores $305,000. mensuales y el auxiliar y el responsable $750,000. De una manera independiente del INEA, el equipo consiguió una ayuda económica de una organización civil, por el trabajo que están realizando. Esto incrementa un poco sus ingresos.

< manera en que trabajan: el equipo de investigación ha organizado su forma de trabajo de distintas maneras. En teoría se deberían de reunir de lunes a viernes de 10.00 horas a 14.00 horas; es decir, trabajar 4 horas diarias 5 días a la semana. Debido a la baja gratificación que reciben, la mayoría tiene que realizar otro tipo de actividades como trabajo en el campo, docencia, producción de artesanías etc. Además no todos viven en comunidades cercanas, por lo que llegar a Cuetzalan, a algunos les toma varias horas. Principalmente por estos motivos es por lo que han decidido no reunirse todos los días del mes. Cada uno trabaja en sus comunidades y en las tareas que se han establecido con el equipo, 3 semanas del mes, y la 4a. es la semana de concentración en la Coordinación Regional. En esta semana trabajan 8 horas diarias. Aquí se discuten y analizan los problemas percibidos en las comunidades. La mayoría manifestó lo positivo de tener más tiempo para hacer visitas a grupos y estar más en contacto con los A, AB y ORA, en lugar de reunirse a diario y hacer trabajo de escritorio.
En la semana de concentración también programan los eventos futuros, realizan materiales y reciben cursos de capacitación de una manera permanente. La gente que ya tiene tiempo trabajando dentro del equipo, a lo largo de su experiencia laboral, se ha ido formando intelectualmente y es ahora gente muy capaz. La gente nueva que entró, aunque algunos ya tenían otro tipo de experiencias, no recibió capacitación. Esta se programó posteriormente y entre los temas que se están abarcando están: técnicas de investigación, investigación participativa, gramática náhuat, metodología de la enseñanza, entre otros.

Por nuestra parte, a finales del año pasado, expusimos nuestro trabajo al equipo de investigación. Organizamos la exposición a manera de curso de capacitación, con una duración de 20 horas, repartidas en 3 días. La experiencia resultó muy interesante, ya que gran parte de la información que se manejó, sobretodo el análisis histórico, era desconocida por los miembros del equipo. Rastreamos juntos los orígenes de la educación indígena, hasta llegar al momento actual y entender la política indigenista de hoy. Aclaramos los conceptos de analfabetismo y alfabetización, ubicándolos dentro de la educación permanente y por lo tanto ampliando el sentido restringido que ve a la alfabetización como la enseñanza de la lecto-escritura únicamente. Con este análisis, comenzamos un cuestionamiento individual y grupal de la labor que realizan dentro del Instituto, lo que llevó a reflexiones muy profundas sobre el verdadero papel que están ejerciendo, quizás como instrumentos de acción de la política estatal, o bien como agentes de cambio dentro de los espacios permitidos del sistema.

Con este curso, les ofrecimos nuestra visión externa del Proyecto y de los fenómenos que intervienen en él. Los resultados de nuestra investigación sorprendieron y quizás desanimaron un poco al personal. Sin embargo, como ellos mismos nos lo manifestaron, fueron de gran utilidad, ya que al estar dentro no se ven las cosas de la misma manera y la nueva óptica presentada servirá para ser más autocríticos y reorientar sus acciones. Con esto creemos haber contribuido a la conscientización y formación intelectual de los miembros del equipo de investigación, que servirá a su vez a la organización de la comunidad nahua. Queremos aclarar que la experiencia fue enriquecedora para ambas partes, ya que nosotros recibimos mucho de la comunidad y nos sentimos satisfechos de haber podido dar algo a cambio. El vínculo establecido no pretende terminar con este trabajo, sino por el contrario el contacto será permanente para futuras acciones de apoyo pedagógico.

4.1.3.2 Los Adultos

La mayoría de las entrevistas a los A fueron registradas en grabaciones. Se dividieron en 2 tipos: la 1a. a los A que están en el proceso de alfabetización, y la 2a. a los A que ya terminaron.

Los A en el proceso de alfabetización

Se entrevistaron a 10 A de 4 comunidades diferentes. 6 de ellos eran hombres y 4 mujeres. Sus edades variaban entre 17 y 54 años. Solamente con 2 de ellos pudimos hacer la entrevista sin un traductor, ya que hablaban español. Los otro 8 prefirieron contestar en náhuat. Generalmente un AB o un ORA nos acompañaba y nos ayudaba. Nos dimos cuenta de que a pesar de que no querían contestar en español, comprendían muchas veces la pregunta y decían "tener pena" de hablar en español, probablemente porque no lo dominan bien.
En las entrevistas no se siguió un orden estricto en las preguntas. Cada entrevista duró un promedio de 20 minutos.

A continuación exponemos el tipo de preguntas que se les hacía o información buscada, y después las respuestas que recibimos. Anotamos primero las que fueron más frecuentes, y al último las menos mencionadas.

>< ¿Porqué quieres aprender a leer y escribir?
.para aprender más y salir de la ignorancia
.porque es muy importante continuar con su idioma
.para poder después escribir cosas que saben y también leer lo que se escribe en mexicano

>< ¿Te gusta aprender en náhuat o prefieres que te enseñen el español?
.en náhuat está bien porque asi hablan ellos, pero el español es también muy importante
.el español sirve más para comunicarse con otras personas

>< ¿Qué es lo que se te ha hecho más difícil para seguir estudiando?
.asistir a las sesiones, porque tienen mucho trabajo y luego ya están muy cansados
.que ya no ven bien las letras
.que se les olvida lo que ya aprendieron antes y les cuesta trabajo avanzar

>< ¿Crees que las láminas y fotos que hay en el material se parecen a lo que tu conoces?
.casi todas sí
.algunas

>< ¿Te interesa platicar de los problemas que viven ustedes durante las sesiones?
.sí les interesa, pero no hay tiempo de hacerlo
.sí lo hacen a veces, pero muy poco
.no les interesa porque los problemas ya todos lo saben y ahí van a aprender

>< ¿Puedes contestar bien los ejercicios del cuaderno?
.sí pueden
.están muy difíciles

>< ¿Te interesa seguir estudiando después?
.sí, si pueden hacerlo
.sí
.lo creen difícil

>< ¿Qué es lo que te gustaría aprender después?
.español
.las cuentas
.algún oficio

Las siguientes preguntas sólo se hicieron a 4 A que estaban ya en 2a. Fase.

>< Se les pidió que leyeran un párrafo en náhuat.
.2 de ellos lo leyeron sin problemas
.los otros 2 hacían muchas pausas y tenían dificultades para leer

>< ¿Te parece interesante la manera en que estás aprendiendo español?
.sí les gusta porque se les hace fácil
.regular porque mucho de lo que están viendo ya lo saben

>< ¿Sigues practicando la lecto-escritura del náhuat?
.no, ahora sólo español
.sí un poco, ellos solos en su casa

Los A ya alfabetizados

Se entrevistó a 7 A que se habían alfabetizado en el INEA en diferentes periodos. Las personas pertenecen a 3 comunidades diferentes. 3 son hombres y 4 mujeres. Sus edades varían entre los 31 años y los 60. 4 de ellos hablan español y los otros 3 no lo hablan.

>< ¿Después de alfabetizarse, ha seguido estudiando?
.4 no siguieron estudiando
.2 siguieron con la Primaria
.1 siguió con cursos diversos

>< Se les preguntó porqué.
.los que no siguieron estudiando contestaron que porque no tenían tiempo y porque no les sirve para nada
.los que sí siguieron estudiando contestaron que porque les gustaba aprender más

>< Se les pidió que leyeran un párrafo en náhuat.
.3 se negaron porque dijeron que ya no sabían
.2 leyeron con mucha dificultad
.2 leyeron bien

>< Se les pidió que escribieran una frase en un papel.
.las mismas 3 personas se negaron
.2 lo hicieron bien
.2 lo hicieron muy bien

>< ¿Has tenido oportunidad de leer o escribir el náhuat?
.casi nunca
.muy poco porque no tiene libros
.1 contestó que sí, con los libros del INEA y los cuentos de Tradición Oral

4.2 Análisis de Datos

En esta parte de nuestro trabajo, hacemos un análisis de la información obtenida durante el trabajo de campo, mediante las técnicas específicas expuestas anteriormente, así como las observaciones informales percibidas en el contacto con la realidad. Asimismo nos aproximamos a la hipótesis planteada originalmente y descubrimos los sustentos que tuvimos para exponerla.

4.2.1 Metodología

Los procesos educativos no son algo estático, sino que cambian y evolucionan con el devenir del tiempo. Estos cambios se hacen patentes en una situación poco experimentada como lo es la alfabetización en lengua materna. Si bien es cierto que el Proyecto Náhuat empieza extraoficialmente en 1983, se institucionaliza en 1987 y en la actualidad sólo tiene escazos 8 años de vida, tenemos que aceptar que ha tenido un desarrollo significativo. Sin embargo los

intentos por mejorar el Proyecto, fallidos o no, han llevado a un sinnúmero de modificaciones de un periodo a otro; ya sea en el método, en la duración, en los materiales, en la operación etc.

4.2.1.1 1a. Fase, enseñanza en lengua materna

El método que se utilizó durante el periodo de nuestra investigación fue el de la palabra generadora, que duró en operación 3 años y medio. A partir de septiembre de 1991 se empezará a trabajar con el nuevo método de análisis estructural.

Este cambio no afecta significativamente el transcurso de esta investigación, ya que nuestro análisis no se basa únicamente en las técnicas de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, sino que es más profundo, trata de descubrir los fundamentos filosóficos del qué se enseña, cómo, porqué y con que fin.

Diferenciación por Sexo
Durante la visita a grupos y entrevistas, nos percatamos de que la mayoría de A que participan en el proceso de alfabetización son mujeres. Esto responde quizá a que el hombre tiene una mayor movilidad y emigra en los tiempos difíciles en busca de trabajo. Además encontramos un mayor interés entre las mujeres por la educación. En general la mujer se apega más a la conservación de tradiciones (por ejemplo, la utilización de la vestimenta tradicional) y es ella quien mantiene viva la lengua náhuat en el hogar.

Bilingüismo
Un alto porcentaje de los A que se alfabetizan son monolingües. Esta observación no es sorprendente si pensamos que el Proyecto es en lengua materna y sólo los que la hablan, se alfabetizan en esta modalidad. Lo que cabría preguntarse aquí es ¿porqué los A bilingües no se alfabetizan en náhuat primero, aunque hablen español?

Aquí encontramos una gran contradicción, pues si los fundamentos del Proyecto nos dicen que el objetivo es revalorizar la lengua y la cultura nahua, esto no se haría tan sólo entre los indígenas que no hablan español. Aunque hablen español, ésta será siempre su segunda lengua, además ellos podrían participar en el proceso de revalorización cultural.

La política que sigue el Instituto en este caso es que si el indígena ya habla español, se le debe incorporar en la modalidad directa grupal. Entonces el Proyecto náhuat está dirigido básicamente a los que no hablan español y no a los que hablan náhuat en general. Y si está dirigido en especial a los monolingües, es para que pasen a la 2a. Fase del Proyecto, aprendan el español y después incorporarlos a la directa grupal. En este tipo de medidas se evidencia como lo que persigue el INEA es que el indígena que no sabe español, lo aprenda, pues subyace la idea integracionista dentro de sus lineamientos.

Monolingüismo
En muchas ocasiones nos percatamos de que aunque el A declarara no hablar español, sí comprendía muchas cosas. La población nahua está en constante contacto con los hispanohablantes, por lo que el español lo escuchan, sí no frecuentemente, sí algunas veces. Con esto queremos decir, que el grado de monolingüismo en la región no debe de ser tan alto como se supone. Los límites de este trabajo no permiten profundizar en esta suposición. Sin embargo, observamos que el grado de monolingüismo variaba entre el absoluto, las personas que no entendían nada de español y el relativo, aquellas personas que entendían casi todo pero que no lo hablaban. Entre estos 2 extremos hay muchos niveles.

Durante las sesiones de alfabetización, el náhuat era la única lengua que se utilizaba. El español en muy pocas ocasiones era utilizado y sólo por el AB.

Duración
La duración del proceso de alfabetización ha variado mucho, como ya lo hemos mencionado. Los problemas que ha acarreado son diversos. En primer lugar, confusión entre los A y el personal operativo, pues cada periodo debían hacer lo mismo en diferente tiempo.

En un principio, cuando se operó el Proyecto en 24 meses, aunque no se registró una eficiencia terminal muy alta, se percibió en las evaluaciones finales, que los A salían mejor preparados que cuando se redujo el periodo a 14 meses.

Para el Instituto un periodo de alfabetización que durara 2 años era demasiado tiempo-dinero inversión, para pocos resultados. Reduciéndolo lograban incrementar sus cifras de A alfabetizados en un periodo menor de tiempo. Si bien para el INEA, entre más corto sea el periodo mejor, para los A y para el personal operativo no les alcanzaba el tiempo para terminar, pues por diversas razones se iban retrasando y al final apresuraban todo para cumplir con el requisito de terminación del periodo. Obviamente la calidad de la enseñanza-aprendizaje no es la misma.

La necesidad de alargar el periodo ha sido siempre una demanda de la Coordinación Regional; no obstante las decisiones de Oficinas Centrales han sido contrarias, y se redujo el periodo de alfabetización hasta 14 meses.

El nuevo método que se implementará en pocos meses, no mejorará la situación, pues el periodo se redujo aún más, a 12 meses, incluyendo las 2 fases.

Fases del Método
Durante las visitas a los grupos observamos que los pasos del método de la palabra generadora, tal cual se plantean teóricamente, en muy pocas ocasiones se siguen fielmente. En opinión de los AB esto es difícil de hacer porque la asistencia de los A no es contínua y en muchas ocasiones la atención es individual.

La fase de discusión generalmente no se realiza. Se substituye por una pequeña introducción al tema, en la que la participación del A es casi nula. No creemos que sea por falta de interés por parte de los A, ya que encontramos una respuesta positiva de su parte; sin embargo hay negligencia por parte de los AB y ORA que no consideran esta parte como importante.

Pensamos que lo anterior responde a los objetivos mismos que prevalecen en la Institución y que se reflejan en la política hacia el personal operativo, que la internaliza y la adopta como propia. El INEA avoca su tarea a alfabetizar; el objetivo principal es que los A aprendan a leer y escribir antes de que finalize el periodo. Si ya son varios los problemas que retrasan al grupo (ausentismo, falta de material etc.) se percibe como pérdida de tiempo el hecho de discutir los problemas que ya todos conocen.

Al evitar esta fase del método, se le está quitando el sustento filosófico de conscientización y se le deja su parte técnica únicamente. Entonces nos preguntamos si los fundamentos antropológicos de revalorización cultural se cumplen simplemente con enseñarles la lecto-escritura en su lengua. Nosotros pensamos que no.

Después de la presentación de la lámina, se presenta la palabra, se descompone en sílabas, se sacan las familias silábicas y se forman nuevas palabras. En general observamos que en todos los grupos, el AB seguía estos pasos con mayor o menor apego al método. Los grupos que empezaban con la 1a. palabra o la 2a., su avance era más lento. Los grupos que estaban viendo las últimas palabras avanzaban más rápido y no seguían todos los pasos sino que utilizaban más la ejercitación en el cuaderno. Esto se debe a que el método se vuelve monótono después de las primeras 3 palabras, si es que no se utilizan otros elementos para motivar al grupo. Aquí también influye la poca capacitación que tiene el personal operativo.

Observamos también que la participación de los A para generar nuevas palabras, no es muy grande. Una de las razones puede ser que el corte silábico del náhuat no es muy productivo por ser una lengua aglutinante, ya que ni siquiera el AB da muchos ejemplos. Las palabras que se utilizan son poco generadoras, pues dificultan la aparición de fonemas y vocablos.

En cuanto a la formación de frases y oraciones, encontramos que los ejercicios que se proponen en la 1a. palabra son complicados para este nivel, ya que el A apenas empieza a escribir y a conocer algunas sílabas y le es difícil la unión de varias de ellas. Sobretodo que no se pone atención a la comprensión de la frase y se vuelve algo mecánico. Los textos que se encuentran muy al principio en el libro de ejercicios son inadecuados para el nivel del A que empieza y no puede todavía leer frases largas. Esto desanima a los A a continuar estudiando pues se les hace muy difícil.

Observamos también que el AB repite constantemente las palabras de los ejercicios en el cuaderno, buscando hacerlo siempre en el mismo orden. Esto propicia que el A caiga en la memorización de lo escrito.

Creemos que se privilegia a la memorización sobre el análisis y la reflexión, con la finalidad de salvar el requisito de la acreditación que es exigido en cierto porcentaje por el Instituto, para así aumentar el índice de eficiencia terminal.

Palabras Generadoras

Las palabras generadoras que se utilizan son: venta, medicina, grupo nahua, flor de corazón y zapote. Dentro de los temas sociales que abarcan, creemos que hay algunos que no son tan importantes y que han excluido a otros necesarios. Por ejemplo, venta y zapote se refieren los 2 al tema de la comercialización, producción, que se podría abordar con la misma palabra. La palabra flor de corazón, con el tema social de la ecología, no lo creemos tan significativo. Sin embargo, temas como educación, alimentación, vivienda, servicios públicos, explotación, etc. fueron excluidos de las 12 primeras palabras generadoras que se habían propuesto.

Otra de las causas que ocasiona un mal desarrollo de la metodología, es el ausentismo de los A y del AB. Cuando falta mucho el AB, desanima a los A y él mismo no puede llevar una dinámica grupal equilibrada, pues habrá quien adelante más que otros, y es entonces cuando en lugar de seguir los pasos del método grupalmente, la atención se vuelve individual.

En otras ocasiones, los A abandonan el grupo y dejan de asistir. Esta dificultad por mantener la permanencia en los grupos es porque los A dan prioridad a sus actividades productivas.

La crisis económica incide necesariamente en las formas de participación social. Esta se dirige principalmente a las actividades remunerativas con efectos más inmediatos y no a las que puedan incidir en forma de remuneración futura, como la educación. Si bien es cierto que las necesidades económicas son vitales, y en este sentido se anteponen a las educativas, en ocasiones el ausentismo y la deserción se deben a la falta de interés y de motivación. Esto se debe evitar, y es posible hacerlo conscientizando a la gente de la importancia de lo que hace. Si no están convencidos del beneficio de la alfabetización para ellos mismos, entonces cualquier causa servirá para abandonarlo.

Alfabeto

El alfabeto náhuat que se adoptó ocasiona algunas confusiones entre los A. Uno de ellos es la no representación de las vocales cortas y largas, que en la pronunciación son muy importantes e inclusive cambian el significado.

Otro problema se produce con la aspiración 'j', que muchas veces el A la pronuncia pero no la escribe. Otras letras que producen confusión son las consonantes 'u' y 'w'.

Sabemos que la decisión de establecer y utilizar este alfabeto no fue exclusiva del INEA, sino que más bien el Instituto se alineó a la decisión de otras agrupaciones. Sin embargo no podemos dejar de señalar algunos problemas que son evidentes.

Creemos que existe una persistencia ortográfica del español en el alfabeto náhuat. Es decir que se adoptó un alfabeto lo más parecido al español para facilitar la trasposición posterior, y facilitarle al indígena el aprendizaje del español. Una vez más, vemos como las acciones están dirigidas a que el indígena se castellanize lo más pronto y fácilmente posible.

Los problemas con el alfabeto son consecuencia de la falta de estudios lingüísticos profundos que normalicen y establezcan un alfabeto propio de la lengua, a partir de la lengua misma, y no a partir del español. Asimismo, la carencia de estudios lingüísticos se demuestra en el poco o nulo apoyo que recibe el personal operativo en cuanto a la gramática náhuat. No hay justificación, ni indicaciones sobre los ejercicios que se realizan. La información gramatical que se da es poca.

Es necesario que se hagan estudios de la lingüística náhuat, con el fin de conocer más profundamente la estructura de la lengua y que forme un sistema lingüístico independiente al español.

Postalfabetización

Con respecto a la postalfabetización, hay una cierta vaguedad entre los A y los mismos AB para definir lo que es. La mayoría la definieron como un reforzamiento de la lecto-escritura; otros simplemente negaron su existencia. Si entendemos a la postalfabetización como el Instituto la define, un proceso que da una continuidad educativa y posibilidades de aumentar el conocimiento de la lengua, entonces hasta el momento la postalfabetización en náhuat no existe.

Cuando el A aprende a leer y escribir en náhuat, es probable, si se tuvo el tiempo necesario, que se realizen algunos ejercicios de reforzamiento. Estos quizás ayuden a desarrollar más la habilidad de la lecto-escritura. Pero nos preguntamos ¿qué posibilidades reales hay de que el A siga estudiando en náhuat, leyendo el náhuat y practicando lo que aprendió? Creemos que ninguna. Las escazas publicaciones en náhuat que pueda llegar a obtener el A alfabetizado, no bastarían para asegurarle un suficiente volumen de material para continuar sus estudios.

La única postalfabetización posible entonces para el recién alfabetizado en náhuat, es entrar a la 2a. Fase, aprender español, y continuar sus estudios en este idioma. Lo que conlleva a que el A olvide rápidamente lo aprendido y pase a ser un analfabeta funcional.

En la modalidad directa grupal hubo un cambio de método y se dejó la palabra generadora por el método estructural. El supuesto desprestigió de la palabra generadora repercutió en los proyectos en lengua materna y por eso se tenía que cambiar de método también aquí. Se propuso también el método global, combinado con el de la palabra generadora, pues se retomaron algunos pasos de éste. Supuestamente la fase de discusión se seguirá realizando. También se retomaron 5 palabras claves dentro de la frase.

Se sabe que el método global pondera la comprensión y el análisis por sobre la lectura mecánica, salvando así uno de los grandes errores en los que se caía. Sin embargo, es sabido también que por este método el aprendizaje de la lecto-escritura es más lento y toma más tiempo. Pero, al contrario de las necesidades, el periodo se redujo de 14 a 12 meses, por lo que vemos ya algunos problemas en la operación.

Por otro lado, se eliminaron las palabras generadoras y los temas sociales que representaban, dejando ahora, en las 5 frases, los temas de producción, alimentación-salud y la última de servicios públicos. 2 frases son repetitivas en torno a la producción. Los temas sociales cada vez los reducen más.

El cambio de método se llevó a cabo sin un estudio previo profundo de las deficiencias y aciertos que tenía el anterior, por lo que creemos, respondió más que nada a intereses políticos institucionales que a intereses educativos concretos. Se debe complementar lo existente y no cambiarlo en su totalidad, al menos que todo haya sido negativo.

4.2.1.2 2a. Fase, enseñanza del español y el cálculo básico

La 2a. Fase del Proyecto está planteada para proporcionar elementos del español a los A. El método que se manejó durante la investigación fue el del español oral por medio de los diálogos. La existencia de dicha fase se justifica por el supuesto interés del indígena por aprender el español. Nosotros encontramos que efectivamente, la gente tiene interés por comunicarse en ese idioma. Sin embargo, tienen una gran conciencia del valor cultural y la importancia que tiene su lengua, el náhuat.

En primer lugar, observamos que el pase de una fase a otra se da casi automáticamente. La etapa de nivelación no se presenta en los grupos como en teoría se pretende pues al final del periodo el nivel de aprendizaje de los A es muy variado y no es posible en unas cuantas sesiones nivelarlos.

Por otro lado, la prueba de bilingüismo que se les aplica sirve únicamente como requisito institucional, ya que, aunque se hayan detectado diferencias considerables entre los A, no se crean subgrupos, ni se utilizan diversos métodos de atención.

Otro de los pasos importantes durante la fase de introducción, es la reflexión acerca del aprendizaje del español como segunda lengua. En la mayoría de los casos, esta etapa no pasa de ser una breve charla con los A, que se muestran poco interesados, pues ya saben el porqué quieren aprender español.

El nivel de conscientización debe empezar por el personal operativo para que éste logre a su vez transmitirlo a los A. Pensamos que este momento es de suma importancia y que se le debería de poner más énfasis.

La idea de que se enseñe español oral en este etapa no nos parece mala, ya que el A se entusiasma más de practicar la lengua hablada que escrita. La propuesta de los diálogos venía funcionando bien, sin embargo notamos que no se podía mantener al A fuera de la escritura, ya que él mismo demandaba saber cómo se escribía. El AB terminaba por emplear la escritura también.

Algunos de los temas que se manejaron en los diálogos fueron bien escogidos pues representaban las situaciones más comunes en la que los indígenas necesitan conocer el español; sobre todo el de compra-venta y la visita al doctor. El resto eran menos trascendentes y poco interesantes para los A.

En general, los pasos del método se seguían bien. Se partía de la descripción de la lámina en náhuat y de ahí al conocimiento del contenido de ella en español. Posteriormente se empezaban a formar pequeñas frases hasta llegar a la formulación de los diálogos. La participación de los A era difícil de lograr, pero la comprensión era buena.

En cuanto al seguimiento y evaluación, nunca hubo un programa bien formulado que satisfaciera esta etapa y por lo tanto nunca se llevó a cabo de una manera sistemática.

El método nuevo que se acaba de empezar a utilizar fue diseñado por el equipo de investigación en un trabajo conjunto con asesores de Oficinas Centrales. Por requerimientos institucionales el tiempo en que se elaboró fue muy corto. Se tenía la urgencia de sacar nuevo material y no se hizo una investigación profunda de la experiencia del método utilizado, ni de las características de la población. No criticamos el hecho de que se haya cambiado el método, pero sí de que lo hayan hecho como una medida política más.

A pesar de que en la elaboración de los nuevos materiales participó el equipo de investigación, en opinión de éste se tuvieron algunas diferencias de criterio y censuras por parte del INEA/México. Sin embargo el nuevo material responde en mucho a las expectativas del equipo y ahora falta ver como funciona en la práctica.

Pero ¿en qué consiste básicamente la 2a. Fase? Pues bien, la 2a. parte del proceso de alfabetización en lengua materna, es precisamente lo contrario, la desalfabetización de la lengua materna por medio de la introducción al español. En nuestra opinión, el simple planteamiento de un sólo proceso para las 2 fases es contradictorio y antagónico. La aparición del español, en una etapa tan temprana de la alfabetización en náhuat, rompe con este proceso, dejándolo incompleto, débil e inservible en poco tiempo.

Uno de los objetivos de la 2a. Fase es enseñar el español como segunda lengua. En ningún documento se aclara porqué como segunda lengua. Suponemos que porque de esta manera se trata de respetar la lengua materna y no imponer la otra. De alguna manera no es una imposición directa la que se hace del español, pero sí se utilizan ahora medios más sutiles para introducirlo.

Otro de los objetivos es reforzar la lecto-escritura en náhuat. Lo que se hace es utilizar al náhuat como un medio más fácil de penetración en el A indígena para castellanizarlo. En el nuevo material se usan al principio gran cantidad de préstamos lingüísticos del náhuat al español y viceversa; la traducción de frases está presente en todo el cuaderno del A, hasta que al final presentan sólo párrafos en español.

El cálculo básico incluye sólo la suma y la resta, y se introduce desde el principio del proceso.

4.2.2 Operación

Dentro de este apartado analizaremos lo concerniente a los materiales y a los recursos humanos, elementos importantes para la operación del Proyecto.

4.2.2.1 Material Didáctico

Los materiales de la. Fase producidos en Oficinas Centrales, el Libro del A y la Guía del AB, han sido un buen intento por dar al Programa un sustento metodológico. Con ellos se pretende regionalizar el contenido y apoyar el proceso de aprendizaje de una manera más significativa.

La calidad del material es buena, tanto del papel como de la encuadernación. Se utilizaron varias tintas en la impresión de las letras, negro obscuro, negro y rojo, que combinándolos hacen resaltar las partes deseadas para lograr una mejor comprensión. El tamaño de las letras es también utilizado para remarcar títulos y palabras importantes. En el Libro del A se utilizó en general un tamaño de letra más grande que en la Guía del AB, con el objeto de que fuesen más claras y más visibles para el A. Creemos que esto es muy válido y está bien logrado.

Las ilustraciones del material fueron tomadas de fotografías locales, la mayoría de buena calidad e impresas a colores. Las fotografías representan a grupos de gente o individuos solos, en el mercado, en fiestas, trabajando etc.; o bien animales, cosas y paisajes. Algunas de ellas, sobre todo las de personas, resultan un poco estudiadas. Se advierte que no todas fueron espontáneas, sino que en ciertos casos se preparó artificialmente el escenario.

En todo caso, las fotografías cumplen con el objetivo de ser características de la región y de representar la vida cotidiana del A. Sin embargo, en su conjunto, muestran un panorama de armonía y tranquilidad, que no refleja la realidad de los procesos sociales regionales, ni la verdadera situación del pueblo nahua.

Por otro lado, la cantidad de ilustraciones en el Libro del A es muy grande, aproximadamente 280. Creemos que tal cantidad es innecesaria. Se vuelve una vez más a querer tratar al A como a un niño.

En cuanto al orden metodológico en los materiales encontramos que va de acuerdo con los objetivos del método. Se presenta cada palabra generadora en una unidad y con sus ejercicios correspondientes. En la Guía del AB, la fase de discusión no recibe la importancia que el método propone. Se plantea como una introducción a la lección, pero se le despoja de su carácter conscientizador original.

El Libro propone primero la repetición escrita de la palabra generadora, la repetición de las familias silábicas, y posteriormente ejercicios de unión de sílabas, completar palabras de acuerdo a las ilustraciones y ya en las últimas lecciones escribir textos pequeños. En las primeras lecciones, sin embargo, se presentan algunas oraciones y párrafos que resultan de gran dificultad para el A que recién empieza. Estaría mejor que la introducción de éstos, fuese hasta la 3a. o 4a. lección.

Al final de Libro del A, después de las 5 palabras generadoras, hay 2 lecciones que sirven como apoyo o reforzamiento a lo aprendido en los temas anteriores. Presentan cuestiones de la vida cotidiana con respecto a producción, alimentación y aspectos culturales. También se incluyen poemas, canciones y cuentos. Desgraciadamente el periodo de alfabetización generalmente resulta muy corto, y estas lecciones se dejan a un lado.

La Guía para el AB resulta objetiva y clara. Sin embargo, pensamos que hacen falta ejercicios para ejemplificar el proceso metodológico de las lecciones. Además, los ejemplos utilizados resultan repetitivos y pobres en cuanto a vocabulario. Por otro lado, se incluye una parte de gramática del náhuat, en donde se muestra el alfabeto y algunas nociones de la lengua. Creemos que es necesario ampliar la información para que los AB cuenten con más elementos para su tarea alfabetizadora, transmitan sus conocimientos a sus A y juntos estructuren y recreen el idioma.

El equipo de investigación ha detectado algunos errores gramaticales tanto en el Libro como en la Guía, como son: cambio de letras (palabras con grafías que no van), mala ubicación de fotografías, corte de palabras donde no se debe, unión indebida de palabras, omisión de letras y sobretodo que no se contemplaron las variantes dialectales de la región.

En cuanto a las láminas y letreros con las palabras y familias silábicas, en un principio se elaboraron en Oficinas Centrales. Al operar este material, se detectó que el tamaño de las letras no era el adecuado, pues el A no lo visualizaba bien, ya fuera por lo pequeño de los letreros y/o por falta de luz eléctrica. El equipo de investigación decidió elaborar el material gráfico en la propia Coordinación, con técnicas de bajo costo como la serigrafía. INEA/México aceptó que dicho material se elaborara en la Coordinación Regional directamente, lo que resultó muy positivo, ya que las láminas se regionalizaron más, el tamaño de las letras es el adecuado y se utiliza el fondo negro y letras blancas para hacer resaltar más los letreros cuando hay poca luz.

En el análisis de las láminas, encontramos que la fotografía que se empleó para representar "yoloxochit" o flor de corazón, realmente no lo hace, pues se muestra la semilla de la flor, más no la flor en sí. Se ha tenido que realizar otra lámina en la Coordinación para evitar confusiones.

Uno de los problemas frecuentes que encontramos con los materiales es que no los mandan a la Coordinación para que sean distribuidos a tiempo. El 83% de los AB y el 85% de los ORA respondió que no reciben oportunamente el material. Hay una falta de coordinación entre las Oficinas Centrales y la Coordinación Regional para determinar cuánto material se necesita y para cuándo, dependiendo de los periodos de incorporación. O bien, aunque la Coordinación pida el material a tiempo, el problema está en el INEA/México que no manda lo que se requiere, cuando se requiere.

Para Oficinas Centrales es muy fácil delimitar periodos, establecer metas y determinar el mínimo de eficiencia terminal, pero no apoya el Proyecto con la dotación del material que se necesita. Generalmente llega tarde, ya cuando los grupos llevan varios meses trabajando. En otras ocasiones es insuficiente y no alcanza para todos los A. Los problemas que se ocacionan son muchos. Para los A no recibir su Libro al comenzar a estudiar, los desanima y les dificulta el aprendizaje. Cuando hay material para unos y para otros no, también se crean conflictos. Si esto es difícil para los A, más aún para los AB, quienes fueron capacitados para trabajar en base a los libros y si no los tienen se sienten perdidos.

La mayoría del personal operativo considera el material didáctico indispensable para trabajar y muestran poca iniciativa de cambio. En algunas ocasiones encontramos que los grupos que no obtuvieron material de lengua materna, se apoyaron con material de directa grupal o con material que se utilizaba anteriormente en lengua materna, provocando que la enseñanza se desarrollara de una manera incongruente.

Además de los libros, en teoría, se les debe proporcionar otro tipo de materiales como son: libreta y lápiz para los A, y para los AB su mochila didáctica, pizarrón, marcadores, gises y cinta adhesiva. Igualmente, este material es pocas veces distribuido a tiempo y en cantidad suficiente.

Si bien es cierto que el material es de gran importancia para el desarrollo del proceso de alfabetización, pensamos que se le ha sobrestimado y en cierto sentido "sacralizado"; es decir que el personal operativo piensa que no se puede hacer nada si no se tiene el material. Creemos que se debe erradicar esta idea y capacitar al personal, no para seguir los pasos de un libro, sino para alfabetizar, en el sentido amplio de la palabra, con o sin ayuda del material. Lo que supuestamente debe ser un apoyo, se ha convertido en algo básico para el Proyecto.

Con respecto al material de 2a. Fase, hubo una Guía para la enseñanza del Español Oral que elaboró el INEA en México, pero ésta no se

empleó directamente con los grupos, sino que sirvió de apoyo al equipo de investigación para realizar su propio material. En la Coordinación Regional se hicieron unos cuadernillos-guía del instructor, hechos con mimeógrafo y de mala calidad. Por falta de recursos y material no se reprodujeron los que hacían falta y por lo tanto no todos los grupos tuvieron el material necesario. Con tal motivo la secuencia del aprendizaje se vio alterada.

Las láminas que se elaboraron en México tampoco fueron utilizadas por el equipo por considerar que no se adaptaban a la región; en la Coordinación se elaboraron 2 láminas en serigrafía que fueron consideradas representativas, y se emplearon con los grupos. El resto de las láminas no fue posible realizarlas por falta de recursos. En muchas ocasiones el equipo buscó apoyo económico realizando otro tipo de actividades fuera del Instituto, para poder comprar lo necesario y producir materiales.

El hecho de someter a un análisis crítico los materiales enviados de México y censurarlos por parte del equipo de investigación, nos parece un gran adelanto a la libertad de decisión regional. Lo que se hace necesario es un apoyo económico mayor para que los materiales puedan ser producidos en la Coordinación Regional.

El nuevo material para la enseñanza del Español Oral fue elaborado por personal del INEA/México y el equipo de investigación. Se retomó el interés del A por escribir y no sólo hablar el español, así que el nuevo cuaderno del A incluye ejercicios varios en las 2 lenguas. El equipo de investigación propuso y diseñó un Libro del A, libro de prácticas y una Guía para el instructor. No se pensó de manera aislada en cada uno de ellos. Sin embargo, Oficinas Centrales decidió editar sólo una parte para reducir y simplificar el proceso.

Este tipo de acciones son condenables, pues impiden un trabajo conjunto del Centro y la Coordinación y limitan el trabajo Regional. Insistimos en que, si se pretende que los proyectos regionales se desarrollen positivamente, se debe dejar cada vez más las decisiones en sus manos.

El nuevo material está por empezarse a utilizar, con un cuaderno para el A y una Guía para el instructor editados en México y listos para su distribución. El objetivo no cambia, enseñar español al indígena monolingüe. En esta ocasión, con el nuevo método se usan una gran cantidad de diferentes ejercicios: relacionar, comparar, completar, escoger etc., que hacen más elaborada la metodología. Para el A este tipo de ejercicios resultan poco atractivos, y en lugar de facilitar la comprensión, le dificultan el aprendizaje.

Ahora, con la implementación del nuevo método, se encuentran ante la problemática de no saber qué hacer con el viejo material que llegó el último mes del periodo de alfabetización, ya que los A estaban por salir. En bodega, como material de desecho, están los libros que en alguna ocasión hicieron tanta falta y ahora se quedarán sin utilizar.

4.2.2.2 Personal Operativo

Para operar el Proyecto de Alfabetización en Lengua Náhuat, se cuenta con AB, ORA y el equipo de investigación.

AB

+ Con respecto a le edad de los AB, encontramos que algunos son muy jóvenes. El 19% tiene entre 10 y 15 años. La mayoría de éstos son niños que tienen muy poca experiencia en el trabajo con grupos. La edad de los AB, así como su seguridad y su forma de trabajo son aspectos importantes en el A, ya que puede ocasionar problemas de confianza, inhibición o bien deserción. Sería más conveniente respetar la edad mínima de 15 años para ser AB.

Sabemos que por las condiciones educativas de la zona, en ocasiones es difícil conseguir gente idónea para alfabetizar; pero si se requiere trabajar con personal más joven, lo importante es ofrecerles una buena capacitación que los habilite, no sólo a manejar el método, sino que abarque también cuestiones didácticas, conducción de grupos etc. De esta manera estos jóvenes podrían conformar una fuerza importante para el Proyecto.

+ 3/4 partes de los AB que entrevistamos son mujeres. La participación de la mujer en este nivel rebasa en mucho a la del hombre. Este dato es significativo en el sentido que nos llama la atención para que se exhorte más la colaboración de la población masculina.

+ El nivel educativo de los AB es en general de 5o. y 6o. de Primaria. El requisito solía ser la Primaria completa, lo cual sería lo óptimo; sin embargo por la dificultad de encontrar el personal que se requiere, se acepta gente de menor escolaridad. El perfil de los AB no es el deseable y esto ocasiona algunos problemas. Llegamos nuevamente al punto que nos marca la importancia de la capacitación.

+ Los AB manejan bien las 2 lenguas, el náhuat, como su lengua materna y el español lo comprenden todos; lo hablan bien el 31% y muy bien el 64%. Esto quiere decir que efectivamente se trata de gente bilingüe. La afirmación es obvia, si pensamos que para haber cursado hasta el 5o. de Primaria, obligatoriamente necesitaron el español. Lo que intentamos remarcar es que, si la enseñanza es del náhuat y hay muchos que lo hablan, éstos, sin tener necesariamente que aprender español, pueden en un futuro convertirse en AB ellos mismos.

Cuando hablamos de grado de escolaridad, pensamos que éste es importante en el personal operativo, en la medida que puedan iniciar un proceso educativo bien sustentado, que pueda después seguir funcionando con los hablantes de la lengua, aunque no tengan certificación de estudios en la escuela nacional. Es decir, que se vaya formando poco a poco la gente capaz de crear una escuela nahua.

+ Al indagar las razones por las cuales alfabetizan, encontramos en la mayoría de los AB una concientización muy grande en cuanto al valor de su lengua y su cultura, y al hecho de que querían contribuir

a propagarla por medio de la alfabetización. Igualmente se evidenció que en general, la razón para participar en el Proyecto no es económica sino por solidaridad comunitaria. Si fuese por la gratificación que reciben se privilegiarían otras actividades, y efectivamente hay gente que no participa por la misma razón.

+ Todos los AB realizan tareas agrícolas y/o domésticas. La mayoría son pequeños propietarios que trabajan sus tierras y que se emplean como asalariados en tierras ajenas. Su nivel económico es bajo y sus condiciones de vida difíciles. Ante esta situación, la cultura y la educación pasan a un segundo plano. Su participación en el Proyecto es más por una conciencia de ayuda a su comunidad que por la gratificación económica que reciben, que es muy baja. Generalmente, el hecho de alfabetizar les exige más tiempo y esfuerzo que el beneficio que pudieran obtener con lo que el Instituto les da. Aún así, la gratificación representa una ayuda a su subsistencia económica.

Por otro lado los AB reciben su gratificación completa únicamente cuando cumplen el requisito de tener por lo menos 8 A inscritos en un grupo. Esto limita y condiciona el trabajo de un AB. La dispersión de la población dificulta la formación de grupos numerosos por lo que se debería reconsiderar el número de A por AB, y que el pago de las gratificaciones no se haga de una manera proporcional al número de A que atienden; ya que el trabajo del AB es el mismo o aún mayor.

Todos los AB reciben un curso de capacitación inicial que consideran necesario e importante para iniciar su trabajo. Se sigue capacitando al personal de una manera constante, ya que el 80% declaró haber tomado otros cursos de actualización. El caso es que en estos cursos se evidencian problemas de inasistencia, falta de participación y de interés. Pensamos que una de las causas es que los cursos se vuelven muy repetitivos. En un curso de actualización básicamente se vuelven a ver las mismas cosas que en los cursos iniciales; con un poco más de detalle y analizando algunos problemas prácticos. Otra causa es que los AB no reciben ninguna ayuda económica por asistir a estos cursos, ni siquiera para ayudar a los gastos que realizan al asistir. Es muy importante que estos cursos sean aprovechados de una mejor manera, ya que si hemos mencionado en varias ocasiones la falta de capacitación del personal y la importancia de ésta para un mejor desarrollo del Proyecto, no es posible desperdiciar estos espacios con la mera repetición.

+ El 50% de los AB siente que el apoyo del ORA es poco, aunque lo consideran importante. Habría que garantizar al AB un contacto más seguro y constante con la gente que lo ayude a resolver problemas tanto teóricos como prácticos.

ORA

+ La edad de los ORA, en promedio, es más elevada que la de los AB. El 65% se encuentra entre los 25 y los 35 años. En este caso, no creemos que la edad sea un obstáculo para el desarrollo de sus funciones. Lo que cabría mencionar es la poca participación de la

gente mayor de 35. Habría que invitar a esta parte de la población a participar en el Proyecto, ya que son precisamente las personas de una edad más avanzada las que poseen un conocimiento más amplio de la cultura étnica, incluida la lengua.

+ El 70% de los ORA que entrevistamos son hombres. Esto indica que hay una participación más prolongada del sexo masculino, ya que los ORA son personas que llevan algunos años dentro del Proyecto y que generalmente empezaron como AB.

+ El grado de escolaridad de los ORA es más elevado que el de los AB. El 80% terminó la Primaria y estudió o sigue estudiando algún grado de la Secundaria.

+ Las funciones del ORA son muy extensas, y difícilmente puede cubrir todas las actividades que le son asignadas. Las visitas a grupos las reducen por falta de tiempo y dinero para desplazarse. Si pensamos que la gratificación completa sólo la reciben si tienen un mínimo de 10 AB a su cargo, nos podemos dar cuenta que las responsabilidades que adquieren son muchas.

El monto de la gratificación les impide tomar este trabajo como su principal fuente de ingresos por lo que no disponen de tiempo completo para dedicarse al Proyecto, pues tienen otras actividades. Esto conlleva a que no siempre desempeñon adecuadamente sus funciones. La base del problema nuevamente, es que el apoyo económico que se les da es muy bajo y las tareas muy amplias. La falta de recursos humanos es evidente y se pretende que pocos hagan lo de muchos, además con poca remuneración. Algunas zonas no se atienden precisamente por la carencia de agentes operativos, entre otras razones.

+ El ORA tiene entre sus funciones, ayudar a resolver los problemas que se presentan en un grupo de alfabetización, tanto con los A como con los AB. Algunas veces todas las soluciones se dirigen a acciones materiales (dotación de libros, cambio de AB, asignación de un local etc.) y se pone poca importancia a la motivación del personal. El principio está en que si se quiere uno alfabetizar o alfabetizar a los demás, se puede; sin importar si hay o no libros, si falta o no el AB, si se tiene o no se tiene tiempo etc. Estos problemas se tornan secundarios cuando se sabe porqué o para qué se hacen las cosas. Si el A no sabe por que razón se alfabetiza, si no está convencido de lo que quiere, cualquier mínimo obstáculo servirá para desanimarlo y renunciar. Por el contrario, si sabe porqué hace las cosas y que es lo que persigue habrá menos obstáculos insalvables.

De aquí la importancia del papel del ORA en la motivación y justificación filosófica del alfabetizarse en náhuat. El problema es que muchos de los ORA no tienen el nivel técnico que se requiere para satisfacer las necesidades de asesoría de parte del AB. Se tendría que tomar en cuenta esto, e impartir cursos de un contenido más versátil y heterogéneo en los que se toquen puntos como revalorización cultural, importancia de la identidad étnica, situación político-económica regional etc.

Equipo de Investigación

La presencia de un equipo de investigación dentro del Proyecto Nahua, lo hace especial entre los demás proyectos indígenas, ya que pocos tienen uno. Sin duda la presencia del equipo ha dado una característica propia y original al trabajo en Cuetzalan.

El equipo está conformado por jóvenes nahuas bilingües, con un nivel académico de Secundaria y Preparatoria, que han venido trabajando en diversos proyectos étnicos, dentro o fuera del INEA. Son personas muy capaces, muy entregados a su trabajo, que viven y sienten los problemas en carne propia y que las decisiones que toman pretenden ser en beneficio de su comunidad. Desgraciadamente no en pocas ocasiones su trabajo se ve frenado y dirigido por los profesionistas de Oficinas Centrales quienes pretenden asesorar, desde su escritorio, el trabajo regional del equipo.

Las relaciones del INEA/México con el equipo no han sido siempre fáciles. Se pasa por periodos de estire y afloje, hasta que las decisiones finales se toman en México, supuestamente nacidas del acuerdo de ambos. Percibimos durante nuestras visitas que el sentimiento que el equipo tiene del Instituto es como si fuera algo ajeno a ellos, que les impide y les pone trabas a su trabajo. A pesar de ésto, algunas veces el equipo se introduce y se apega tanto al trabajo con Oficinas Centrales, que notamos una cierta aceptación y flexibilidad a dejarse dirigir por ellos. Y notamos que en ocasiones pierden de vista sus verdaderos objetivos.

El Instituto por su parte se cuestiona cada vez más la presencia del equipo; como no la justifica, ha intentado desaparecerlo. Sin embargo el trabajo mismo del equipo, los resultados que ha tenido el Proyecto de Cuetzalan y su buena reputación son motivos importantes para mantenerlo. Por su parte el equipo se avoca a su trabajo, sin "ponerse la camiseta de la Institución" y ha pensado inclusive en separarse del INEA para trabajar de una manera independiente. El problema como siempre, es el financiamiento. De una manera u otra, como ya hemos reiterado, el trabajo del equipo de investigación ha sido fundamental.

La gratificación que reciben es baja, lo que impide que los miembros del equipo se dediquen de tiempo completo al trabajo en el Instituto, y busquen actividades alternas, en el campo o en otras instituciones. Los viáticos es un problema aún no resuelto; ellos se tienen que desplazar a las comunidades realizando gastos que no siempre son contemplados en sus honorarios. La baja remuneración es una constante que encontramos en todos los niveles, por lo que necesariamente, si se pretende tener una buena calidad en el trabajo, el INEA deberá incrementar el monto de las gratificaciones.

Si bien la gratificación institucionalmente es un apoyo económico al servicio social prestado, los agentes operativos en la práctica lo consideran un pago por su trabajo. Este, les lleva más tiempo de lo que en teoría se presume (por las distancias y por otros problemas) lo que sucede es que por el monto de la gratificación, considerado como el pago por un trabajo, se privilegia otro tipo de actividades.

Esto ocasiona que los agentes operativos no atiendan bien su trabajo, pues tienen que buscar otra fuente de ingresos.

Por otro lado la dotación de recursos es con frecuencia tardía lo que ocasiona un retraso en los pagos que a veces asciende a 3 ó 4 meses.

La capacitación permanente del equipo es también una necesidad impetuosa. Esta es considerada dentro de sus actividades, y es aquí donde se les debe apoyar de una manera importante, sobretodo por el personal nuevo que ha ingresado recientemente. Aún el personal con experiencia en el Proyecto, requiere de bases teóricas más firmes para el mejor desempeño de su trabajo, y así en un futuro, con esta medida se podrá satisfacer la falta de personal especializado dentro de la Coordinación.

Dentro de las actividades que el equipo de investigación tiene a su cargo están:

- Difusión del Proyecto.- Debido a que la mayoría de los miembros del equipo pertenecen a la comunidad nahua y habitan en diferentes poblaciones, esta actividad la realizan eficazmente. Participan en concursos y encuentros regionales organizados por otras agrupaciones, con el fin de dar a conocer el Proyecto de Alfabetización. Esta tarea es una de las más importantes ya que por medio de una efectiva difusión del Proyecto se debe conscientizar a la población del valor cultural de lo que poseen y de su situación frente a la sociedad nacional, para que el hecho de participar en él, no sea sólo una imposición sino que sea utilizada como herramienta para otros fines.

- Capacitación.- Además de llevar a cabo una autocapacitación permanente, el equipo de investigación programa, elabora he imparte los cursos iniciales y de reforzamiento al personal operativo. El esfuerzo por cubrir a todos los grupos de todas las comunidades es muy grande, ya que los 12 miembros del equipo se distribuyen esta tarea. En general, creemos que los cursos iniciales se dan oportunamente y son de gran utilidad. Los de reforzamiento se programan también oportunamente, pero es donde se presentan mayores deficiencias. Pensamos que es necesario hacer una revisión completa de los cursos para que este espacio sea aprovechado de la mejor manera posible.

Proponemos una serie de medidas a realizar para la ejecución de dicha acción:

. Que se revisen los contenidos de los cursos de capacitación para detectar los aspectos repetitivos y/o innovadores con respecto a los cursos iniciales.

. Investigar y hacer un listado de los temas principales que se incluirán en los cursos de reforzamiento, actualización y formación contínua del personal operativo.

. Establecer objetivos generales y específicos de los cursos.

. Programar cursos a diferentes niveles y preveer cursos consecutivos.

. Desarrollar el contenido de los cursos con una visión totalmente diferente a la tradicional, enfocada ha una formación más amplia.

. Que cada curso tenga una planeación completa: justificación, objetivos, metodología, material de apoyo y su respectiva carta descriptiva para programar tiempos y actividades.

. Buscar que la metodología sea participativa.

. Apoyar a los capacitadores con viáticos y a los participantes con incentivos diversos (diplomas, libros, etc.) para que el número de cursos y el área que cubran vaya en aumento.

La capacitación del personal involucrado en el Proyecto es indispensable, ya que está en sus manos, y no en el exterior, el éxito o fracaso del mismo; el personal operativo que se está formando deberá en un futuro tomar las riendas del proceso.

- Elaboración de material didáctico.- El equipo elabora con técnicas de bajo costo cierto tipo de material de apoyo al Proyecto de Alfabetización. Pensamos que hasta la fecha esto ha resultado muy positivo, ya que el material producido responde a las necesidades regionales. Esta medida debe ser apoyada más intensamente por Oficinas Centrales, dando un mayor financiamiento y una mayor libertad para que cada vez más material sea producido en la Coordinación Regional.

- Atención a Comunidades.- La visita y atención contínua a las comunidades es otra tarea del equipo. La región se ha dividido por zonas y cada miembro del equipo tiene a su cargo localidades vecinas a donde él habita. En cada una de ellas, la persona encargada se ocupa de la capacitación, difusión, investigación, etc. de su área. Las tareas y responsabilidades del equipo son tan amplias que resulta casi imposible realizarlas todas adecuadamente. Se requiere una ampliación del personal para tener una mejor cobertura de la zona.

- Seguimiento y Evaluación.- el modelo que se tiene de evaluación es el que se emplea para la alfabetización en español. En este rubro detectamos muchas deficiencias. Estas se deben principalmente a que la metodología ha venido sufriendo cambios y no se ha podido confirmar un modelo estable de evaluación. ¿ Cómo se puede evaluar, si lo que debe evaluarse cambia constantemente ?

El 1er. paso a dar es el establecimiento de un modelo específico del Proyecto Nahua, para que se pueda llevar a cabo un seguimiento y una evaluación efectiva de los grupos. La evaluación que hasta la fecha se hace es ineficaz y no nos da ningún margen para futuras acciones.

El seguimiento de los grupos es muy importante. Si nos basamos en el planteamiento de que incorporamos a los A para que aprendan la lecto-escritura y basta, entonces un diagnóstico final de que efectivamente

lo han hecho, es suficiente. Sin embargo, el hecho de alfabetizarse no puede ser una meta final sino por el contrario, el inicio de una formación continua; por lo tanto dar un seguimiento a los A es indispensable.

Pensamos que esto es uno de los puntos más olvidados dentro del Proyecto. Si bien el proceso de conformación y la serie de ajustes que se han dado no han permitido elaborar un programa de postalfabetización o un modelo educativo que dé la oportunidad de seguir estudiando después de alfabetizarse, es necesario que se prevea y se estructure uno lo más pronto posible. La meta del Proyecto se ha visto restringida a sólo alfabetización, se tiene que abrir más el horizonte para que ésta sea el primer paso de una formación continua.

- Investigación.- Esta es una actividad que permanentemente está desarrollando el equipo. En su zona, cada miembro detecta y analiza la situación y transmite la información al resto del equipo en la semana de concentración. Además se realizan proyectos especificos de investigación, que son planeados de acuerdo a las necesidades.

4.2.3 Actividades de Apoyo

La relación que el INEA establezca tanto con las diferentes autoridades políticas, como con otros organismos estatales o privados es de suma importancia, ya que la labor educativa que se hace en la región no es exclusiva del Instituto. Además el intercambio de ideas y el apoyo mutuo beneficia enormemente las actividades de cada institución.

En el curso de nuestra investigación, percibimos que la relación del Instituto con las autoridades no se ha dado permanentemente, ni de una manera estable, ocasionando ciertos desacuerdos. Creemos que es conveniente establecer una relación constante con las autoridades. Se debe normar el apoyo del Instituto, desde la más alta jerarquía, el Gobierno del Estado y en base a este acuerdo se debe contemplar el apoyo a la educación de adultos. Por su parte el Instituto debe dar a conocer a las autoridades su plan de trabajo y mantenerlas permanentemente informadas de sus actividades. Esto implica iniciar y mantener un canal de comunicación permanente entre ambos.

Por otro lado, observamos que la relación del INEA con otras instituciones que mencionamos en el Capitulo 3, ha sido meramente formal. En general los convenios de coordinación son muy vagos y se interpretan como mejor conviene. Son pocas las instituciones con las que el INEA ha efectivamente logrado un trabajo en equipo. Las posibilidades de acción conjunta entre instituciones es un campo poco explotado que se necesita abarcar, pues en muchas ocasiones se trabaja con los mismos objetivos, por caminos diferentes.

Para mejorar el trabajo con las instituciones y organizaciones que trabajan en la región es necesario que se formalice la vinculación institucional con acuerdos de colaboración local. Estos convenios

deben precisar un programa de trabajo con actividades, tiempos y responsabilidades concretas. La firma de convenios con cláusulas abstractas, no sirven sino como marco de referencia. Los convenios deben indicar claramente el compromiso real entre las 2 instituciones.

En algunas ocasiones la tendencia política, social o religiosa de las organizaciones dificulta este tipo de convenios. Los grupos de poder en lucha son muy fuertes y esto repercute en el trabajo institucional. Sin embargo, encontramos que el INEA ha sabido mantener una buena relación con las diferentes organizaciones locales. Sabemos que el acto educativo no es, ni puede ser neutral y en esto radica la importancia de abrirse para un trabajo colectivo entre diferentes organismos.

La Cooperativa Tosepan Titatanisque es una de las organizaciones con las que el INEA ha llevado una relación más estrecha. Quizás, en este caso, el trabajo práctico rebase a los convenios teóricos. Esta participación de los cooperativistas con el Instituto es lo que le ha dado un carácter especial y una fuerza importante al Proyecto Nahua de Cuetzalan. Se debe no sólo mantener esta relación sino incrementarla y buscar puntos de concordancia para unir los esfuerzos en la realización de objetivos comunes.

Otra organización independiente con la que el INEA podría trabajar más estrechamente es el Taller de Tradición Oral. Nos percatamos que desgraciadamente se ha desaprovechado hasta la fecha la colaboración entre ambos. Siendo Tradición Oral un organismo con objetivos y metas educativas que se acercan mucho a lo que el Proyecto Nahua persigue, es difícil de creer que no se hayan puesto en contacto de una manera más seria y permanente. Creemos necesario que se trabajen proyectos comunes, ya que el beneficio no sólo sería para ambos organismos, sino para la misma comunidad. A últimas fechas notamos un acercamiento positivo del INEA con Tradición Oral debido al ingreso al equipo de investigación, como asesor lingüista, de Isauro Chávez, miembro también y uno de los fundadores de Tradición Oral.

El INEA ha tenido contactos esporádicos con algunas instituciones, para la realización de ciertos proyectos específicos. Sin embargo creemos que sería conveniente crear lazos más estrechos y permanentes de colaboración con institutos como el INI, el IMSS, el INN etc.

4.2.4 Estadísticas

Los resultados estadísticos son de gran importancia para el Instituto, ya que es una manera clara y concisa de mostrar los logros obtenidos y justificar su presencia ante la sociedad. Desgraciadamente este es uno de los motivos por los cuales las cifras se manipulan de tal manera que al final es poco seguro que representan la realidad.

Todo el trabajo institucional se rige por las metas de incorporación, que son designadas centralmente. Las Coordinaciones Estatales sólo

distribuyen las metas a las distintas Coordinaciones Regionales. Es decir, realizan un trabajo que no planearon y posteriormente son evaluadas los resultados del trabajo que no tuvieron oportunidad de diseñar. El mismo esquema se reproduce regionalmente. A cada micro-región se le programa una meta, sin saber si existen posibilidades reales de que se cumpla. Además de no proporcionarle los requisitos humanos y materiales para la empresa.

Otro problema es que el Instituto exige cada año más, y si el año pasado se alfabetizaron a 1000 A, este año se debe alfabetizar a 2000 y así continua esta carrera de números. El incremento inusual de las metas de incorporación, como ya hemos dicho, no viene apoyado con un incremento proporcional del personal o de las gratificaciones o ningún tipo de sustento real que pueda justificar dicho incremento.

Con las metas establecidas, los equipos regionales empiezan los periodos de incorporación. Observamos que por la necesidad de cumplir con las metas, se llevan a cabo muchas irregularidades. Un requisito que crea muchos problemas y que consideramos negativo es el de exigir 8 A como mínimo para registrar a 1 AB. Después de varios años de venir trabajando en la región, es cada vez más difícil encontrar a A a incorporar. Los primeros años se incorporaron las personas que tenían el deseo de aprender a leer y a escribir; es decir que lo consideraban una necesidad. A medida que pasan los años, las personas que no han participado en el Proyecto es porque no lo consideraron útil o no se interesan en él. Esto aunado al desprestigio del Instituto causado por los errores y problemas de los primeros años, además de no ofrecer ninguna posibilidad de continuar los estudios en lengua materna fuera de la alfabetización, conlleva a que las personas interesadas sean cada vez menos. Las zonas de operación siguen sin extenderse, por lo que básicamente son las mismas, con excepción del Municipio de Eloxochitlán, en el que ya se empezó a trabajar en lengua materna.

Con estas condiciones y la necesidad de tener un número determinado de A, se dan casos en que los AB duplican nombres, o no dan de baja a A que han abandonado el grupo, o bien incluyen nombres de personas que no existen. También sucede en ocasiones que se incorporan A que no se atienden en realidad, para llegar al número requerido, y poder recibir su gratificación completa. Esto obviamente altera el control estadístico. Nosotros sugerimos que el número mínimo de A para cada AB, se reduzca a 3.

Otra medida que ocasiona alteración en los registros, es que la gratificación del AB es más alta cuando trabaja en lengua materna. En la micro-región 9.1, donde se concentró nuestra investigación, existen grupos que se atienden en lengua materna y grupos que se atienden en directa grupal. Encontramos que algunos grupos reportados en lengua materna en realidad estaban trabajando en directa grupal, ya sea porque hubo retraso en el material y trabajaron con el de español que ya tenían, o porque precisamente, conviene más al AB reportarlo así. En cuanto a la diferencia de la gratificación no la consideramos negativa, ya que sirve de incentivo a AB a trabajar en lengua materna; lo que sería recomendable es tener

más control sobre los grupos, para evitar este tipo de irregularidades que afectan los datos estadísticos.

Tener un alto índice de incorporación y una baja eficiencia terminal, perjudicaría la imagen del Instituto. Así pues, si las metas son establecidas por él, y se exige un mínimo de 65% de eficiencia terminal. La Coordinación Regional deberá hacer hasta lo imposible, inclusive la alteración de datos, por conseguirlo. Así vemos que a partir de 1987 el índice de eficiencia terminal nunca bajó del 65%
.
Expusimos algunas causas por las que evidentemente, no pudimos confiar en los datos estadísticos. Estos sirven más a fines políticos que a fines educativos y tienen como función justificar la existencia misma del INEA. Los números los manejan las instituciones de acuerdo a sus intereses. De aquí la causa de las variaciones de los datos de una institución a otra. La SEP los baja, al igual que el INEA, para minimizar la importancia de la educación indígena; mientras que el INI los aumenta para obtener más presupuesto.

El problema más grave, que incide en el trabajo educativo, ocurre cuando se anteponen las metas a la calidad del servicio que se ofrece. La calidad del proceso es la única garantía de mantener el prestigio de la Institución y de asegurarle un desempeño duradero. Si la preocupación se reduce simplemente a incorporar A sin dar la atención adecuada, se corre el riesgo de ofreces servicios sin dar la atención que requieren.

Lo que ha provocado esta absurda carrera de números queda claramente ejemplificado con el testimonio de uno de los miembros del equipo de investigación: "Cada año alfabetizamos porque tenemos que cumplir y un porcentaje de adultos aprenden a leer y escribir, pero luego los abandonamos porque tenemos un periodo y una meta más. Los alfabetizandos, por no lograr darle una utilidad práctica a lo aprendido, para el siguiente año se convierten en analfabetas funcionales, porque no tuvimos tiempo de seguir apoyando al adulto en su proceso educativo, de comprometerlo con su comunidad".

Las metas que se propongan dentro del Proyecto de Alfabetización Nahua, deben ser no sólo de cantidad, como de calidad y diversificación de los servicios que se ofrecen, para que se evite una masificación pobre de la alfabetización y se prefiera trabajar de una manera más reducida, por el momento, pero con mejor calidad.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

El trabajo de alfabetización en lengua náhuat surge en la región de Cuetzalan como iniciativa de las propias comunidades. La idea y la estructura general del Proyecto, lo adopta el INEA un poco por la presión de la gente de la región y un poco impulsado por la nueva corriente etnopopulista que ejercía influencia. El Proyecto Nahua se consolida y toma cuerpo entre los 14 proyectos de lengua materna del INEA. Debido a sus antecedentes y a las características de la región, el Proyecto manifiesta resultados positivos. Los primeros años, aunque las cifras finales no lo comprueben, quizá debido a un pobre control estadístico y además porque la calidad es difícil de cuantificar, se trabajó con mucho entusiasmo y con una participación comunitaria muy activa, que dio como resultado un optimismo general en cuanto al trabajo que se estaba realizando. El INEA utilizó este éxito inicial del Proyecto para vanagloriarse, siendo que si el Proyecto estaba funcionando bien era por el trabajo comunitario y no precisamente por la intervención del Instituto.

Durante los primeros años, el Proyecto Nahua tuvo muchos problemas, derivados lógicamente por el período de consolidación que atravesaban y por la poca experiencia que se tenía en este campo. Al pasar los años, los problemas se hacían cada vez más evidentes. A algunos se les lograba dar una aparente solución, pero surgían otros que había que atender. Esto se manifestó con el contínuo cambio de metodología, de recursos de operacionalización, de modelo de evaluación etc., que no permitieron un avance lineal de la experiencia. Aun así, los resultados siempre lograban ser positivos y la fama del Proyecto empezó a extenderse.

Políticamente el Proyecto Cuetzalan se ha inflado, pero otra cosa es la realidad. Con esto no queremos decir que el Proyecto no funciona, por el contrario, tiene mucho de positivo y ha logrado objetivos muy precisos. Sin embargo, creemos que el éxito relativo que ha logrado se debe sobretodo al trabajo regional del equipo de investigación, del personal administrativo, operativo y los mismos A que participan en el Proyecto. También influye positivamente el trabajo conjunto con la Cooperativa Tosepan, que ha dado un apoyo efectivo al mismo. Pero a nivel puramente institucional encontramos que no se puede lograr mucho.

Dentro de los elementos rescatables del Proyecto Nahua podemos mencionar los siguientes:

- trabajo participativo en las comunidades
- contacto de la población con fines sociales (educativos)
- mayor conscientización de la población
- mayor valorización cultural
- difusión de la escritura nahua
- aparición de cierta literatura nahua
- trabajo coordinado con otras organizaciones
- personal bien capacitado en algunas comunidades
- experiencia adquirida de educar de acuerdo a la problematica regional

Todos estos elementos no dejan de ser importantes si pensamos que hace 10 años ni siquiera existía la posibilidad de difundir la escritura del náhuat. Sin duda el trabajo que se ha realizado tiene un gran mérito debido principalmente a la comunidad, y debe ser utilizado como base de una labor más extensa y dirigida verdaderamente hacia donde quieran los habitantes de la región.

Por otro lado, el mayor problema del Proyecto es que se planea todo desde un centro y las decisiones se toman fuera del contexto real del trabajo.

La relación que se tiene con Oficinas Centrales es convencional. Se pretende crear un diálogo entre el centro y el personal de la zona para tomar decisiones conjuntas, pero en algunas ocasiones se limita el trabajo regional, con el fin de seguir las directrices nacionales marcadas por el Instituto. Así pues, se entorpece el trabajo innovador y se modifican y transforman las propuestas nacidas en la zona. Por su parte, al personal operativo y al equipo de investigación no les interesa defender la Institución en sí, sino al Proyecto mismo y luchan por adecuarlo cada vez más a la realidad regional.

Las limitantes generales que encontramos en el Proyecto se deben principalmente a decisiones institucionales y son, por mencionar algunas:

. metodología ajena a la realidad regional
. incongruencia en los tiempos de alfabetización
. introducción temprana del español
. mala distribución de material
. insuficiencia de recursos financieros
. empleados y agentes operativos mal pagados
. personal insuficiente en comparación a la zona por atender
. elevada inversión de tiempo en sistemas de información y trámites burocráticos
. imposición de metas anuales
. escazas posibilidades de continuidad educativa
. escazo apoyo para la publicación de literatura nahua
. cambios metodológicos y operativos hechos al vapor sin un análisis profundo previo

Esta serie de limitantes nos indican que, efectivamente, de acuerdo a la hipótesis original planteada al inicio de nuestra investigación, lo que ha sido hasta ahora la alfabetización en nahua por parte del INEA, es una castellanización indirecta de la población.

Los fundamentos teóricos de la alfabetización a grupos indígenas, que hablan de la revalorización cultural, preservación de las lenguas indígenas, utilización de éstas en la educación, etc., no se llevan completamente a la práctica. El hecho de alfabetizar en náhuat, e inmediatamente después introducir al español, de no ofrecer ninguna posibilidad de continuidad educativa en lengua materna es muestra de que lo que verdaderamente se pretende es que el indígena aprenda el español para que se incorpore al sistema nacional.

Ahora bien, la labor que se ha iniciado dentro de la comunidad y que hasta la fecha se ha visto de cierta manera dirigida y frenada por el Instituto debe continuar de una manera más descentralizada y más independiente. La experiencia tan positiva de estos años dará el empuje necesario para lograr una educación verdaderamente indígena, que abarque un desarrollo integral de las comunidades.

Para que esto pueda ser posible, el INEA por su parte debe permitir ciertos cambios que apoyen a las organizaciones regionales. Hasta ahora la promoción de los servicios del Instituto se ha basado en el Programa de Alfabetización, adquiriendo la apariencia de una institución alfabetizadora y no de educación de adultos. Si bien el peso del Programa de Alfabetización es importante y primario, en última instancia, las necesidades de las comunidades no encajan en el marco de las prioridades de la Institución.

El INEA deberá tener una mayor coordinación entre los diferentes subprogramas, en apoyo al Proyecto de Atención a Población Indígena, con el objeto de no limitarse exclusivamente a la alfabetización. Es decir, que se garantizen en lengua materna los servicios que el Instituto ofrece: Educación Básica, Promoción Cultural, Capacitación para el Trabajo, Educación Comunitaria, pero diseñado específicamente de acuerdo a las necesidades de las minorías étnicas del país.

El Programa de lengua materna no debe abarcar sólo a la alfabetización sino que debe existir en todas las áreas. El INEA debe ser una institución que promueva el desarrollo comunitario. Con tal motivo, para que los servicios no queden dispersos, convendría crear una coordinación especial que se dirija a la Educación de Adultos Indígenas de una manera integral.

A su vez, a nivel nacional encontramos que los servicios de atención indígena están repartidos en varias organizaciones: la DGEI, el INI, Culturas Populares etc. Sería muy positivo conformar un Plan Nacional Indígena, que concentrara todos estos esfuerzos y que normara la política y los derechos de los grupos minoritarios, pero que sobretodo dejara actuar independientemente a cada proyecto nacional. Este Plan Nacional no se avocaría exclusivamente a la educación, sino que abarcaría todas las áreas del desarrollo humano para que éste se desenvuelva de una manera integral. El orden de prioridades (económicas, educativas, políticas etc.) sería establecido por cada comunidad.

Hemos visto lo que concierne a nivel institucional; ahora bien, por parte de la comunidad, el compromiso es aún mayor. La primera labor es impulsar al interior de la estructura comunitaria la apropiación del proceso educativo. El plan de trabajo debe salir de la propia comunidad para que ésta lo sienta suyo e incluya en él la visión de lo que realmente desea. El objetivo es que las propias etnias organizen y estructuren una educación tendiente a rescatar, preservar y propiciar el desarrollo de su acervo cultural.

Para comenzar a planear un programa integral, se debe hacer una caracterización real de la comunidad, para que determinen primero

quiénes han sido, quiénes son y a dónde quieren llegar. En base a esta información se pueden establecer los objetivos y las metas a corto, mediano y largo plazo. Igualmente se debe determinar las actividades por realizar, jerarquizándolas en orden de importancia. De esta manera las comunidades deberán definir sus modelos de desarrollo en base a sus necesidades e intereses dentro de la dinámica regional.

La búsqueda de alternativas de desarrollo que propicien un nivel de bienestar colectivo, debe estar determinado por el conocimiento que las comunidades tengan de su situación, de sus potencialidades y de sus perspectivas de beneficio común. Esto dentro de un proceso de participación de todos los integrantes de la comunidad en un marco de desarrollo regional.

Al lograr que sea la comunidad quien defina los fines, métodos, contenidos y programas, se evita que se impongan necesidades y formas de operar ajenas a la realidad. Además se fomenta el sentimiento de pertenencia y responsabilidad de cada uno con su comunidad.

Uno de los aspectos positivos que han resultado del Proyecto Nahua es la paulatina formación de gente cada vez más capacitada y más consciente de su realidad. Esto es un aspecto que no se debe descuidar, ya que es la clave de la futura organización regional. El proceso de alfabetización debe incluir entre sus objetivos, la revalorización cultural y conscientización, para que los A alfabetizados que terminen, se conviertan a su vez en miembros activos del trabajo comunitario y futuros promotores culturales.

Actualmente sólo algunos AB y ORA han permanecido en el Proyecto acumulando experiencias y saberes; pero desgraciadamente, de los A no se hace un seguimiento y después de enseñarles a leer y escribir se les deja solos, desaprovechando la oportunidad de contar con gente preparada para empezar a agrandar el equipo de trabajo. Este personal en formación deberá en un futuro tomar las riendas del proceso. Además se podría intentar revertir el proceso de castellanización, con la promoción del aprendizaje de la lengua náhuat, al personal no-hablante en la zona indígena.

Otro de los pasos fundamentales es una investigación lingüística profunda y seria de la lengua náhuatl y de sus variantes dialectales. Los pocos estudios que se han realizado se encuentran diseminados y no han tenido la magnitud necesaria. Para lograr una propagación de la escritura náhuat, se necesitan las bases gramaticales firmes para que desaparezcan las dudas y las diferencias entre los hablantes. Además se requiere de estos estudios para promover la aparición de una literatura nahua más extensa y que pueda propagarse en toda la zona.

Por último, para que la comunidad planee un proceso educativo adecuado, debe concebir a la alfabetización como parte de un proceso integral. La alfabetización es el 1er. paso , y el más importante, para propiciar la organización y conscientización de las etnias y de los diferentes grupos sociales. Sin embargo, la lecto-escritura debe

ser sólo la base y la herramienta de una educación más amplia y no un fin en sí, sino el inicio de un proceso educativo más profundo. Se deberá pues, asegurar una continuidad educativa que esté cada vez más relacionada con las necesidades e intereses de la comunidad.

Las necesidades educativas no son seguramente las más apremiantes entre la comunidad. La precaria situación económica demanda soluciones más urgentes. Se sabe que muchos de los problemas sólo se resuelven con cambios de carácter estructural (económicos, políticos, sociales) que no son fáciles de impulsar desde nuestra modesta posición de educadores de adultos. Sin embargo, creemos que el agente educativo no sólo es un facilitador de conocimientos, sino que también puede ser un elemento que participativamente promueva las posibilidades de cambio de las condiciones socio-económicas en las cuales se encuentra inmerso.

Así pues, los espacios educativos deben ser aprovechados por las etnias indígenas para hacerlos cada vez más, expresión de lo propio y medio para organizarse y luchar por sus intereses. La alfabetización en lengua materna surge a nivel nacional como iniciativa gubernamental, pero tiene que ser retomada por las propias comunidades.

La alfabetización en lenguas indígenas no debe verse como una imposición de un alfabeto a una cultura que no lo tiene. Por el contrario, alfabetizar una lengua oral debe ser la apropiación, por parte de las comunidades, de un instrumento que en el mundo actual es indispensable, el alfabeto. Es cierto que esta adquisición transforma la propia cultura, pero de cualquier manera las culturas se transforman con su natural evolución y contacto con los otros.

La lengua escrita que se adquiere, forma un sistema independiente al de la lengua hablada. Entre la escritura y la lengua no se forma una relación de uno a uno. El problema está en que cuando surge la escritura, ésta se quiere basar en la oralidad y esto no es posible; lo oral siempre va a ser oral. Si las culturas ágrafas adquieren la escritura, se crea algo nuevo, un espacio diferente de comunicación en el que deben recrear su cultura y no reproducir lo oral.

Las nuevas lenguas escritas que aparecen en el escenario deben luchar por un espacio. La convivencia entre lenguas no es fácil. En México se vive una ideología diglósica, y esta diglosia apunta hacia una sustitución. Para igualar la situación, la normalización de las lenguas es necesaria. De aquí la importancia de hacer estudios lingüísticos más profundos de las lenguas indígenas.

Estas medidas no son en realidad apoyadas por el Estado. La práctica actual en política de alfabetización en lengua materna no se ha podido desprender de la visión etnocentrista de la cultura dominante. Esta no constituye una prioridad para el Estado. Se basa mucho en la solidaridad y en el autodidactismo y pasa la responsabilidad al adulto, "si no se educa, es porque no quiere", siendo que en realidad falta el apoyo financiero.

La llamada Educación Bilingüe y Bicultural responde a un discurso político teórico que se hizo necesario por presiones sociales, pero que no se ha llevado a la práctica. La Educación Bilingüe y Bicultural no ha alcanzado sus objetivos explícitos porque se enfrentan 2 visiones del mundo, y se da un una sociedad que enfatiza las diferencias en favor de una de ellas, la dominante.

Los mecanismos de opresión de la cultura dominante consisten en la imposición de valores e ideas, pero además se basan en la desvalorización e incluso negación del mérito de todas las demás culturas que no han sido reconocidas por el sistema hegemónico. Al propagar estos sentimientos, las propias culturas dominadas los internalizan y los toman como verdaderos, provocando la autodenigración y el deseo de seguir modelos ajenos. El interés de algunos indígenas de abandonar su lengua y preferir el español, se debe en parte a ésto y en parte a que el español es para ellos el acceso a mejores fuentes de trabajo y mejores perspectivas de vida.

Las etnias indígenas no son grupos aislados, independientes del resto de los mexicanos, sino que están en constante contacto con ellos. Viven inmersos dentro de la dinámica nacional y a su vez, en las sociedades indígenas, como en cualquier sociedad, se manejan roles, status, clases y poderes. Generalmente se tiende a manejar el término indígena como una masa indiferenciada en la que todos son iguales (pobres, ignorantes, explotados; nada más falso que esto.

Se busca integrar a los indígenas, siendo que estos ya están integrados a la economía nacional. El indígena , así como el obrero, el campesino o el asalariado mexicano, se enfrenta diariamente a los problemas comunes a todos ellos; el desempleo, la inflación, los bajos salarios, los acaparadores etc.

El discurso indigenista trata como a un grupo aparte a los indígenas, considerando que su mayor problema es lingüístico o cultural. El llamado problema indígena es un término acuñado por los no-indígenas para disfrazar un problema político-económico, como uno cultural. Este discurso indigenista debe modificar su tónica culturalista y analizar la situación desde una perspectiva más integral, incluyendo cuestiones político-económicas comunes a indígenas y no-indígenas. Es decir, incluir en el indigenismo el análisis de clases sociales.

Así pues, el indigenismo oficial lleva actualmente una política etnopopulista, que sólo ha servido para legitimar nuevas formas de control de lo que llaman el problema indígena. El discurso etnopopulista de respeto, conservación y difusión de las culturas indígenas suena prometedor, pero en la práctica esconde el proceso real de las clases sociales y lo que ha seguido haciendo es tratar de integrar al indígena a la sociedad nacional.

El camino que se ha seguido de integración de las etnias, aniquilándolas en pos de una unidad nacional, sólo lleva a destruir más lo poco de original que tenemos y a construir un proyecto de nación sobre una base ficticia, al seguir modelos extranjeros. Se equipara lengua con nación y se busca la homogeneidad de la población

para formar un país moderno. Pero se ignora que un país puede estar unido dentro de la diversidad, y que una pluriculturalidad nacional en lugar de empobrecer, enriquece, singulariza e identifica a la nación.

Cuando repasamos la historia de la educación en México, pocas veces se menciona la política tan errada que se ha seguido hacia los indígenas, aun siendo que por muchos siglos constituyeron la mayoría de la población. Lo que la historia de la educación plantea como logros, para la educación indígena han sido siempre medidas de ataque.

Actualmente con el nuevo discurso etnopopulista y lo que la política indigenista oficial está permitiendo, incluyendo los programas de alfabetización en lengua materna, se ha ido ganando espacio político. El sistema permite ciertas coyunturas que la población indígena debe aprovechar para crear su propia política y luchar por sus intereses como clase social y no como supervivencia cultural. Si finalmente el marco institucional no lo permite, la opción es la creación de organizaciones indígenas independientes en las cuales, su potencial socio-político radique justamente en su capacidad de transformación histórica.

El estudio que hemos realizado, es apenas un acercamiento al amplio campo de la educación de adultos indígenas. Nosotros no intentamos dar respuestas acabadas a las grandes interrogantes que se nos presentan. Aún más, pretendemos que este trabajo propicie nuevas inquietudes y de pie a que el campo de estudio sea abarcado desde diferentes aspectos.

La educación de adultos indígenas es una área de estudio muy reciente y sobretodo poco explorada, debido al nuevo enfoque que se le ha dado en los últimos años. Así pues, el campo de trabajo que se abre ante el pedagogo es muy amplio. Ayudar a guiar la acción educativa indígena, hacia nuevos e innovadores modelos regionales propios, es una tarea difícil, pero es deber de todo pedagogo comprometido, que pretenda dedicar su labor profesional a las etnias indígenas.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA BASICA

AGUIRRE, Beltrán; Pozas, Arciniega La Política Indigenista en México (Métodos y Resultados) t.II Instituciones indígenas en el México actual, 3a. ed., México, INI, 1981 (Antropología Social 21), 256 p.

AGUIRRE, Beltrán Política Indígena Integrativa Xalapa, Universidad Veracruzana, 1986, 20 p. (mimeografiado)

AGUIRRE, Beltrán Teoría y Práctica de la Educación Indígena México, INI, 1953, 187 p.

ARBOLEYDA, Ruth; Vázquez,Luis En Torno a la Crisis de la Antropología Nacional y su Superación México, SEP INAH, 1979, (Cuadernos de los Centros Regionales Norte-Centro) 56 p.

BONFIL, Batalla, México Profundo, una civilización negada México, SEP CIESAS, 1987, (Foro 2000), 250 p.

BRICE, Heath, La Política del Lenguaje en México, de la Colonia a la Nación México, INI, 1986, (Antropología Social 11), 319 p.

CASO, Alfonso, La Política Indigenista en México (Métodos y Resultados) t.I Instituciones indígenas precortesianas en la Colonia y en el México independiente, 3a.ed, México, INI, 1981 (Antropología Social 20), 319 p.

CNPI, Conclusiones de Trabajo del III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, Pátzcuaro, CREFAL, 1980, 39 p. (mimeografiado)

CORONADO, Suzan, "Alfabetización en lengua vernácula: consideraciones sociolingüísticas", En: Papeles de la Casa Chata, CIESAS, Año 3, Num.4, México, 1988, p. 59-62

DIAZ-POLANCO, Héctor, La Cuestión Etnico-Nacional México, Ed. Línea, 1985, (Serie Primera Línea), 166 p.

ESCOBAR, Antonio, "Política Indigenista en el México del siglo XIX (1800-1857)", En: Papeles de la Casa Chata, CIESAS, Año 1, Núm. 4, México, 1984, p. 32-41

FLORES, José Antonio, "Elementos para un análisis crítico de la educación bilingüe y bicultural", En: Papeles de la Casa Chata CIESAS, Año 3, Num. 4, México,1988, p. 41-48

FREIRE, Paolo La Educación como Práctica de la Libertad traduc. Lilién Ronzoni, 35a.ed., México, Ed. Siglo XXI, 1986, 150 p.

FREIRE, Paolo Pedagogía del Oprimido traduc. Jorge Mellado, México, Ed. Siglo XXI, 1982, 85 p.

GAMIO, Manuel Forjando Patria , México, ED.Porrua, 1982, 97 p.

GAMIO, Manuel Arqueología e Indigenismo , México, INI, 1986, 198 p.

GAMIO, Manuel Consideraciones sobre el problema indígena, 2a.ed., México, INI, 1966 (Antropología Social 2) 274 p.

GARCIA, Martínez Los Pueblos de la Sierra, el poder y el espacio entre los indios del norte de Puebla hasta 1700, México, Colegio de México, 1987, 424 p.

HASLER, Andrés Hacia una Tipología morfológica del Náhuatl a partir del dialecto de Zacapoaxtla, México, CIESAS, 1987, (Cuadernos de la Casa Chata 140) 92 p.

HURTADO, Badiola; Moreno, Paniagua "Política Educativa Nacional en torno al Problema del Analfabetismo" En: Pedagogía, UPN V.2, N3, ene-abr, México, 1985, p. 13-24

INEA, Diagnóstico Sociolongüístico y Diseño de Proyectos estatales de atención a grupos indígenas, Dirección de Alfabetización, 43 p. (mimeografiado)

INEA, ¿Educación para indígenas o Educación con los indígenas? Reunión Nacional sobre estrategias para la atención de Adultos Indígenas, Delegación Puebla, 1986, 34 p.

INEA, Guía para Elaborar Proyectos de Atención a Grupos Indígenas, Dirección de Alfabetización, México, 1984, 35 p. (mimeografiado)

INEA, Guía para Alfabetización y Elaboración de Material Náhuatl, Dirección de Alfabetización, México, 1987, 65 p.

INEA, Informe de Avances y Necesidades del Proyecto de Alfabetización en lengua Náhuatl en Cuetzalan, zona IX, Puebla, equipo de investigación, 1990, 16 p. (mimeografiado)

INEA, Instructivo del Alfabetizador, Enseñanza del Español y el Cálculo Básico, Población Náhuat, Dirección de Alfabetización, Delegación Puebla, México, 1991, 19 p.

INEA, Justificación del Alfabeto Náhuatl, Delegación Puebla, 1985, 5 p. (mimeografiado)

INEA, Libro para la Enseñanza del Español y el Cálculo Básico, Población Náhuat de Puebla, Dirección de Alfabetización México, 1991, 162 p.

INEA, Lineamientos para la Atención a Población Indígena, Dirección de Alfabetización, México, 1990, 18 p. (mimeografiado)

INEA, Modelo de Evaluación para la Alfabetización a Población Indígena Síntesis, Dirección de Alfabetización, 1984, 23 p.

INEA, Modelo de Operación para 1990, Coordinación Regional IX, Cuetzalan, 1990, 29 p. (mimeografiado)

INEA, Kutalkuiligamais, Población Náhuat , Libro del Adulto, Dirección de Alfabetización, Delegación Puebla, México, 1987, 248 p.

INEA, Notomachtilamais, Guía para la Alfabetización Náhuatl, Dirección de Alfabetización, México, 1987, 203 p.

INEA, Políticas y Lineamientos para la Educación de Adultos Indígenas Dirección de Alfabetización, México, 1984, 33 p. (mimeografiado)

INEA, 1a. Reunión del Proyecto de Alfabetización en Náhuat de las Delegaciones Puebla y Veracruz, Conclusiones, Puebla, 1987, 17 p. (mimeografiado)

INEA, Programa de Visita a Cuetzalan, Delegación Puebla, México, abril,1988, 23 p. (mimeografiado)

INEA, Propuesta de Alfabetización en Náhuat en el Medio Indígena, Cuetzalan, Kaltaixpetaniloyan equipo de investigación, 1989, 12 p. (mimeografiado)

INEA, Proyecto de Alfabetización de Adultos Indígenas, Diagnóstico de Proyectos Estatales, Subdirección Técnicopedagogica, 1986, 39 p. (mimeografiado)

INEA, Proyecto de Atención a la población indígena; reporte de la primera evaluación del proyecto náhuat de la Sierra Norte de Puebla, México, 1985, 52 p. (mimieografiado)

INEA, Sistematización del Proyecto de Alfabetización en Lengua Náhuat, Documento preliminar, equipo de investigación, Puebla, 1989, 13 p. (mimeografiado)

INFANTE, Isabel "Siete Proposiciones para la Alfabetización de Adultos en Latinoamérica", En: Educación de Adultos y Desarrollo, N. 19, RFA, 1982, p. 257-266

KING, Linda Verónica,"Lenguaje, cultura y alfabetización: reflexiones en torno a la alfabetización a grupos indígenas", En: Revista de Educación de Adultos, INEA, México, V.2 N.3, jul-sep, 1984, p. 6-16

MANSFERRER, Elio "Religión y Política en la Sierra Norte de Puebla" En: México Indígena, INI, México V. XLVI, N3, jul-sep 1986. p. 531-544

MEDINA, Andrés "Los Grupos Etnicos y los Sistemas Tradicionales de Poder en México", En: Nueva Antropología. vol.V, N.20, México, 1983, p. 5-29

MILLAN, Juan Francisco Consideraciones Generales en Torno a la Alfabetización de Adultos Indígenas, Puebla , INEA, 1986, 23 p., (mimeografiado)

MUÑOZ, Cruz, Héctor, "Apuntes desde la Sociolongüística y la Lingüística aplicada", En: Reunión Nacional de Alfabetización a Grupos Indígenas, INEA, Puebla, 1986, 13 p.

NINYOLES, R. Estructura Social y Política Lingüística . México, ED. Fernando Torre, 1975, 123 p.

NINYOLES, R. Idioma y Poder Social, México, ED.Fernando Torre, 1976, 65 p.

PANSZA, Margarita, et.al., Fundamentación de la Didáctica, t.1, 4a.ed., México, Ed. Gernika, 1990, 228 p.

PANSZA, Margarita, et.al., Operatividad de la Didáctica, t.2, 2a.ed., México, Ed. Gernika, 1987, 137 p.

POZAS, Ricardo; Horcasitas, Irene "Del Monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo lengua indígena - lengua nacional", En: Pensamiento antropológico de Julio de la Fuente, México, INI, 1980, p. 145-195

RAMIREZ, Rafael La Escuela Rural Mexicana, México, Ed. Melo, 1976 SEP-Setentas 290), 214 p.

RAMOS, Samuel El Perfil del Hombre y la Cultura en México, 6a.ed., México, Ed. Espasa Calpe, 1976, (Colección Austral), 145 p.

ROTH, Andrés, et.al., Lingüística aplicada y sociolingüística del náhuatl en la sierra de Zongolica: resultados iniciales, México, CIESAS, 1986, (Cuadernos de la Casa Chata 133), 124 p.

SEP, Bases Generales de la Educación Indígena, México, DGEI, 1986, 125 p.

TORRES, Carlos Alberto "La Educación y las Teorías del Estado (implicaciones en la investigación sobre política educativa)", En: Perfiles Educativos, n.1, México, UPN, 1983, p.22-28

VALDEZ, Luz María Espacios y Límites de la Demografía Etnica, Tercera Reunión Nacional de Investigación Demográfica en México, México, UNAM, 1986, 35 p. (mimeografiado)

VALIÑAS, Leopoldo "Alfabeto o Alfalfa-A-Beto", En: Anales de Antropología, II. Etnología y Lingüística, Vol.XIX, México, CIESAS, 1982, p. 267-278

VALIÑAS, Leopoldo "Alfabetización y la Experiencia Mixe", En: Nueva Antropología, Vol.VI, n.22, México, 1983, p.56-61

VALIÑAS, Leopoldo La Alfabetización y su Problemática: El caso Mixe (lo difícil de escribir lo inescribible), Tesis de Maestría, México, ENAH, 1986, 165 p.

VARESE, Stefano Indígenas y Educación en México, México, GEFE, 1983, (11), 202 p.

VILLORO, Luis Los Grandes Momentos del Indigenismo en México, 2a.ed., México, Eds. de la Casa Chata, 1984, (9), 248 p.

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

ACOSTA, José Historia Natural y Moral de las Indias, México, SEP, 1985, 78 p.

BAENA, Guillermina Instrumentos de Investigación, 13a.ed., 2a.reimp. México, Ed. Editores Mexicanos Unidos, 1987, 134 p.

BARBOSA, Heldt Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos 1a.ed., 3a.reimp., México, Ed. Pax-Mex, 1985, 234 p.

BARBOSA, Monlio Atlas Lingüístico del Estado de Puebla, México, SEP-INAH, 1980, 103 p.

BESNARD, Pierre; Besnard, Lietard La Educación Permanente, Barcelona, Ed. Oikos-Tau, 1978, (Ciencias de la Educación), 120 p.

BRAVO, Ahuja, Gloria Los Materiales Didácticos para la enseñanza del Español a los indígenas mexicanos, 4 t., México, SEP, 1976, (SEP-Setentas 312, 313, 314, 315)

CASTRO, Florinda Diagnóstico de Educación de Adultos, México, CNTE, 1982, 104 p.

CNTE UNESCO, América Latina y el Proyecto Principal de Educación, México, CNTE, 1982, 325 p.

CHAMOUX, Marie-Noëlle Nahuas de Huachinango, transformaciones sociales en una comunidad campesina, traduc. Luz María Santamaría, México, INI-CEMCA, 1987, (Antropología Social 73), 388 p.

FRIEDLANDER, Judith Ser Indio en Hueyapan (un estudio de identidad obligada en el México contemporáneo), traduc. Celia Paschero, México, FCE, 1977, (Colección Popular 164), 254 p.

INEGI, Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1988-1989, México, INEGI, 1990, 863 p.

INEGI, X Censo General de Población y Vivienda 1980, resumen general abreviado, México, INEGI, 1984, 383 p.

INEGI, Estadísticas Históricas de México, t.1, México, INEGI, 1985, 490 p.

III, América Indígena, vol XLII, n.2, México, Instituto Indigenista Interamericano, abr-jun 1982, p. 197-368

INEA, Consideraciones Generales sobre el Método Global de Análisis Estructural, Coordinación Técnicopedagogica, Cuetzalan, 1990, 5 p., (mimeografiado)

INEA, Glosario de Términos utilizados en la Alfabetización a Grupos Indígenas, Dirección de Alfabetización, México, 1983, 19 p., (mimeografiado)

INEA, Información Básica de los Treinta y dos Estados de la República, México, 1986, 76 p.

INEA; Los Centros de Educación Comunitaria en la Atención a Grupos Indígenas, Dirección de Alfabetización, México, 1990, 12 p., (mimeografiado)

INEA, Memoria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 1982-1988, Vol.1, México, SEP-INEA, 1988, 117 p.

INEA, Recomendaciones para la adecuación de los materiales de alfabetización al medio indígena, Dirección de Alfabetización, México, 1983, 23 p., (mimeografiado)

INFANTE, Isabel Educación, Comunicación y Lenguaje (Fundamentos para la alfabetización en América Latina), México, Centro de Estudios Educativos, 1983, 179 p.

KABUGA, Charles "¿El por qué de la Andragogía?" En: Revista de Educación de Adultos y Desarrollo. No.19, RFA, 1982, p. 32-38

KOBAYASHI, José María, et.al. Historia de la Educación en México, Libros de Texto gratuitos para la Educación Normal, México, SEP, 1986, 153 p.

LA BELLE, Thomas Educación No Formal y Cambio Social en América Latina traduc. María Elena Vela, 2a.ed., México, Ed. Nueva Imagen, 1984, (Serie Educación), 288 p.

LOPEZ, Austin, Educación Mexica, antología de textos náhuatlinos, México, UNAM, 1985, (Serie Antropológica 68), 273 p.

LORENZETTO, Anna Lineamenti Storici e Teorici dell'educazione Permanente 1a.ed., 2a.reimp., Roma, Edizioni Studium, 1978, (La Cultura 8), 385 p.

MEDELLIN, Rodrigo; Muñoz, Izquierdo "La Nueva Ley Federal de Educación ante la problemática educativa y social en México". En: Revista del CEE, México, Centro de Estudios Educativos, 1987, p. 45-76

PADUA, Jorge El Analfabetismo en América Latina, México, Colegio de México, 1979, (Jornadas 84), 192 p.

Poder Ejecutivo Federal, Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, t.1., México, 1989, 203 p.

PUENTE, Manuel Perspectivas para la Educación de Adultos, Barcelona, Ed. Humanitas, 1986, 191 p.

Reunión de Barbados, Indianidad y Descolonización en América Latina, Documentos de la 2a. reunión de Barbados, México, Ed. Nueva Imagen, 1979, (Serie Interétnica) 407 p.

REUTER, Jas (comp.) Indigenismo, Pueblo y Cultura, México, CNTE, 1983, (Cuadernos 5), 252 p.

REVILLAGIGEDO, Primer Censo de Población de la Nueva España 1790, un censo condensado, México, SPP Dirección General de Estadística, 1986, 166 p.

ROBLES, Martha Educación y Sociedad en la Historia de México, 7a. ed., México, Siglo XXI, 1984, 262 p.

RODRIGUEZ, Fuenzalida Metodologías de Alfabetización en América Latina México, CREFAL, UNESCO, 1982, (Serie Retablo de papel 5), 195 p.

RUIZ, Ramón México 1920 - 1958, el reto de la pobreza y del analfabetismo, México, FCE, 1977, 78 p.

Secretaría de Gobernación, Enciclopedia de los Municipios de México México, 1988

SEP. Educación para Todos (1976-1982), México, SEP, 1979, 117 p.

SEP, La Casa del Estudiante Indígena (diez y seis meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios, México, SEP, 1927, 32 p.

TORRES, Carlos Alberto (coord.) Ensayos sobre la Educación de los Adultos en América Latina, México, CEE, 1982 (Estudios Educativos 6), 689 p.

UNESCO, Actas de la Conferencia General, Resoluciones de la 20va. sesión, V.1 Anexo 1, París, 1978

UNESCO, "Alfabetización, una enseñanza para la Libertad", En: Correo de la UNESCO, México 1983, p. 32-45

UNESCO, III Educación, Etnias y Descolonización en América Latina (una guía para la educación bilingüe intercultural), 2 Vol. México, 1983, 605 p.

UNESCO, "Informe del Día Mundial de la Alfabetización", En: Revista de Educación de Adultos, INEA, V2, N1, ene-mar, México, 1984, p. 60-70

VALDES, Luz María, Menéndez, María Teresa, Dinámica de la Población de habla indígena, México, INAH, 1987, (Colección Científica), 110 p.

VARESE, Stefano Proyectos étnicos, y Proyectos nacionales, México, FCE, 1983, (SEP-80 53), 103 p.