

FEJ  
2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES  
COORDINACION DE SOCIOLOGIA

LA PALABRA EN BOCA DE LOS NIÑOS MAZATECOS

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL CENTRO  
COORDINADOR INDIGENISTA DEL PAPALOAPAN:  
CASTELLANIZACION DIRECTA Y LA IMPRENTA ESCOLAR  
FREINET, 1954-1957

T E S I S

PARA OPTAR POR EL TITULO DE:

LICENCIADA EN SOCIOLOGIA

QUE PRESENTA

FRIDA MARIA ALVAREZ GALVAN

ASESOR: MTRO. FERNANDO JIMENEZ MIER Y TERAN



MEXICO, D. F.

1999

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

2711-87



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

A mis padres, quienes por sus ideas y sus acciones han sido un digno ejemplo que me llena de orgullo.

A Güicho, por ser mi primer amigo e ídolo futbolístico, pero sobre todo por ser mi pequeño hermano.

A Ulises, mi Quijote en algunas ocasiones y en otras mi Sancho Panza.

## *Agradecimientos*

A Claudia y a sus padres, quienes han sido mi segunda familia.

A Fernando Jiménez, por ser un maestro singular.

A mis sobrinos, primas, primos, tías y tíos, que siempre están presentes en mi memoria.

A la Fundación *Lorena Alejandra Gallardo*, en especial a Julienne Gallardo y a Mónica Bórquez por su apoyo en los momentos difíciles.

A los miembros del *Colectivo de Investigación Freinet*, por lo que aprendí de cada uno.

A Iris Pozas Horcasitas, por la extraordinaria experiencia del trabajo de campo realizada en los *Talleres de Investigación Sociológica*.

A Engracia Loyo Bravo, a Amparo Ruiz del Castillo y a César Delgado Ballesteros, por los comentarios a este trabajo.

*...Somos un pueblo de regiones, de patrias chicas. Existen culturas relativamente arcaicas, como la de los Lacandones, los Huicholes y los Tarahumaras; locales, circunscritas, tradicionales, orales. Las hay folclóricas -indias y mestizas- más o menos generalizadas, más o menos coherentes, de origen revuelto y oscuro... en la región norteña, así como en los pueblos grandes y en las ciudades, hay cultura letrada; su vehículo es la página impresa... la vida en México es un panorama del tiempo y del espacio. Pueblo nomádico aquí, agricultura neolítica allá, cultivo moderno en otro punto. La selva infranqueable en el sureste; la vereda tortuosa de las mulas, zig zag paciente por los flancos de las sierras; los polvorientos caminos castellanos; el ferrocarril; las untuosas carreteras; el aeroplano ágil que vuela sobre sitios que la locomotora no conocerá jamás....*

*Sonriente país michoacano de montañas verdes y ondulantes, de lagos azules donde vive el tarasco grácilmente. En Oaxaca, mixtecos y zapotecos, vigorosos y seguros de sí mismos, enfrentan al México de las carreteras sus ochocientos municipios que son ochocientas repúblicas y otros tantos diminutos mundos... en el Istmo, vida fenicia, externa, ostentosa, bajo caricia emoliente del trópico. En la península, el maya ahora, como sus antepasados hace siglos, medita sobre los misterios del universo y desconfia de los hombres de la altiplanicie...*

*El educador se pregunta cuál es su papel en este universo mexicano. La escuela por definición, es literaria; la instrucción riñe con lo folclórico... establece normas, que sujetan la actividad... hay una oposición esencial entre la escuela y la cultura... el conflicto es serio, pero la conciliación no es imposible... definida la función educativa como la de una agencia civilizadora, y reconociendo siempre que el punto de arranque es el propio solar, es claro que la escuela mexicana regada por los ámbitos de un país de culturas diversas, encara también problemas y funciones diversos...*

Moisés Sáenz

# I N D I C E

<i>Tsinguischen</i>	1
<i>Capítulo 1</i> El inesperado hallazgo	5
El Crucero	
La conferencia	
<i>Capítulo 2</i> El artículo	29
Las lenguas vernáculas en la educación indígena en México (1921-1956)	
<i>Capítulo 3</i> El encuentro con la realidad educativa mazateca: ¿Qué camino seguir?	59
Propuesta inicial: castellanización indirecta. Su problemática	
En busca de una propuesta alternativa: la castellanización directa	
<i>Capítulo 4</i> Un auxiliar en la alfabetización de los mazatecos: la imprenta escolar Freinet	91
Un antecedente: la fugaz experiencia en <i>La Cabaña</i>	
Dar la palabra al niño mazateco	
<i>Capítulo 5</i> Fin de la experiencia	113
La gira	
Un episodio más de la pugna: la reunión de Temazcal	
Adiós a la imprenta	
<i>Hisca cuijnetaha</i>	127
<i>Anexos</i>	137
<i>Fuentes de consulta y bibliografía</i>	155

## *Tsinguisehen\**

La tesis que hoy tiene en sus manos el lector, busca hacer una reconstrucción sociohistórica del proyecto educativo realizado en la zona mazateca baja, entre 1954 y 1957, por la Sección de Educación del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan (CCIP). Con este trabajo se pretende especificar quiénes fueron los principales participantes que intervinieron en este proyecto educativo, el papel que desempeñaron en él y precisar cuáles fueron las principales teorías, métodos y técnicas que lo sustentaron.

Este proyecto educativo se fundamentó en un trabajo tanto sociológico, como antropológico y pedagógico, que involucró a las autoridades y a los promotores culturales de educación del Centro Coordinador Indigenista, a los niños mazatecos y a los padres de éstos.

Cabe señalar que la importancia de efectuar esta reconstrucción sociohistórica, radica en que este proyecto educativo no ha sido estudiado de manera profunda y tiene una importancia significativa por las circunstancias en que se desarrolló, por los planteamientos que se realizaron y por los métodos que se emplearon.

Hacer una tesis sobre esta experiencia educativa implicó un gran trabajo de investigación, ya que la información sobre el tema se encuentra bastante dispersa y extraviada.

La información contenida y analizada en el presente trabajo fue recabada con base en:

- a. Una revisión documental que comprendió: libros referentes al tema, documentos (informes de trabajo de los Centros Coordinadores Indigenistas del Papaloapan y del Tzetzal-Tzotzil; correspondencia entre los participantes en el proyecto educativo del Papaloapan; textos libres elaborados por los niños mazatecos) y artículos de revistas.

---

\* Palabra mazateca de la región de Chiquihitlán que significa introducir o dar entrada.

b. Para complementar la información obtenida en la revisión documental citada en el punto anterior se realizó trabajo de campo que consistió en:

- un viaje realizado a Tuxtepec, Nuevo Paso Nacional, Temazcal y Cosoltepec, Estado de Oaxaca, del 11 de julio al 17 de julio de 1997;
- un viaje a San Andrés Tuxtla, Veracruz, del 4 al 6 de diciembre de 1997;
- un tercer viaje a la Ciudad de Oaxaca, del 29 de diciembre de 1997 al 2 de enero de 1998.

En el primer viaje se realizaron entrevistas a promotores culturales de educación y a exalumnos que participaron en el proyecto educativo del CCIP. Además, se localizaron documentos referentes a este proyecto. En el viaje a San Andrés Tuxtla, asimismo se efectuaron entrevistas y se localizaron documentos que proporcionaron datos importantes acerca del uso de la imprenta escolar Freinet en el Centro Coordinador Indigenista Tzetzal-Tzotzil en Chiapas. En el último viaje se hicieron entrevistas a promotores culturales de educación.

La información obtenida a través de los medios descritos en el párrafo anterior, se estructuró en forma de un relato constituido por cinco capítulos. Esto se hizo por dos motivos; el primero de ellos fue que al efectuar la investigación documental y encontrar los textos libres elaborados por los niños mazatecos y encontrar tanta vida en ellos, esto me llevó a reflexionar que una experiencia en donde se le concedió respeto y valor a la palabra del niño merecía ser reconstruida de una manera no común; el segundo motivo, fue que considero que cuando se hace un trabajo de investigación, el responsable de éste debe preocuparse por presentar la información de una manera sencilla y atractiva al lector.

En el primer capítulo, el encuentro casual de un texto libre da inicio al relato. A partir de este encuentro, el lector conocerá algunos detalles de la vida de Célestin Freinet, así como los principales postulados pedagógicos de

este autor como son: la pedagogía centrada en el niño y el tanteo experimental, y el nacimiento de la técnica del texto libre. También conocerá la ubicación geográfica de la Cuenca del Papaloapan, algunas características de las comunidades mazatecas, el por qué se construyó la presa *Miguel Alemán*, el trabajo realizado por la Comisión del Papaloapan y la creación del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan. Es importante señalar que la bibliografía consultada para la construcción de la información referente a las características de la Cuenca del Papaloapan es de los años cincuenta, pues se pretende ubicar al lector en el contexto temporal de los acontecimientos que precedieron la creación del CCIP.

En el segundo capítulo se hace un breve bosquejo de los referentes históricos sobre el uso de las lenguas vernáculas en la educación indígena en nuestro país y la discusión que se ha generado a partir de este tema. Estos referentes van desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921), pasando por las experiencias de la Casa del Pueblo, de las Misiones Culturales, de la Escuela Rural Mexicana, de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, de la creación del Instituto Nacional Indigenista, hasta llegar al proyecto educativo propuesto por la Sección de Educación del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan (1954-1956).

El trabajo que efectuó la Sección de Educación del CCIP, que consistió en una intensa búsqueda para formular un método de castellanización y alfabetización que fuera aplicable en la región mazateca, y su puesta en marcha, es descrito en el capítulo tres.

Como parte de la búsqueda de métodos y técnicas que auxiliaran en el proceso de alfabetización de los mazatecos se recurrió al uso de la imprenta Freinet en algunas de las escuelas que estaban a cargo del CCIP. La forma en que se trabajó con la imprenta y la elaboración de textos libres por los niños, son el tema central del capítulo cuatro. También en este capítulo se realiza una pequeña reflexión sobre la semejanza de algunos postulados educativos del pensamiento de la Escuela Rural Mexicana y del pensamiento de Célestin Freinet.

En el último capítulo se describen varios acontecimientos: la gira que realizó Mauricio Swadesh por los Centros Coordinadores Indigenistas, la *Reunión para el estudio de los problemas de la educación indígena*, el cambio de directivos del CCIP y la nueva manera en que se laboró.

Esta tesis se efectuó y forma parte de los resultados obtenidos en el Proyecto de Investigación *La Educación Freinet en México* (PAPIIT IN401196), desarrollado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y del cual es responsable el maestro Fernando Jiménez Mier y Terán.

# Capítulo 1

## El inesperado hallazgo

*Hay fuentes que no son más que de agua fresca y clara, pero cuya proximidad sigue siendo una bendición... Tuve así la pretensión y la audacia de volver a la escuela de los sabios de mi aldea, de oírlos hablar, de impregnarme de su ritmo, de su sentido de la vida, de sus enseñanzas, para tratar de descubrir... más allá del callejón sin salida donde nos han abandonado la cultura, los fundamentos originales de una mejor concepción filosófica y pedagógica... He querido caminar sobre los pasos del campesino por sus tierras, encontrar los senderos del pastor en la montaña y sentarme con ellos a la sombra de los árboles, con el zurrón de la merienda entre las rodillas. He reaprendido a escrutar la naturaleza, tan cambiante y diversa y he bebido hasta saciarme en las fuentes claras que tan deliciosamente volví a hallar.*

Célestin Freinet

## El Crucero

Esa tarde María Luisa había regresado de la escuela a casa de su tía Sofía. Aparentemente el clima era ideal para volar papalotes, por lo que María Luisa se apresuró a comer. Pero, cuando la niña fue a buscar su papalote se escucharon unos truenos, se asomó a la ventana y vio que comenzaba a llover.

-¡Qué lástima!, -pensó- ya no podré salir a volarlo. Y lo dejó en la sala. Tras unos minutos pensativos, para decidir qué hacer, la pequeña recordó que en la biblioteca de tía Sofía siempre había algo interesante que leer.

Entró en la biblioteca. Como siempre, el escritorio de tía Sofía se encontraba lleno de libros y papeles. Se acercó al escritorio y vio un pequeño libro que estaba abierto en una página donde se hallaban tres dibujos. Estos ilustraban un texto que llevaba por título *El Crucero*.<sup>1</sup> María Luisa comenzó a leerlo:

---

<sup>1</sup> Cuaderno de Trabajo No. 1, de la Escuela Rural *Francisco I. Madero*.

## EL CRUCERO

Fué ejido ubicado en la margen izquierda del río Tonto.

Este lugar estaba formado con 80 familias de raza mazateca. En nuestro antiguo poblado vivíamos muy felices porque teníamos vacas, cafetales, fru-



tales y cuatro casas.

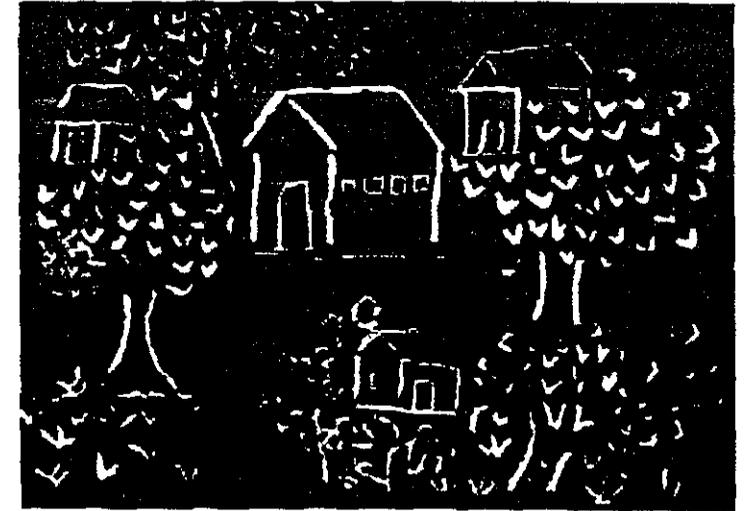
El año de 1953 llegó el Profesor Alfonso Villa Rojas para indicarnos que debíamos pasar



al nuevo poblado que la Comisión del Papaloapan había construido para nosotros. Al ser movilizados tuvimos que dejar todo lo que teníamos y hoy todavía recordamos nues-

tro antiguo poblado.

Pero ahora todos trabajamos con cariño para reponer lo perdido y los niños estudiamos



con entusiasmo para superar nuestra cultura.

Carmen Aldeco Alto  
Cuarto año  
Grabados de Amalia, Celerino  
y Carmen Aldeco Alto.

Cuando terminó de leer el texto, tía Sofía llegó a la biblioteca y María Luisa le preguntó: “¿Qué es este escrito?”

Tía Sofía tomó el librito en sus manos y le contestó: “Un texto libre de una niña mazateca.”

-¿Un texto libre? ¿Como los que elaboramos en mi escuela? -dijo María Luisa llena de duda.

-Sí, -respondió tía Sofía.

-Oye, ahora que lo pienso ¿por qué se le llama así?

-Se le denomina texto libre porque es un texto que el niño redacta libremente, cuando desea escribirlo y según el asunto que lo inspira.<sup>2</sup> Se puede decir que un texto libre es la exteriorización de lo que está en el niño, de lo que lo agita de emoción, lo hace reír o llorar, puebla sus sueños y le procura sensaciones inexpresables, y que son, sin embargo, lo que siente en sí mismo como lo más precioso e insustituible.<sup>3</sup>

-Oye tía, ¿y con qué se elaboró este texto libre?

-Bueno, este texto libre fue hecho con una imprenta escolar. Pero un texto libre puede ser elaborado a mano, ser impreso en máquina de escribir, en mimeógrafo o en computadora. Lo fundamental es que el texto no deje de ser reflejo del pensamiento infantil, que el niño haga suya la palabra, la emplee, sepa valerse de ella. La utilización de la imprenta o la computadora, es para reproducir los textos en cantidades que permitan difundirlo.

-¡Ah claro!, para poder realizar el intercambio escolar con otras escuelas.<sup>4</sup> En la escuela nos han comentado que fue a Célestin Freinet a quien

---

<sup>2</sup> Aldo Pettini, *Celestin Freinet y sus técnicas*, p.71.

<sup>3</sup> Célestin Freinet, *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, pp. 52-53.

<sup>4</sup> Los textos libres se agrupan en cuadernitos que Freinet denominó *Libros de vida*. Estos cuadernitos son intercambiados con otras clases y otras escuelas. Ver Célestin Freinet, *El texto libre*.

se le atribuye la creación del texto libre. Pero me podrías decir ¿cómo fue que se le ocurrió esta idea?

-Por supuesto. Pero antes de hablar del texto libre, me parece importante que sepas cuándo y cómo vivió, dónde trabajó y cuáles fueron algunas experiencias de Freinet. Esto es importante para saber por qué un autor dice lo que dice y no otras cosas.

-Creo que ya sé lo que me quieres decir, tía. Para poder entender el pensamiento de Freinet, antes debo conocer algunas cosas sobre su vida y el medio que lo rodeó.

-Muy bien, -asintió tía Sofia.

-Dime, ¿cuándo y dónde nació Freinet?

-Freinet nació el 15 de octubre de 1896, en Gars, aldea montañosa del departamento francés de los Alpes Marítimos. Sus padres fueron campesinos y pastores.<sup>5</sup>

-O sea, que de niño Freinet tuvo un gran contacto con la naturaleza.

-Sí. Esto influyó bastante en su pensamiento. Basta con leer los *Dichos de Mateo*<sup>6</sup> y la *Educación por el trabajo*<sup>7</sup>, para percibir esa situación.

-Tía, ¿en qué año murió Freinet?

-En 1966.

---

<sup>5</sup> Para ampliar información a cerca de la vida y obra de Freinet se recomienda consultar: Elise Freinet, *Nacimiento de una pedagogía popular*, José Monteagudo, *La Pedagogía de Celestín Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*.

<sup>6</sup> Se trata de un conjunto de artículos que Freinet publicó en la revista *L'Éducateur*, órgano del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna. Para ampliar información, consultar Célestin Freinet, *Parábolas para una pedagogía popular. Los dichos de Mateo*.

<sup>7</sup> Este libro Freinet lo escribió mientras estaba en un campo de concentración. Tal como lo dice Jesús Palacios en "*C. Freinet: Una educación para el pueblo*", en *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, p. 94.

-¡Uy! Entonces Freinet vivió en un mundo en el que se desarrollaron: las dos Guerras Mundiales, la Revolución Rusa, la Guerra Civil Española, la Revolución Cubana... ¡Pues vaya época que le tocó vivir a nuestro autor!

-Freinet vivió en una época en la que se suscitaron cambios políticos, sociales y culturales muy importantes. La vida de Freinet "... fue hondamente marcada por los acontecimientos de este siglo. Grabada a fuego en su carne y en su alma, con su herida de la Primera Guerra Mundial, que determinaría..."<sup>8</sup> el rumbo de su existencia.

-A ver tía, vayamos más despacio. ¿Cómo fue que Freinet resultó herido en la Primera Guerra Mundial?

-Bueno, durante la batalla de Verdún, en 1916, Freinet fue herido de gravedad en el pulmón.

-Pero, ¿cómo es que estaba en el ejército?

-Freinet, tras estudiar la escuela primaria, realizó como interno el curso complementario en Grasse y en 1913, presentó el examen de admisión a la Escuela Normal de Niza, aprobándolo. Al finalizar el segundo año de la carrera de magisterio, y cuando aún no había realizado las prácticas de enseñanza, Freinet recibió en 1915, el título de maestro de primera enseñanza, otorgado de forma anticipada a causa de la Primera Guerra Mundial. Ese mismo año es incorporado a las filas del ejército francés como oficial de infantería.<sup>9</sup>

-Qué duro debió de haber sido para Freinet este acontecimiento.

-Sí, y también fue determinante en su vida.<sup>10</sup> Freinet, a causa de su herida, tuvo que convalecer una larga estancia hospitalaria y la opinión de los

---

<sup>8</sup> Herminio Barreiro, *Prólogo a la edición española*, en Célestin Freinet, *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*, p. 13

<sup>9</sup> José González Monteagudo, *La Pedagogía de Celestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*, p.20.

<sup>10</sup> Freinet menciona: "Cuando regresé de la gran guerra, en 1920 no era más que un glorioso herido del pulmón, debilitado, sofocado, incapaz de hablar en clase más de unos

médicos era que tramitase una pensión y se preparara para la muerte. Pero afortunadamente esto no sucedió. Durante su hospitalización Freinet leyó a importantes autores como: Rousseau, Peztaozzi, Rabelais, Montaigne y Marx, entre otros.

-Pero, ¿cuándo empieza a trabajar cómo maestro?

-En 1920 comienza su labor escolar como maestro adjunto, en un pequeño pueblo de Francia llamado Bar-sur-Loup. Freinet, al iniciar su primer contacto con la práctica docente se enfrenta a dos problemas: el primero, su formación magisterial era muy deficiente, y el segundo su precaria salud. ¿De qué manera un maestro con una salud tan deficiente, podría trabajar en una escuela escolástica<sup>11</sup> cuyo fundamento era la autoridad formal del maestro, en donde el niño era obligado a obedecer incondicionalmente y los gritos y regaños estaban a la orden del día? Freinet encuentra el camino para dar solución parcial a estos problemas en las lecturas que realizó mientras estaba hospitalizado, en la constante reflexión y comparación que realizó entre lo escrito por los autores y lo que ocurría en la realidad; es decir, en el trabajo cotidiano con sus alumnos y con los recuerdos de sus vivencias como alumno. La búsqueda y lo que él denominó el *tanteo experimental* lo acompañaron siempre en su práctica educativa.

-Tía, disculpa que te interrumpa, pero, ¿qué quiso decir Freinet con tanteo experimental?

---

minutos. No obstante mi respiración comprometida, hubiera podido tal vez, con otra pedagogía, cumplir normalmente con una profesión que amaba. Pero dar lecciones a los niños que no escuchan y no comprendían -sus ojos vagos lo decían con suficiente elocuencia-, interrumpirse a cada instante para llamar al orden a los soñadores y a los indisciplinados por los apóstrofes tradicionales:

-¿Quieres callarte?

-¿Terminarás de golpear tus pies contra el pupitre?

-¡Repíte lo que acabo de decir...!"

en Célestin Freinet, *Les Techniques de l'École Moderne*, citado en Graciela González, *Cómo dar la palabra al niño*, pp. 11-12.

<sup>11</sup> Los maestros en Francia denominaban a la escuela tradicional como escolástica, pues retoma las características de la escolástica medieval. Estas características son principalmente: rigidez en las normas, los horarios y los programas, enseñanza dogmática y memorismo. En Idem, p. 29.

-El tanteo experimental es un proceso que los individuos y los animales<sup>12</sup> ejercen para su crecimiento y desarrollo. Este proceso lo construyen a partir de sus experiencias.

-¿Me podrías dar un ejemplo tía?

-El tanteo experimental se inicia de una manera espontánea y sin reflexión. “Un bebé, cuando se le entrega una sonaja, actúa al azar de acuerdo a sus habilidades y tendencias. Al tener éxito en el intento de agarrarla y moverla obteniendo un sonido, el logro tiende a reproducirse como si el éxito hubiera dejado una pista favorable para un segundo esfuerzo. Entonces el niño repite la acción un sinnúmero de veces solidificando el logro anterior. Si, por el contrario, el pequeño fracasa en su intento de sostener la sonaja, existe una especie de fuerza que ha sido movilizada en el acto y que le permite reintentar la acción. Por ello tantea de nuevo, hasta encontrar una solución que, como otros éxitos, tenderá a reproducirse nuevamente.”<sup>13</sup>

-El niño -continúo tía Sofia- desde que nace establece un tanteo mecánico ejecutado a través de medios fisiológicos o físicos, en los que poco a poco se suma la imitación y la experiencia, siendo este un proceso no lineal. Tal proceso atraviesa por diferentes obstáculos y superarlos es estimulante y gratificante para llegar a un tanteo orientado.

-Freinet, -prosiguió tía Sofia- aplicó el tanteo experimental en su práctica educativa, pues entendió que así como el niño realiza un tanteo experimental, el educador no debe tener miedo a encontrar que necesita rectificar su camino; es decir, el educador debe ir *tanteando* posibles soluciones a las situaciones y problemáticas que se le presentan en el aula. Así, si una solución que piensa y

---

<sup>12</sup> Para Freinet todos los progresos, no sólo de los niños y de los hombres, sino también de los animales del más pequeño al mayor, se realizan por tanteo experimental. Para ampliar la información sobre este tema se sugiere consultar los siguientes libros de Célestin Freinet: *La psicología sensitiva y la educación*; *Ensayo de psicología sensitiva. Reeducción de las técnicas de la vida sustitutivas* y; *Los métodos naturales El aprendizaje de la lengua, I* (primera parte).

<sup>13</sup> Tere Garduño Rubio, “Construcción del conocimiento en la pedagogía Freinet”, en *Perfil de la Jornada de oriente*.

lleva a la práctica no resuelve las problemáticas, debe seguir buscando y experimentando hasta hallar la solución conveniente.

-Como resultado de sus reflexiones y de sus tanteos experimentales, -añadió tía Sofia- Freinet llega a la conclusión de que la educación debe ser concebida y practicada de manera diferente, pues considera que la escuela está al margen de la vida del niño. “En el niño separado de la vida por la escuela se crean dos zonas de vivencias, dos mundos distintos: el escolar y el real; las preocupaciones de uno no son las del otro; los comportamientos y la moral tampoco...”<sup>14</sup>

-Por eso Freinet -amplió tía Sofia- coloca al niño en el centro de la escuela. Los “...intereses de los niños, sus gustos, necesidades, temores, inquietudes y demás, se convirtieron en el motor impulsor de las actividades escolares. Los conocimientos, en su escuela, solamente tuvieron razón de ser en función de lo anterior.”<sup>15</sup> Pero para poder lograr este propósito era necesario que la escuela dejará atrás los libros de texto y los programas rígidos y diera paso a nuevas técnicas. ¿Pero qué técnicas? Freinet trasladó el salón de clases al campo por medio de *clases-paseo*. En estas *clases-paseo* los niños observaban directamente su entorno: los insectos, los animales, las flores, el paisaje. Esto propició que la comunicación entre Freinet y los niños se hiciera más espontánea y que aflorara la curiosidad de los niños con naturalidad. Pero al volver al salón de clases, había que regresar al clásico *abran su libro en la página...*

-¡Qué aburrido! -comentó María Luisa.

-Por eso a Freinet -remató tía Sofia- se le ocurrió utilizar la imprenta<sup>16</sup> en la escuela. Consideró que con un instrumento de tal naturaleza podría traducir

---

<sup>14</sup> Movimiento Mexicano de la Escuela Moderna, *La Pedagogía Freinet: principios, propuestas y testimonios*, p. 23.

<sup>15</sup> Fernando Jiménez, *Célestín Freinet, educador. A 101 años de su nacimiento (1896-1997)*, p. 8.

<sup>16</sup> La imprenta escolar había sido utilizada por Ovidio Decroly con base en los centros de interés. Estos se formulan a partir de intereses infantiles que Decroly descubrió tras un estudio infantil. Los centros de interés no son libremente escogidos por los propios niños. Freinet en el artículo *Une Adaptation technique de la methode Decroly: l'imprimerie a*

en texto vivo, la experiencia de la *clase-paseo*. Este texto reemplazaría a las páginas de los manuales escolares.<sup>17</sup>

-¡Ah!, entonces así nació el texto libre.

-Sí, además del texto libre y de su impresión, Freinet propuso y practicó otras técnicas escolares que tú conoces; como son la asamblea, el diario, la correspondencia, la conferencia..., que tienen como finalidad que el niño exprese libremente y con responsabilidad su pensamiento y su sentir.

-¡Qué interesante! Oye tía, y ¿por qué tienes el texto de *El Crucero*?

-Porque estoy realizando una investigación sobre una experiencia educativa que se desarrolló en la región de la Cuenca del Papaloapan, en la cual utilizaron la imprenta escolar Freinet.

-¿Cuenca del Papaloapan? -dijo María Luisa.

-Es que el poblado de El Crucero, del que habla el texto, se localizaba en la zona mazateca; esta región a su vez se encuentra en la Cuenca del Papaloapan.

-¿Cómo está eso de que El Crucero se localizaba en la zona mazateca? ¿Qué pasó?

-Pues si recuerdas, en el texto libre Carmen explica que fueron movilizados del poblado.

-Es cierto, pero... ¿por qué?

-Porque...

---

*l'école*, precisa que la idea de utilizar la imprenta con los niños la retoma de Decroly. La imprenta escolar también es conocida como imprenta Freinet.

<sup>17</sup> Para ampliar información consultar: Elise Freinet, *Nacimiento de una pedagogía popular*, pp. 11-73.

-Espera tía, no me digas... Se me acaba de ocurrir una idea para una conferencia.<sup>18</sup>

-¿En tu escuela? -dijo tía Sofía.

-Sí, claro, sobre cómo era la zona mazateca en la época en que Carmen escribió el texto de *El Crucero*. ¿Qué te parece?

-Suena interesante. Por aquí tengo un libro que te podrá servir.

Tía Sofía se dirigió hacia uno de los librereros, tomó un libro de pasta verde que entregó a la pequeña. Esta lo recibió y le dijo a su tía: “¿En este libro se describe cómo era la zona mazateca?”

-Sí. También sobre mi escritorio hay otros libros que puedes consultar.

-Gracias tía, si tengo alguna duda te pregunto.

A María Luisa le interesaba conocer cómo era la zona donde vivió Carmen y por qué fueron movilizados los habitantes de El Crucero. Esa misma tarde comenzó los preparativos y a la mañana siguiente lo primero que hizo al llegar a la escuela fue buscar a su maestra. En cuanto la encontró con entusiasmo expresó: “¡Paula, quiero dar una conferencia!”

-¿Sobre qué?

-Es que mi tía tiene un texto libre de los años cincuenta, que fue elaborado por una niña mazateca. Me gustaría dar una conferencia sobre cómo era la zona donde vivió esa niña.

-Es buena idea. ¿Para cuándo crees tenerla lista?

-A ver... hoy es martes, ¿qué te parece si la doy el viernes?

---

<sup>18</sup> La conferencia escolar es una técnica Freinet que consiste en la selección de un tema por parte de un alumno o por un grupo de alumnos, para ser expuesto al resto del grupo. Para ampliar información consultar Movimiento Mexicano de la Escuela Moderna, *La Pedagogía Freinet: principios, propuestas y testimonios*, pp. 155-168.

-Está bien, la programaremos para el viernes. Ya sabes que si no acabas, me dices antes y la pasamos para después.

-Sí.

En las tardes, cuando tía Sofía trabajaba en la biblioteca, María Luisa prosiguió preparando la conferencia. A la niña le complacía mucho estar con su tía.

## **La conferencia**

Por fin llegó el viernes. Paula, le había dicho que su conferencia sería la primera actividad del día y la pequeña pidió a su tía que la llevara más temprano, pues quería tener todo preparado antes de que arribaran los demás niños.

Ya en la escuela, tía Sofía ayudó a María Luisa a trasladar al salón de clases el material que había preparado para la conferencia.

-Siento no poder quedarme a tu conferencia nena.

-No te preocupes tía, ya te contaré.

Tía Sofía se despidió con un beso de su sobrina y salió del salón. A los pocos minutos llegó Paula y algunos de los compañeros de María Luisa.

-¿Estas lista?

-Sí, Paula.

-En cuanto terminen de entrar tus compañeros comenzamos.

-Está bien.

María Luisa entregó a Paula y a los niños que estaban en el salón una copia del texto de *El Crucero* y lo mismo a sus compañeros que iban entrando.

-Todos a sus lugares, -indicó Paula- María Luisa va a iniciar su conferencia.

Los niños se sentaron en sus sillas. La pequeña conferencista les dijo: “Mi conferencia es acerca de cómo era la zona mazateca en los primeros años de la década de 1950.”

-Oye, María Luisa, ¿por qué decidiste hablar de ese tema? -dijo Pablo, un chico muy inquieto.

-Porque... Antes de que les diga el por qué, lean el texto que viene en la hoja que les di.

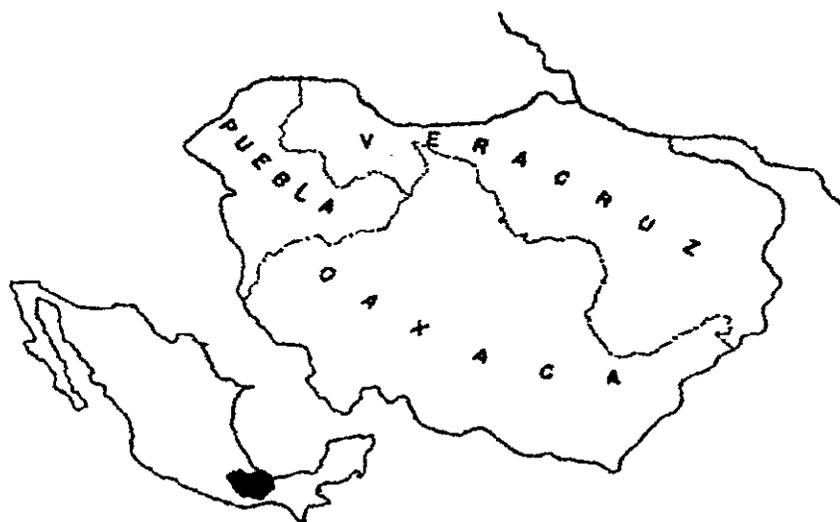
Lo hicieron y Ana, al terminar de leerlo, miró a María Luisa y comentó: “¡Es un texto libre!”

-¡Sí! -dijo emocionada María Luisa. Al leerlo me interesó conocer cómo había sido el lugar del que habla la niña.

-El poblado de El Crucero -inició la pequeña su conferencia- se localizaba en la Cuenca del Papaloapan, que a su vez se ubica -María Luisa señaló con el puntero en el mapa que había colocado en el pizarrón- sobre la sección sur de la vertiente del Golfo de México, comprende a todas las corrientes que tienen su salida al mar a través de la Laguna de Alvarado. Tiene una superficie de 45,540 kilómetros cuadrados y abarca porciones de los estados de Oaxaca, Puebla y Veracruz.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> La distribución de la Cuenca del Papaloapan por estados es 22,478 kilómetros cuadrados corresponden a Oaxaca; 5,522 kilómetros cuadrados a Puebla, y 17,540 kilómetros cuadrados a Veracruz. Alfonso Villa Rojas, *Los mazatecos y el problema de la Cuenca del Papaloapan*, pp. 13 y 19.



Cuenca del Papaloapan<sup>20</sup>

-En el estado de Oaxaca -continúo María Luisa- se encuentra la zona mazateca a la cual pertenecía el poblado de El Crucero. La zona mazateca limita al norte con el estado de Veracruz, el límite del sur está definido por el río *Santo Domingo*, los municipios de Ojtlán y Tuxtepec conforman el linde oriental, y hacia el oeste se encuentra el estado de Puebla, aquí la población mazateca rebasa mínimamente la línea estatal.<sup>21</sup>

-¿Y por qué tuvieron que ser movilizadas esas familias mazatecas? -dijo Ursula, que había leído con detenimiento el texto.

-Porque se construyó la presa *Miguel Alemán*,<sup>22</sup> -contestó María Luisa.

En ese momento Paula preguntó: "¿Alguien sabe quién fue Miguel Alemán?"

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>21</sup> *Ibidem*, pp. 66-67.

<sup>22</sup> La construcción de esta presa se inicia en 1949. Ver Luis Aboites Aguilar, *El agua de la nación. Una historia política de México (1888-1946)*, p. 129.

-Fue presidente de México -contestó Ilse.

-Bien -dijo Paula- Miguel Alemán fue presidente de México de 1946 a 1952.

-Pero, ¿por qué se construyó esa presa? -se escuchó la voz de Ana.

-Por las inundaciones<sup>23</sup> que ocurrían en la Cuenca del Papaloapan -señaló María Luisa.

-¿Llovía muy fuerte? -inquirió Paula.

-Sí, la Cuenca del Papaloapan se veía afectada periódicamente por fuertes lluvias, sobre todo en los meses de septiembre y octubre, que ocasionaban inundaciones. En 1944<sup>24</sup> aumentaron las inundaciones debido a que se acrecentó el depósito pluvial en las partes bajas de la cuenca. En ese año la peor inundación registrada anegó cerca de 200,000 hectáreas, además de las 300,000 hectáreas que se anegaban anualmente. Cerca de cien personas fallecieron, algunas perdieron sus casas, y otras enfermaron por las condiciones poco sanitarias que siguieron a la inundación.<sup>25</sup>

-¿Cómo era la zona mazateca? -dijo Yolanda.

-Un 70% de esta zona estaba conformada por tierras altas, montañosas y quebradas. En algunos lugares se podían localizar pequeños valles o amplias hondonadas que en ocasiones eran aprovechadas como tierras laborables. El 30% restante de la zona mazateca, que se ubicaba en la parte norte, es donde

---

<sup>23</sup> Las frecuentes inundaciones que afectaban a la Cuenca del Papaloapan, amenazaban las plantaciones de azúcar de la parte baja del Papaloapan. De estas plantaciones se había obtenido entre 1941 y 1945, el 28.82% de la producción nacional. Por este motivo empresarios y comerciantes de Tuxtepec y Cosamalopan solicitaron al gobierno federal solución inmediata a esta problemática. Jaime Segura, op. cit., *Los indígenas y los programas de desarrollo agrario (1940-1964)*, p. 262.

<sup>24</sup> En ese año no sólo se presentaron inundaciones en esa región sino también en algunas partes de los estados de Chiapas, Hidalgo y Tabasco. Consultar *El Universal*, jueves 28 y viernes 29 de octubre de 1944.

<sup>25</sup> David Barkin, *Desarrollo económico regional. Enfoque por cuencas hidrológicas de México*, pp. 98-99.

se encuentran los suelos de lomerío que poco a poco se van haciendo menos ondulados conforme se alcanza el nivel de la planicie veracruzana, con la cual limita. En este lugar, entre el arroyo de *Enmedio* y el río *Chichicazapa*, se levanta la cordillera de igual nombre que este último río.<sup>26</sup>

-La zona mazateca, -señaló María Luisa- estaba dividida en dos áreas: tierra alta y tierra baja. Cada una de estas áreas tenía características particulares. El área de tierra alta tenía unos 1,300 kilómetros cuadrados, y estaba limitada por los valles del río Santo Domingo al sur, del Salado al sureste; por el límite entre el Estado de Oaxaca y el Puebla al noroeste y por las escarpadas montañas de la Sierra Madre Oriental al noroeste y al este. Estaba comprendida entre los 18°00' y 18°15' de latitud norte y los 96°40' y 97°00' de longitud oeste.

-Y las comunidades de esta zona, ¿cuáles eran? -dijo Pedro.

-Huautla de Jiménez era la comunidad central y la más importante de los mazatecos de tierra alta. La mayoría de las comunidades estaban situadas en pequeños valles, pero algunas, como Huautla, se hallan en las laderas. Había 19 municipios en la zona mazateca de tierra alta.

-¿Municipios? -indagaron varios niños.

-Las comunidades mazatecas -explicó María Luisa- estaban organizadas políticamente en municipios.<sup>27</sup> La estructura del gobierno municipal se conformaba por dos grupos de autoridad: uno de carácter oficial y otro de carácter tradicional; el primero, tenía la función de ser intermediario entre la comunidad y el gobierno nacional, el segundo, atendía los asuntos y problemas

---

<sup>26</sup> *Ibidem*, pp. 68-69.

<sup>27</sup> Cada municipio estaba conformado por un pueblo principal que constituía la cabecera municipal. En la cabecera municipal tenían su asiento las autoridades municipales. Estas cabeceras municipales, a su vez estaban compuestas por agencias municipales. En algunas ocasiones las comunidades establecían su organización política a través de barrios, que tenían por función principal regular las relaciones sociales, políticas y religiosas de todo un municipio. Cada uno de los municipios de la zona mazateca tenía ideas, creencias y normas de vida que los diferencian de los otros. Tenían su propia organización política, santo patronal y expresiones religiosas especiales, sistema económico, normas éticas y otras actividades de la vida cotidiana. Alfonso Villa Rojas, op. cit., pp. 37, 39 y 122-124.

locales. La autoridad tradicional estaba conformada por ancianos, que ejercían su función de acuerdo al municipio en particular.<sup>28</sup>

-En tierra alta había 19 municipios y en tierra baja, ¿cuántos? -dijo Cecilia.

-La tierra baja mazateca estaba conformada por cuatro municipios: Ixcatlán, Soyaltepec, Jalapa de Díaz y San José Independencia, cubre aproximadamente unos 1, 032 kilómetros cuadrados.

-El poblado de El Crucero, ¿dónde se localizaba, en tierra alta o en tierra baja? -dijo Ilse, con gran curiosidad.

-En tierra baja... Se me había olvidado decirles como era el clima en la tierra alta y en la tierra baja.

-La tierra alta -explicó María Luisa- era más fresca que la tierra baja. Huautla, se considerada fría y húmeda. La precipitación caía en forma de lluvia y de densa niebla casi constantemente, excepto desde fines de marzo hasta principios de mayo, que era la estación seca. La tierra alta tenía una temperatura mínima de 4°C, la media de 19°C y la máxima de 36°C.<sup>29</sup>

-El área de tierra baja -agregó María Luisa- era húmeda y tropical con una precipitación pluvial por año de 2,000 milímetros, la cual era de las más altas del país. La temperatura mínima era de 9°C, la media de 26°C y la máxima es de 40°C.<sup>30</sup>

-¿Y los ríos que hay en la zona? Porque en el texto libre se menciona un río llamado Tonto, -dijo Omar.

-¡Ah! En la zona mazateca los principales ríos eran: el Santo Domingo y el río Tonto.<sup>31</sup> Solamente en un trecho de 20 a 30 metros era navegable el río Santo Domingo. Este río cruzaba entre un paisaje muy variado, que iba desde

---

<sup>28</sup> *Ibidem*, pp. 38 y 105.

<sup>29</sup> *Ibidem*, pp. 70-72.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 73.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 75.

montañas, bosques y cañadas de variada vegetación. El río Tonto se podía navegar en 90 kilómetros, las márgenes de este río, por lo menos hace cuarenta años estaban cubiertas por una frondosa y verdeante arboleda.<sup>32</sup>

-María Luisa, volviendo al tema de la presa *Miguel Alemán*, ¿cómo fue que se decidió construirla? -dijo Ana.

-Sucedió, que desde 1943, el gobierno, había hecho de lado la cuestión de dar solución a la situación que se presentaba en la Cuenca del Papaloapan, porque el gasto previsto para afrontar el problema era muy elevado.

Paula dijo a los niños: “Oigan, no recuerdo quien era el presidente de México en ese año. ¿Alguien lo sabe?”

-Manuel Avila Camacho, -contestó Karla.

-Cierto, -dijo Paula.

-En 1944 -María Luisa continuó- el gobierno encomienda un estudio sobre la situación a la Comisión Nacional de Irrigación,<sup>33</sup> con la idea de resolver no sólo el problema de las inundaciones, sino también aquellos más generales relacionados con el desarrollo de la zona.<sup>34</sup> Pero es hasta 1946, cuando ya era presidente Miguel Alemán, que la Comisión Nacional de Irrigación, presentó un estudio en el que se sugirió el control de las inundaciones por medio de la construcción de una serie de presas en los afluentes del Papaloapan.<sup>35</sup>

-Este estudio -señaló María Luisa- recomendó la creación de un organismo, con cierta autonomía administrativa para que realizara las investigaciones e iniciara las obras. El presidente Miguel Alemán, siguiendo

---

<sup>32</sup> *Ibidem*, pp. 76,78

<sup>33</sup> En enero de 1926 se expidió la ley sobre irrigación con aguas federales. Con esta ley el gobierno federal se hacía de facultades para construir directamente obras de irrigación y para ello creaba la Comisión Nacional de Irrigación. Ver Luis Aboites Aguilar, *El agua de la nación. Una historia política de México (1888-1946)*, p. 107.

<sup>34</sup> David Barkin, *op cit.*, p. 99.

<sup>35</sup> *Idem*.

esta recomendación, en abril de 1947, creó la Comisión del Papaloapan,<sup>36</sup> que tendría autoridad plena para el planeamiento y construcción de los trabajos necesarios para lograr el desarrollo integral de la cuenca.<sup>37</sup>

-La función de la Comisión del Papaloapan -dijo María Luisa- comprendió no sólo invertir en recursos hidráulicos para controlar las inundaciones, sino también realizar obras de saneamiento, fomento de las comunicaciones, sistemas de riego y drenaje, generación de energía eléctrica y apoyo a todos los asuntos que propiciaran el desarrollo industrial y agrícola de la zona.<sup>38</sup>

-La principal obra hidráulica del programa de la Comisión del Papaloapan -precisó María Luisa- estuvo representada por la presa *Miguel Alemán*,<sup>39</sup> situada en la sierra mazateca, sobre las aguas del río Tonto, quedando ubicada la cortina cerca de Temazcal, Oaxaca. Además de controlar las inundaciones, otras funciones de esta presa eran la de generar energía y aumentar los sistemas de riego de la zona,<sup>40</sup> pero para la construcción de esta presa, se presentaba un problema.

-¿Un problema? ¿Cuál? -dijeron varios niños.

---

<sup>36</sup> En la época en la que se creó la Comisión del Papaloapan "...se hicieron analogías explícitas entre ella y la Tennessee Valley Authority, y en verdad los éxitos de la TVA fueron responsables en gran parte para el establecimiento de un programa de desarrollo integrado de las cuencas fluviales en México..." Ibidem, p.100.

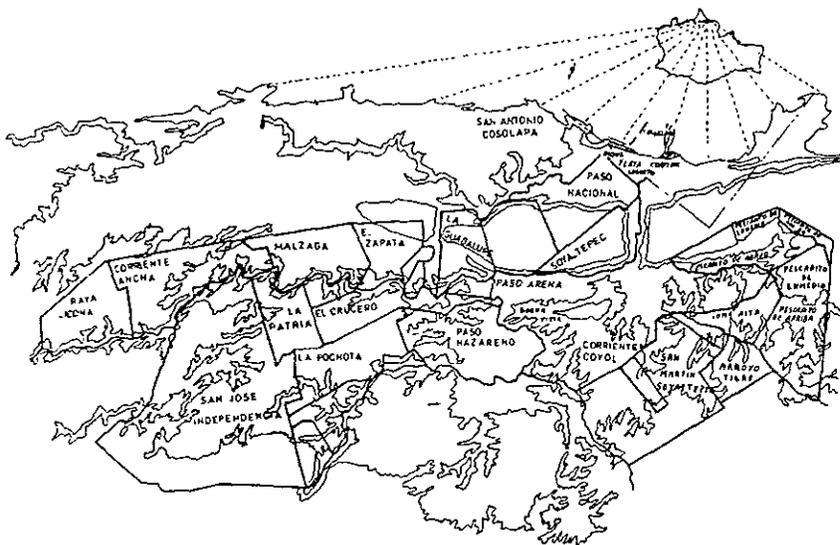
<sup>37</sup> Alfonso Villa Rojas, op. cit., p.49.

<sup>38</sup> La Comisión del Papaloapan preparó un programa para poner fin a las inundaciones que consistía en los siguientes puntos: 1) cortes de rectificación en el cauce de los ríos, 2) apertura de alivio, 3) bordos de protección a lo largo de las riberas, 4) dragado de los ríos, y 5) construcción de un conjunto de presas. Este último punto era el más importante, pues, con la construcción de las presas se podría resolver el problema de las inundaciones. Alfonso Villa Rojas, op. cit, pp. 50,52.

<sup>39</sup> El programa de la Comisión del Papaloapan tenía como propósito abrir al desarrollo capitalista la región y proveer de energía eléctrica a otras zonas del país. La construcción de la presa *Miguel Alemán*, formó parte del Plan Nacional de Irrigación para acelerar el desarrollo de la agricultura y la industria, esfuerzo que se inició en los últimos años de la década de 1930. En la Cuenca del Papaloapan se impulsó la expansión de monocultivos como la caña de azúcar y se desmontaron selvas para que con los pastizales que resultaron sirvieran para la engorda de ganado. Jaime Segura, op. cit., pp. 261-266.

<sup>40</sup> Alfonso Caso, et al., *Memorias. Realidades y proyectos*, p. 121.

-La ubicación de la cortina en el lugar que les mencioné, obedeció a razones técnicas. Esto implicaba que el embalse de las aguas inundaría un área de más de 3,000 kilómetros cuadrados de tierras fértiles,<sup>41</sup> sumamente poblada, distribuida en seis municipios oaxaqueños: San Miguel Soyaltepec, San Pedro Ixcatlán, San José Independencia, Santa María Chilchotla, Acatlán de Pérez y San Lucas Ojiltlán; Tlacotepec, de Puebla y Zongolica, de Veracruz.<sup>42</sup>



Ejidos del estado de Oaxaca inundados por el vaso de la presa Miguel Alemán<sup>43</sup>

-¿Cómo planeó la Comisión recomodar a esta población? -dijo Ana.

<sup>41</sup> "La productividad del maíz en estas tierras (1300 kg/ha) era mayor que el promedio nacional (700 kg/ha.) a pesar de la forma tradicional en que se trabajaba la tierra..." Jaime Segura, op. cit., p. 265

<sup>42</sup> Se calculó que de un total de 363 localidades resultarían afectadas íntegra o parcialmente 80 de ellas y de un total de 19,350 familias, el 25% o sea 4,836 familias, deberían de ser recomodadas en otro lugar. Alfonso Caso, et al., op. cit., p. 121.

<sup>43</sup> Jaime Segura, op. cit., p. 268.

-Para reacomodar a esta población, la Comisión del Papaloapan creó en 1951 la Oficina de Reacomodo de Población con asiento en Temazcal. Esta oficina estuvo integrada por expertos en solución de problemas socio-económicos, así como por especialistas en la elaboración de censos, catastros, deslindes y avalúos. Los primeros planes de movilización los formuló la Oficina de Reacomodo de Población, al mismo tiempo que realizó un trabajo de convencimiento, mediante visitas a las autoridades municipales, a las familias por separado y en asambleas ejidales o de padres de familia.<sup>44</sup>

-Este trabajo debió de haber sido muy complicado, -comentó Angel- ¿La Oficina de Reacomodo de Población realizó sola esta labor?

-No, también colaboraron en esta primera fase del programa dos Misiones Culturales<sup>45</sup> de la Secretaría de Educación Pública y una Brigada de Mejoramiento Indígena del Departamento de Asuntos Indígenas, que con su personal y equipos de cines y sonido, organizaron a los jóvenes y adultos en clubes y les impartieron enseñanza en diversas habilidades y destrezas para mejorar sus sistemas de vida y alimentación.

-La mayor parte de la población de la zona -señaló María Luisa- estaba formada por indígenas, principalmente mazatecos, concurriendo en menor proporción mixes, chinantecos y nahoas. En vista de esta situación, en enero de 1954, por acuerdo Presidencial,<sup>46</sup> se encomendó al Instituto Nacional

---

<sup>44</sup> Algunos indígenas no creían en la posibilidad de controlar al río Tonto mediante la construcción de una presa. En 1954, la Comisión del Papaloapan, cuando muchos mazatecos aún se resistían a mudarse, mostró una prueba de su poder abriendo las compuertas de la presa. Carlos Incháustegui, antropólogo del INI, relata otra muestra del poder de la Comisión: "... Cuando estuvo avanzada la evacuación, muchos dudaron que el enorme vaso de la presa se llenara de agua y cubriera pueblos enteros y que regresaban de los nuevos lugares, mientras otros se escondían y se quedaban desafiando su suerte. La Comisión del Papaloapan decidió entonces destruir las aldeas abandonadas. Un coronel del Ejército, al mando de una brigada especial, prendía fuego a las casas. Esto hacía más desagradable el proceso de evacuación." Carlos Incháustegui, "*Reacomodo de población. La Joya, Jacatepec, Oax. Diario de campo*", *El Caracol* p. 24.

<sup>45</sup> En el capítulo 2 de esta tesis se hablará sobre las Misiones Culturales.

<sup>46</sup> En este acuerdo no sólo se establecieron las facultades del Centro Coordinador Indigenista, sino también las de la Comisión del Papaloapan. Consultar Anexo No. 1.

Indigenista realizar la tarea concreta de la movilización y reacomodo de la población a través de la creación del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan. La Oficina de Reacomodo de Población pasó a depender del Instituto Nacional Indigenista, con sede en Nuevo Paso Nacional, Oaxaca.

-Además -dijo María Luisa- de la participación en el reacomodo de la población, la acción del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan comprendía el desarrollo de los aspectos económico, sanitario y educativo de la región.

-En el aspecto económico -precisó María Luisa- la acción del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan consistió en: coordinar varias iniciativas de crédito a los campesinos; evitar la especulación por parte de los comerciantes; mejorar la agricultura promoviendo el uso de técnicas agrícolas modernas; impulsar como actividad secundaria la avicultura, que fuera rentable para las familias; instalar un aserradero para la madera, producto de la zona y una carpintería en la que se elaboraran las manufacturas necesarias para las instalaciones del Centro.<sup>47</sup>

-En el aspecto sanitario el Centro -continúo María Luisa- organizó diversas campañas: de vacunación contra la difteria y la viruela; para controlar la parasitosis intestinal; de higiene general y para introducir el uso de la letrina.<sup>48</sup>

-La acción educativa -agregó María Luisa- comprendió la enseñanza del español a los indígenas mazatecos.<sup>49</sup>

-Entonces, ¿los mazatecos no hablan español? -dijo Ana.

-Pues, una parte numerosa de la población hablaba únicamente la lengua mazateca -respondió María Luisa.<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> Cristiana Cometto, *Il progetto della Valle del Papaloapan, Messico: il ruolo dell'antropologia in un programa di sviluppo*, pp. 129-134.

<sup>48</sup> Idem.

<sup>49</sup> Idem.

<sup>50</sup> "En 1950 el municipio de Soyaltepec contaba con 9 719 habitantes... Su población mayor de cinco años era de 4 809 bilingües, 1 479 monolingües de mazateco y 1686

-Esto quiere decir que entre los mazatecos existía gente que era monolingüe. ¿Sabes cómo les enseñaban el español, María Luisa? -dijo Paula.

-No.

-Sería interesante saberlo, -dijo Ilse.

-También sería interesante saber cómo elaboraban sus textos libres los niños mazatecos -agregó Hugo.

-Mi tía Sofía -mencionó María Luisa- está realizando una investigación sobre todo esto, le voy a pedir que me ayude a buscar información sobre el tema, para después exponerla al grupo.

-¿Están de acuerdo? -dijo Paula.

-Sí, -contestaron en coro los niños.

Durante el resto de la jornada escolar María Luisa estuvo muy inquieta, ya quería llegar a casa para que su tía le explicara cómo les habían enseñado el español a los niños mazatecos. Por fin llegó la hora de la salida y la pequeña salió corriendo del salón para ver si su tía Sofía había llegado por ella. Al asomarse a la puerta de la escuela se percató de que no estaba, pero sí Gabriela, la muchacha que ayudaba a su tía. Esta al ver a la niña la saludo. La niña se acercó a ella y le preguntó: “¿Y mi tía?”

-No pudo venir por ti, -contestó Gabriela- pero me dijo que en la noche llegaría a casa.

Ya en casa, Gabriela y María Luisa comieron. Al terminar la niña subió a su cuarto. Más tarde, en cuanto escuchó el ruido del auto de su tía, bajó

---

monolingües de español. En Ixcatlán había 8 001 pobladores... la mayor parte de su población era monolingüe de mazateco (4 645) aunque un importante grupo hablaba ambas lenguas (906) y sólo 997 hablaban solamente español. En San José Independencia toda la población hablaba mazateco excepto dos personas, era el municipio más tradicional con una población de 2 081 habitantes...”. Jaime Segura, op. cit., p. 266.

corriendo las escaleras para recibirla. Después de saludarse afectuosamente la tía preguntó: “¿Cómo te fue en tu conferencia?”

-Bien. Pero ahora tengo una enorme duda.

-¿Qué necesitas saber?

-¿Cómo les enseñaban el español a los niños mazatecos? -dijo la niña.

-En la época en que Carmen elaboró el texto libre, a los niños mazatecos se les enseñaba el español con el método directo de castellanización.

-¿Cómo?

-Mira, para la enseñanza del español a los indígenas existen dos métodos. Uno de estos métodos es el directo, que consiste en enseñar el español inmediatamente a los indígenas. El otro método, llamado indirecto, primero enseña a los indígenas a leer y escribir en su propia lengua y luego el español. A lo largo de la historia de nuestro país se ha desarrollado una discusión sobre cuál de estos dos métodos es el mejor.

-¿Me podrías contar algo de esa discusión? -dijo la niña.

-Sí...

En esos momentos sonó el teléfono y tía Sofia fue a contestar. Después de unos minutos regresó con su sobrina y le dijo: “Tengo que salir, pero después hablamos.”

La pequeña se entristeció un poco y se dirigió a la sala para ver la televisión. Tía Sofia se dio cuenta, entró a la biblioteca e inmediatamente salió con unas hojas, se dirigió a la sala y le dijo a la niña: “Este es un pequeño artículo que estoy escribiendo sobre los referentes históricos del tema que te interesa. Te lo dejo para que lo leas y después conversamos.”

La niña recibió con emoción las hojas y le dijo: “Gracias, cuando termine de leerlo platico contigo.”

Tía Sofia salió de la casa. La pequeña apagó la televisión, se acostó sobre la alfombra y comenzó a leer el artículo.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Debido a la importancia que tiene conocer el desarrollo histórico del uso de las lenguas indígenas en la educación de los indios, para esta tesis, el capítulo 2 consiste en el artículo de la tía Sofia.

# Capítulo 2

## El artículo

*Tú, maestro, no eres en la pequeña comunidad en que actúas un maestro de niños, sino también un maestro de gente adulta. No sólo eres un maestro de escuela sino un maestro de toda la comunidad. La labor de castellanizar a la gente... no has de realizarla sólo dentro de tu escuela, porque muchas de las oportunidades para hacer ese trabajo las encontrarás fuera de la misma. Alrededor de la escuela hay un caserío y un vecindario al que también debes castellanizar y civilizar porque de otro modo destruirá la labor que hagas en la escuela con tus niños.*

Rafael Ramírez



## Las lenguas vernáculas en la educación indígena en México (1921-1956)

El presente artículo tiene como propósito dar una visión general del desarrollo histórico que ha tenido el uso de las lenguas vernáculas, desde la creación de la Secretaría de Educación Pública hasta el proyecto educativo desarrollado por el Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan en la región mazateca.

### Breves antecedentes

México es un país con una variedad étnica y lingüística, que tiene sus orígenes en las

culturas prehispánicas y la conquista española.

Antes de la llegada de los españoles existía una política de dominación lingüística impulsada por la Triple Alianza,<sup>1</sup> política que consistía en imponer nombre en náhuatl a los pueblos que iba conquistando, al mismo tiempo que extendía entre las élites gobernantes el uso del idioma de los conquistadores para hacerlo operar como lengua franca en estos territorios de expansión de su poder.<sup>2</sup>

A partir del siglo XVI, a través de los descubrimientos geográficos, portugueses y españoles, conquistaron entre otras regiones, América e impusieron su cultura, su religión y su lengua.

Con la conquista española ocurrió un proceso semejante al de la conquista de la Triple Alianza, aunque mucho más radical, ya que los españoles empezaron a clasificarlo todo de

<sup>1</sup> Alianza conformada por Tenochtitlan, Texcoco y Tlacopan. Juan Brom, *Esbozo de Historia de México*, pp. 42 y 48.

<sup>2</sup> María Luisa Acevedo Conde, *Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha*, p. 192.

acuerdo con sus propios conceptos.<sup>3</sup>

Los misioneros que arribaron a la Nueva España, quienes efectuaron la conquista espiritual de los indígenas, se dieron cuenta de la necesidad de aprender, antes que nada, la lengua aborígen de éstos, para poder comunicarse. Esta labor se emprendió principalmente en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, que fundó Fray Juan de Zumárraga en la época del Virrey Mendoza, para la instrucción exclusiva de los indios. La tarea fue ardua, pues el bilingüismo en los indígenas era nulo y, por consiguiente, lo primero que debía hacer el profesor era aprender la lengua de los indígenas, único lenguaje en el que los aborígenes podían comprenderle.<sup>4</sup>

El aprovechamiento de los indios fue extraordinario, que pronto empezó a inspirar temor entre los mismos frailes y el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco fue cerrado.

Durante toda la Colonia, incluyendo el siglo XVIII, subsistió la pugna entre quienes querían cristianizar en las lenguas indígenas, y la Corona española, que en varias ocasiones intentó prohibir el uso de las lenguas aborígenes.<sup>5</sup>

Además, la instrucción indígena no recibió la atención debida. Todo se redujo al trabajo de las misiones, especialmente las de Sonora y la Tarahumara, a cargo de jesuitas. Estas misiones tenían como fin primordial la evangelización; sin embargo, para el desarrollo de esa labor, se presenta el problema de las lenguas indígenas, las que por necesidad tuvieron que aprender los misioneros.<sup>6</sup>

Paradójicamente después de la independencia y durante todo el siglo XIX, se propició la imposición absoluta y radical del español para todos los habitantes de México. Para los liberales y conservadores, del siglo XIX, ser mexicano implicaba desaparecer las diferenciaciones culturales entre

---

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Isidro Castillo, *"La alfabetización en lenguas indígenas. El Proyecto Tarasco"*, *América Indígena*, p. 140.

---

<sup>5</sup> Beatriz Garza Cuarón, *Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: Panorama general*, p. 8.

<sup>6</sup> Isidro Castillo, op. cit., p. 142.

los distintos grupos étnicos y el resto de la sociedad mexicana.<sup>7</sup>

En el siglo XIX se presenta un hecho curioso: Maximiliano de Habsburgo durante algún tiempo estudió náhuatl, y después de varios meses, empezó a publicar sus decretos en forma bilingüe; es decir, en náhuatl y castellano. Según Marino Jacobo Rojas, quien en varias ocasiones se entrevistó con Maximiliano, plantea que "...éste tenía el proyecto de que en las escuelas se estudiara alguna lengua indígena para ir preparando poco a poco a los profesores que más tarde habían de dedicarse a la instrucción de los indios..."<sup>8</sup>

También en el siglo XIX, Ignacio Ramírez, miembro del gabinete de B. Juárez, estaba a favor de una educación bilingüe. Los indígenas deberían recibir una instrucción en su lengua materna y en español. Pensaba que los indígenas no llegarían a "...una verdadera civilización sino cultivándoles la inteligencia por medio del instrumento natural del idioma en que

piensan y viven."<sup>9</sup> Por este motivo consideraba que era necesario la inmediata publicación de materiales educativos en los idiomas indígenas. Ignacio Ramírez confiaba que al difundir una instrucción y publicaciones en las lenguas vernáculas y en español, esto ayudaría a unir a todos los mexicanos en una nueva nación.

Ramírez consideraba que para lograr la participación democrática de los indígenas en la vida nacional era necesario que el gobierno federal estableciera divisiones territoriales basándose en los idiomas. Los indígenas nunca serían parte de la comunidad nacional sino se les concedía el derecho a organizarse en pequeñas naciones.<sup>10</sup>

Justo Sierra, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 1905 a 1911, opinaba que las lenguas indígenas constituían un obstáculo para convertir a los indígenas en seres racionales. Este obstáculo

<sup>7</sup> Beatriz Garza Cuarón, op. cit., p. 8.

<sup>8</sup> Isidro Castillo, op. cit., p. 143.

<sup>9</sup> Ramírez, *"Instrucción primaria"*, *Obras, II*, citado en Shirley Brice Heath, *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, p. 112.

<sup>10</sup> *Ibidem*, pp. 111-113.

sería superado al preparar en la Escuela Normal de la Ciudad de México a maestros que aprendieran las lenguas indígenas con la finalidad de emplearlas como base para la enseñanza de la lengua española. Sierra tenía la idea de que a través de una educación obligatoria en español se crearía una conciencia nacional. Opinaba que "...la estabilidad y progreso de la nación exigían la unidad del idioma."<sup>11</sup>

El 18 de junio de 1911, el gobierno, firma un decreto<sup>12</sup> que autoriza al ejecutivo para establecer en toda la República escuelas rurales llamadas de instrucción rudimentaria. Estas escuelas tendrían como función enseñar a la población de habla indígena, hombres y mujeres de todas las edades, a hablar, leer y escribir en español, y a manejar las operaciones básicas de la aritmética en dos años.

Durante los años de la Revolución, era posible

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 125.

<sup>12</sup> Decreto firmado por Francisco León de la Barra, quien sustituyó de manera provisional a Porfirio Díaz en la presidencia de México, al renunciar éste último el 25 de mayo de 1911.

distinguir dos tendencias principales en cuanto a la unidad idiomática nacional. La primera, sostenía que la cultura europea era superior a la cultura indígena. Gregorio Torres Quintero, uno de los principales representantes de esta tendencia, estaba en contra de la conservación de las lenguas indígenas, pues consideraba que eran un obstáculo para la civilización y la formación del alma nacional. El indígena debería estudiar en la misma escuela que el blanco o el mestizo; se le debería enseñar el español en uno o dos años preparatorios y había que darle la misma enseñanza que al pueblo mexicano en general, pues sólo así se lograría la unidad nacional.<sup>13</sup>

La segunda tendencia, estaba compuesta por lingüistas y antropólogos; Manuel Gamio era el principal representante de esta tendencia. Se opuso al etnocidio y al exterminio de las lenguas autóctonas y proponía la necesidad de un programa especial de educación para el indígena. Gamio propuso "...un programa de integración

---

<sup>13</sup> Engracia Loyo Bravo, *Educación de la comunidad, tarea prioritaria, 1920-1940*, pp. 361-362.

nacional basado en el conocimiento y estudio de las diferentes culturas. Desde la dirección del Departamento de Antropología,... puso en práctica un proyecto de investigación y de desarrollo integral y comunitario en el valle de Teotihuacan."<sup>14</sup>

## Los primeros pasos: incorporar al indígena

En 1921, el presidente Obregón, creó la Secretaría de Educación Pública (SEP).<sup>15</sup> José Vasconcelos estuvo al frente de esta Secretaría.

En el decreto presidencial que creó a la SEP figuran sólo tres departamentos integrantes de ésta: el escolar, el de bibliotecas y el de bellas artes. La cámara de diputados, contra la opinión Vasconcelos, añade

el de Departamento de Educación y Cultura Indígena.<sup>16</sup>

Vasconcelos se oponía al establecimiento de este Departamento de Educación y Cultura Indígena pues sostenía que no apoyaba:

"...el sistema yanquí de escuelas especiales para indios, sino el sistema de incorporación, en vez del de asimilación que practican los norteamericanos, y lo defendemos celosamente como más humano y más ventajoso desde todo punto de vista. Por eso nos negamos a crear un departamento especial de Cultura Indígena, como sugerían los protestantes, y aplicamos al indio la misma regla que al resto de la población. En aquellos raros casos en que el indio no conoce el idioma español, comenzamos enseñándoles."<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Engracia Loyo Bravo, "*La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena*", *Historia Mexicana*, p. 102.

<sup>15</sup> El antecedente de la SEP fue la Secretaría de Instrucción Pública, que se había suprimido por la ley del 13 de abril de 1917.

<sup>16</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán, *Obra Antropológica X. Teoría y práctica de la educación indígena*, p. 68.

<sup>17</sup> José Vasconcelos, *De Robinson a Odiseo*, citado en *Ibidem*, pp. 68-69.

## La Casa del Pueblo

José Vasconcelos, asignó a la escuela la tarea de unificar al país incorporando a todos los elementos aislados, como los indígenas. El gobierno comenzó su programa escolar con la creación de las Casas del Pueblo,<sup>18</sup> construidas con el esfuerzo de toda la comunidad<sup>19</sup> y cuyas enseñanzas se extendían a los miembros

---

<sup>18</sup> El 15 de abril de 1923, José Vasconcelos aprobó el documento *Las bases para la creación de las Casas del Pueblo*, elaborado por el profesor Enrique Corona. Benjamín Fuentes, *Enrique Corona Morfín y la Educación Rural*, p. 109.

<sup>19</sup> En cada una de las Casas del Pueblo se nombró un maestro que tenía la misión de atraer a niños y niñas, a los hombres y mujeres de todas las edades para construir conjuntamente la Escuela Rural Indígena. El propósito de que participara toda la comunidad en la construcción de la escuela, era que la sintieran como algo propio, que fuera el sitio en donde se realizaran actividades de pequeñas industrias de oficios, de economía doméstica, impartición de conocimientos intelectuales sólidos en los educandos, que formara hábitos de higiene y que impulsara las manifestaciones estéticas de la comunidad. Gonzalo Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas, *La política indigenista en México. Métodos y técnicas*, p. 196.

adultos e iban más allá del programa escolar tradicional.<sup>20</sup>

Idealmente se proponían tres tipos de casas: la rudimentaria, la elemental y la consolidada. La primera comprendía dos grados, en los cuales se enseñaría el español a los indígenas. La Casa del Pueblo elemental comprendía la rudimentaria y dos grados más, en donde se pretendía llevar a la práctica: "...actividades generales relativas y en el aprendizaje sistemático de las materias instrumentales con sentido funcional, particularizando el conocimiento cuando así convenía, sin abandonar la globalización en razón de las diversas actividades propias del plantel, dentro del propósito de entender cada vez mejor los problemas de la vida individual y social y también con el fin de canalizar el ingreso de los alumnos a escuelas de tipo superior, sin descuidar en ningún momento el objetivo de preparar en la vida para la vida."<sup>21</sup> La Casa del Pueblo consolidada, consistía en seis grados, que tenían como

---

<sup>20</sup> Engracia Loyo Bravo, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, p. 10.

<sup>21</sup> Benjamín Fuentes, op. cit., p. 41.

finalidad preparar maestros de educación primaria.<sup>22</sup> Sin embargo, la única que se inició fue la rudimentaria, ésta funcionó sobre todo en áreas en que la población ya era bilingüe, no llegaron a zonas habitadas por poblaciones que sólo hablaban un idioma.<sup>23</sup>

### **La buena nueva: las Misiones Culturales**

Al percatarse las autoridades educativas de que los métodos de enseñanza tradicional que utilizaban los maestros y que se aplicaban en los colegios de la Ciudad de México, no podían producir maestros adecuados para las comunidades apartadas, organizaron a expertos y maestros, que se integraron en *Misiones Culturales*, a los se conoció con el nombre de misioneros.<sup>24</sup>

Las primeras Misiones Culturales<sup>25</sup> fueron creadas con

la finalidad de preparar a los maestros rurales en servicio. La labor de la Misión Cultural, consistía en localizar y visitar a las comunidades que carecían de escuela y reunir a sus habitantes para proponerles la creación de comités encargados de trabajar en la construcción del edificio escolar y la formación de los anexos escolares. También se elegía a un nativo con alguna preparación y con espíritu de servicio, para nombrarlo maestro. Se le daban algunas instrucciones elementales sobre sus funciones, que no debían reducirse únicamente a la alfabetización de los niños, sino a atender a toda la comunidad en sus múltiples problemas; tales como de: salud, de producción agropecuaria y artesanal, de comercio, etcétera. El misionero visitaba periódicamente las escuelas que fundaba, para enterarse de sus avances, resolver problemas que el maestro no

---

<sup>22</sup> Idem.

<sup>23</sup> Shirley Brice Heath, op. cit., p. 136.

<sup>24</sup> Engracia Loyo Bravo, *Educación de la comunidad...*, p. 367.

<sup>25</sup> En octubre de 1923 se reunió el primer grupo de maestros con la denominación oficial de Misión Cultural, con la finalidad de impartir cursos de capacitación a los maestros rurales. Esta primera misión

---

fue realizada en el poblado de Zacualtipán, Hidalgo. En mayo de 1924, debido al éxito de esta primera misión hidalguense, se realizó una segunda, esta vez en Cuernavaca, Morelos. Julieta Ortiz Gaitán, *"Estado y cultura. Las escuelas rurales, una cruzada cultural en el México bronco"*, Universidad de México, p. 25.

hubiera resuelto y darle instrucciones para proseguir sus trabajos.<sup>26</sup>

El adiestramiento en lenguas indígenas era una de las deficiencias de los maestros rurales. Vasconcelos no admitía esta deficiencia, a pesar de que los representantes enviados a las comunidades le comunicaban la necesidad de maestros que conocieran los idiomas indígenas. El secretario de Educación, aun cuando hablaba de la fusión de lo indio con lo europeo, para crear el mestizo mexicano del porvenir, pensaba que las lenguas vernáculas debían de ser exterminadas y sustituidas por el idioma español.<sup>27</sup>

Vasconcelos sostenía que el indio debería ser obligado a reconocer la victoria del espíritu del español en el lenguaje, porque el idioma español pertenecía a *una de las razas más ilustres del mundo*; además, aseguraba que había muy pocos miembros del país que no supieran el español.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Ramón Bonfil, *La revolución agraria y la educación en México*, p. 157.

<sup>27</sup> Shirley Brice Heath, op. cit., p. 137.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 138.

Sin embargo, José Vasconcelos se vio obligado a reconocer que podría proporcionarse alguna instrucción preparatoria en aquellos casos raros en que el indio no conociera el idioma español. Pero los maestros deberían tener siempre presente que habrían de enseñar el español a los niños indígenas, con el fin de que éstos pasaran a las escuelas elementales en que indígenas y blancos recibieran la misma instrucción.<sup>29</sup>

Las Misiones Culturales, eran consideradas como Escuelas Normales Ambulantes, que desarrollaban una intensa labor educativa mediante cursos<sup>30</sup> breves preparaban a los maestros en servicio.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> *Idem*.

<sup>30</sup> Estos cursos de denominaron *institutos*. Su duración era de tres semanas y se proponía lograr un mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio, mejoramiento de las prácticas domésticas, mejoramiento económico de la comunidad, mediante la enseñanza agrícola y de pequeñas industrias y saneamiento del poblado. Ramón Bonfil, op. cit., p. 184.

<sup>31</sup> *Idem*.

Como apoyo al trabajo de las Misiones Culturales,<sup>32</sup> en 1927 se establecieron, en cada zona escolar, Centros de Cooperación Pedagógica, en estos centros se reunían los maestros para realizar un intercambio de experiencias y discusión de los problemas que tenían en el trabajo escolar.<sup>33</sup>

## Las Escuelas Rurales

En 1925, las Casas del Pueblo, cambian de

---

<sup>32</sup> "Las Misiones Culturales sufrieron, con el tiempo algunos cambios en sus programas, crecieron en número, ampliando su radio de acción y la duración de sus cursos, según las necesidades de las regiones en las que trabajaban.

En 1932 quedaron incorporadas a las Escuelas Regionales Campesinas y para hacer más efectiva su acción se volvieron fijas. Durante el gobierno de Cárdenas se les restituyó su carácter ambulante y finalmente en 1938 fueron clausuradas por ser consideradas *focos de fermento ideológico*. En 1942, vuelven a la vida, pero sin su carácter original de normales ambulantes para convertirse en Centro de extensión para el desarrollo de la comunidad." Engracia Loyo Bravo, *La Casa del Pueblo...* p. 11.

<sup>33</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas, op. cit., p. 200.

denominación a escuelas rurales.<sup>34</sup>

El programa de la escuela rural era nuevo y experimental; la escuela debía crearse con el esfuerzo del maestro, el cual debía atender todas las necesidades de la comunidad y desempeñar todos los cargos: desde el de agrónomo y peón, hasta el de médico y enfermero.

Los programas de actividades de la Escuela Rural aun cuando señalaban las actividades a desarrollar por el maestro, éste tenía plena libertad para adaptarlos a las necesidades de cada región.

En 1927, la Escuela Rural comprendía tres grados: el inicial o preparatorio, que tenía como objetivo principal la enseñanza del español, y reemplazó a la Casa Rudimentaria del Pueblo. Los otros dos grados, comprendían un programa que abarcaba actividades relacionadas, en primer término, con la nutrición, la defensa del individuo y de la vida de la comunidad y, en segundo término, la enseñanza

---

<sup>34</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán, op. cit., p. 74.

de la lectura y escritura, conocimientos de cálculo, ciencias naturales, historia y civismo.<sup>35</sup>

El monolingüismo, que predominaba en la gran mayoría de las comunidades indígenas, fue una de las grandes preocupaciones de la Escuela Rural, pues las autoridades educativas del país sostenían que era necesario que el indígena se incorporara a la sociedad mexicana, y la forma de conseguirlo era que éste pensara y sintiera en español. Esta era la razón de ser del grado preparatorio.<sup>36</sup>

Pero en el grado preparatorio se pudo hacer muy poco en cuanto a la enseñanza del español, porque mientras en la escuela el niño hablaba y practicaba el español, al regresar a su casa hablaba, sentía y pensaba en lengua indígena. La enseñanza se hizo más lenta y difícil y la escuela no lograba castellanizar al indígena.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas, op. cit., p. 200.

<sup>36</sup> Ibidem, p. 207.

<sup>37</sup> Ibidem, p. 208.

Dentro del plan de la Escuela Rural se incluía la creación de anexos, donde los alumnos aprendieran haciendo. Estos anexos estaban integrados por: el huerto, el gallinero, el apiario, el palomar, la biblioteca, el baño, el botiquín, el escritorio público, el campo deportivo, el teatro al aire libre, la carpintería, el costurero, la cocina etc.. Como no era posible que cada Escuela Rural contara con todos los anexos, se siguió el criterio de que además de los higiénico-sanitarios indispensables, cada escuela construiría aquellos anexos que permitieran el desarrollo de las actividades que representaran las necesidades de la comunidad.<sup>38</sup>

### **La Casa del Estudiante Indígena**

Ante los limitados éxitos logrados por la Escuela Rural en los centros de población indígena, y frente al hecho de que las Misiones Culturales no resolvieron completamente el problema de la preparación de los maestros; el 1º de enero de

---

<sup>38</sup> Ibidem, p. 197.

1926 se funda la Casa del Estudiante Indígena, lugar donde se concentraron a jóvenes indígenas de los principales grupos lingüísticos del país. La principal finalidad de la Casa del Estudiante Indígena era demostrar que los indígenas tenían las mismas capacidades que los mestizos, pues algunos educadores comenzaron a preguntarse por qué el indio no había tenido éxito en los programas anteriores y se cuestionaban si el indio tendría la misma inteligencia o simplemente no se había puesto en marcha un programa adecuado para estos grupos.<sup>39</sup>

Los funcionarios que seleccionaron a los estudiantes, se habían mostrado especialmente cuidadosos y habían escogido muchachos que sabían lenguas indígenas, pero un gran porcentaje de los que asistían a las escuelas, eran bilingües, y unos cuantos sólo sabían el español.<sup>40</sup> Para

que los estudiantes pudieran abandonar más fácilmente la escuela y regresaran a sus regiones como maestros, se les alentó para que crearan clubes de idiomas, emplearan sus lenguas vernáculas fuera de las aulas, y enseñaran a los estudiantes que sólo hablaban español a hablar los idiomas indígenas de la región.<sup>41</sup>

En la Casa del Estudiante Indígena no se prohibía el uso de las lenguas indígenas y se procuró que de cada etnia hubiera dos o más representantes, para que se apoyaran y mantuvieran, en lo posible, sus usos y costumbres.<sup>42</sup>

Una de las principales críticas a la Casa del Estudiante Indígena, fue precisamente sobre el uso y mantenimiento de las lenguas vernáculas, pues se suponía que era una institución proyectada para *mexicanizar*<sup>43</sup> a la juventud indígena.<sup>44</sup>

---

<sup>39</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas, op. cit., pp. 208-209.

<sup>40</sup> Para conocer detalladamente el proceso de selección y la conformación del alumnado de la Casa del Estudiante Indígena se sugiere consultar Engracia Loyo Bravo, "*La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena*", en

---

*Historia Mexicana*, Vol. XLVI, julio-septiembre de 1996, núm. 1, pp. 99-131.

<sup>41</sup> Shirley Brice Heath, op. cit., p. 145.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 146.

<sup>43</sup> Ramón Bonfil, en op. cit., p. 221, señala que como parte del proceso de mexicanización, en esta institución se acostumbró a los indígenas a vestir y calzar al estilo occidental, se les hizo

Los impulsores de esta institución, estaban convencidos de que aquellos indios mexicanizados en la Casa del Estudiante Indígena, podrían servir de intermediarios culturales entre la nación y sus comunidades nativas. Los directores de la escuela comprendían la necesidad que los estudiantes tenían de comunicarse en español y en una lengua india. Escogidos

---

andar siempre limpios, se les habitó a comer una dieta balanceada y con los modales occidentales; periódicamente visitaban museos y asistían a espectáculos modernos. Pero el doctor Gabriel González, visitador de la Casa del Estudiante Indígena describe las condiciones de esta institución: "La mayor parte de los muros se encuentran cuarteados; los pisos de madera de algunas dependencias, como los dormitorios están destruidos o en mal estado, faltan cristales en las ventanas [...] todas las dependencias de la casa se encuentran desaseadas o en desorden [...] en los dormitorios la mayoría de las camas están desvincijadas [...] las ropas, almohadas y colchas raídas y sucias, en el comedor faltan asientos y manteles, la mayoría de los alumnos no usan cubiertos por que no los tienen... la cocina se encuentra muy desaseada [...] los patios mal cuidados y los jardines mal cultivados y con toda clase de basura." *Memoria relativa al estudio que guarda el ramo de Educación Pública 31 de agosto 1932*, pp. 50-52, citado en Engracia Loyo Bravo, *La empresa redentora...*, p. 108.

<sup>44</sup> Ramón Bonfil, op. cit., p. 221.

como futuros directores de la educación rural en sus regiones respectivas, los estudiantes saldrían de la escuela como agentes biculturales y bilingües, que podrían servir efectivamente de ejemplo del indio mexicanizado y, por ende, influir en otros indios e incitarlos a participar en los programas educativos de la nación.<sup>45</sup>

Para evaluar con detalle el trabajo de la Casa del Estudiante Indígena, Narciso Bassols, secretario de Educación, comisionó a Manuel Meza Andraca para que realizara una investigación sobre esta institución. La investigación mostró el éxito que había tenido la Casa del Estudiante Indígena en la incorporación individual de los jóvenes indígenas a la vida urbana de la Ciudad de México y su capacidad para obtener conocimientos, destrezas y habilidades, al igual que los jóvenes mestizos; pero también demostró que estos jóvenes prefirieron seguir viviendo en la ciudad y trabajar como obreros, oficinistas o mozos antes que volver a sus comunidades.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Idem.

<sup>46</sup> Ibidem, pp. 222-223. Rafael Ramírez, en 1930, como jefe del Departamento de

Ante los resultados obtenidos en la Casa del Estudiante Indígena, en 1932 se decide clausurarla y al año siguiente, con el presupuesto anteriormente destinado a ella, las autoridades educativas resolvieron crear internados indígenas<sup>47</sup> en zonas de densa población indígena.<sup>48</sup>

---

Enseñanza Rural y Primaria Foránea, informaba al secretario de Educación que: "[...] el tipo de incorporación conseguido por la Casa del Estudiante iba más allá de lo deseable pues en numerosos casos los muchachos terminaban sus estudios en el plantel, no regresaban ya a las regiones de donde eran originarios pues sentían repugnancia por la vida rural y repulsión a vivir con sus hermanos." *Memoria relativa al estudio que guarda el ramo de Educación Pública 31 de agosto 1932*, p. 27, citado en Engracia Loyo Bravo, *La empresa redentora...*, p. 112.

<sup>47</sup> A estos internados también se les denominó Centros de Educación Indígena. Estos funcionarían como internados para adolescentes indígenas. Serían mixtos y para ingresar a ellos no se requería tener conocimiento del idioma español ni una educación elemental previa. En estos Centros, se pretendía que la educación fuera *viva y real*, por lo cual, en general todas las actividades serían planteadas y realizadas por los alumnos. Un aspecto importante de esta institución, fue la labor denuncia y defensa, que efectuaron los maestros ante las condiciones de vida y explotación de los indígenas. Engracia Loyo Bravo, *Los Centros de Educación Indígena y su*

## El cambio

### El bosquejo de una experiencia: Carapan

Después de las experiencias que se tuvieron en educación indígena, en 1932, Moisés Sáenz propone a Narciso Bassols, que la Secretaría de Educación Pública, estableciera un centro de estudio y acción en una región india, con el fin de examinar el problema de cómo podría persuadirse a los grupos indios de que aceptaran la vida nacional. Bassols, que ya había examinado la Casa del Estudiante Indígena y las escuelas rurales, y había comprobado que distaban mucho de alcanzar las metas propuestas en términos de la redención del indio, aprobó un corto programa experimental, y en junio de ese mismo año, se creó la Estación de Incorporación Indígena de Carapan, que tenía por objetivo estudiar en una región indígena, el proceso de incorporación del indio a la vida nacional.<sup>49</sup>

---

*papel en el medio rural (1930-1940)*, pp. 145-146.

<sup>48</sup> Ramón Bonfil, op. cit., p. 224.

<sup>49</sup> Shirley Brice Heath, op. cit., p. 156.

Según Moisés Sáenz, la Estación Carapan, tuvo por finalidad:

"...desarrollar estudios e investigaciones de antropología social, para cerciorarse de las realidades del medio indígena y de los fenómenos que operan en el proceso de la asimilación de la población aborigen al medio mexicano. Efectuará igualmente, indagaciones mediante las cuales puedan descubrirse los procedimientos más adecuados que el Gobierno debe seguir a efecto de lograr la pronta incorporación del indio a la entidad nacional, dentro del criterio de estima de los valores culturales y espirituales del indio, de respeto a la personalidad humana y de cabal interpretación del ideal mexicano. La Estación tiene también el encargo de hacer observaciones que permitan la valorización y la crítica de los métodos y procedimientos que el Gobierno desarrolla en las agencias que operan en las comunidades de que se trata, tales como escuelas, organizaciones agrarias, etcétera."<sup>50</sup>

La experiencia de seis meses en Carapan, aunado a casi diez años de trabajo como subsecretario de Educación Pública, propiciaron un viraje en Sáenz. Este cambió sus puntos de vista respecto a la educación

indígena, pues había realizado una evaluación crítica de las políticas a través de las que se pretendía la enseñanza del español por el método directo: alfabetización en español a hablantes de lenguas indígenas. En la evaluación consideró que el método directo había fracasado y por este motivo, era necesario buscar nuevas alternativas para la castellanización.

La más importante de las alternativas planteadas, según la apreciación del propio Sáenz, fue el método que William C. Townsend estaba aplicando con éxito en Guatemala y que consistía en la alfabetización en lengua indígena, como paso previo a la adquisición del español como segunda lengua, método al que más tarde se llamó de castellanización indirecta o "método indirecto".<sup>51</sup>

### **Instituto Lingüístico de Verano**

Sáenz había visitado a Townsend en Guatemala y después de observar su trabajo con los indígenas

<sup>50</sup> Ramón Bonfil, op. cit., p.228.

<sup>51</sup> Shirley Brice Heath, op. cit., p. 154.

cakhchuiqueles, lo invita a venir a México para que viera si era pertinente aplicar su método en las zonas indígenas del país.<sup>52</sup>

Townsend trabajó por algunos meses en las zonas indígenas de Chiapas y Yucatán y en su informe entregado a Narciso Bassols, señala la necesidad de un número mayor de lingüistas para analizar los abundantes idiomas indígenas. Townsend planteó la creación de un instituto de lingüística, en que se adiestraran a los estudiantes para que trabajaran en las comunidades indígenas de México. Townsend, en el verano de 1934, en Sulphur Springs (Arkansas), imparte la primera sesión de clases de Camp Wycliffe, que se convertiría más adelante en el Instituto Lingüístico de Verano.<sup>53</sup>

En 1935 el gobierno del general Lázaro Cárdenas llegó a un arreglo con Townsend para hacer frente al problema lingüístico. Townsend estableció en México el Instituto Lingüístico de Verano (ILV).<sup>54</sup>

<sup>52</sup> Idem.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 156.

<sup>54</sup> El presidente Lázaro Cárdenas, durante una de las giras que realizó por las áreas rurales, conoció a W.

El ILV fundó y financió sus propios centros regionales, envió personal para el estudio de los diversos idiomas, la elaboración de cartillas bilingües para la alfabetización en lengua indígena y el aprendizaje del español, además de hacer diccionarios, gramáticas y otros materiales.<sup>55</sup>

## La Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas

El Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas,<sup>56</sup> en 1939 organizó la

---

Townsend, en Tetelcingo. En este lugar Townsend decidió iniciar la tarea de aprender y enseñar en lengua vernácula.

<sup>55</sup> Shirley Brice Heath, *op. cit.*, p. 170.

<sup>56</sup> En 1936 es creado el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas.\* El propósito del gobierno al crear este Departamento es que hubiera una dependencia que con toda parcialidad pudiera estimular toda aquella acción oficial tendiente a estudiar y resolver los problemas de los indígenas, no como un grupo aislado inferior, diferente sino componente importante de la nacionalidad mexicana. Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, *Memoria de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas*, p. XI-XII.

\*De su experiencia en Carapan, Moisés Sáenz plantea la creación de un Departamento de Asuntos Indígenas que organizara programas para

Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas<sup>57</sup>, de la que se esperaba obtener los lineamientos precisos para la formulación de la política lingüística y el programa de acción que habría de implantarse en México.<sup>58</sup>

En esta Asamblea, se concluyó que el método directo de enseñanza del lenguaje nacional no había servido más que para suministrar a unos cuantos indios una leve pincelada del español. El español carecía de significado para ellos, puesto que no disponían de una base suficiente del idioma para pensar en él, y cuando lo usaban, si lo hacían, se reducía a frases estériles, saludos o intercambios en el mercado.<sup>59</sup>

La Asamblea dictaminó que la *incorporación* del indígena era una teoría muerta;

---

conocer y resolver los problemas y necesidades de los indígenas. Ramón Bonfil, op. cit., p. 230.

<sup>57</sup> Esta Asamblea se realiza del 9 al 13 de mayo de 1939, en las instalaciones del Departamento de Antropología de la Escuela de Ciencia Biológicas del Instituto Politécnico Nacional.

<sup>58</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas, op. cit., p. 212.

<sup>59</sup> Shirley Brice Heath, op. cit., p. 176.

había fracasado en su meta fundamental: la enseñanza del español a los indios, puesto que la premisa de los principios de la incorporación habían sido que una vez que el indio hubiera aprendido el español, sería capaz de penetrar en la cultura de la nación mexicana, el programa entero había producido muy pocos beneficios.<sup>60</sup>

La Asamblea planteaba que en las comunidades indígenas se lograra:

"...un bilingüismo extendido que pudiera proporcionar mejor salud, salubridad y técnicas agrícolas, o sea los aspectos de la modernización que eran necesarios al indio para conseguir oportunidades semejantes a las de otros mexicanos. El objetivo, pues, no era extinguir el idioma vernáculo del indio empleado por él al hablar con sus familiares y los miembros de su comunidad cerrada; la meta consistía en sumar a ese lenguaje de grupo el idioma español, que utilizaría en las áreas de su vida que el indio pudiera considerar ventajosas para su progreso social o económico. El plan de integración no era de supresión, sino más bien de agregación."<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Idem.

<sup>61</sup> Ibidem, pp. 176-177.

La alfabetización en los idiomas indígenas se convirtió en un tema que disfrutó de gran apoyo: radio, carteles, y murales a través de los que se proclamaron los méritos de la lectura en los idiomas vernáculos.

Se pretendía que los indios, acostumbrados a una vida basada en la comunicación oral a través de contactos primarios: la familia y la comunidad, se enteraran de las posibilidades de recibir información, en su lengua, por un medio escrito y fuentes secundarias externos a su comunidad.

Para que esto tuviera éxito, se tendrían que unificar los métodos de preparación de textos de enseñanza de la lectura. La Asamblea acordó recomendar que era urgente que no se empleara sólo un carácter de escritura en las cartillas y demás publicaciones destinadas a los indios. Varios ejemplares de cartillas servirían para introducir los fundamentos de la historia, la aritmética, la geografía y las ciencias naturales; siempre que fuera posible, el contenido debería comprender materiales locales.

Todos los lectores deberían ser preparados de acuerdo con el método de Townsend<sup>62</sup> para enseñar a leer.<sup>63</sup>

Un logro importante de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas fue la creación del Consejo de Lenguas Indígenas;<sup>64</sup> este Consejo sería el organismo que ayudaría al

---

<sup>62</sup> Ver Anexo No. 2.

<sup>63</sup> Además de este método, los participantes a la Asamblea convinieron que prepararían grabaciones de idiomas indios para emplearlas en el adiestramiento de los maestros, con el fin de que los métodos ideados para enseñar a leer en los idiomas indios se llevaran adelante durante un periodo de tiempo suficiente como para permitir que los estudiantes adquirieran firmemente la costumbre y facilidad de la lectura en su lengua. En la Asamblea se sugirió que no se iniciara la enseñanza del español en las escuelas de las zonas indias antes del segundo o tercer año, basándose en las recomendaciones de este grupo, la Dirección de Lingüística, dependiente del Departamento de Asuntos Indígenas, preparó alfabetos para diez de las principales lenguas indias, así como diccionarios para cinco de ellas y respecto a varias áreas indias las grabaciones indicadas. Shirley Brice Heath, op. cit., pp. 177-178.

<sup>64</sup> Las finalidades que se le atribuyeron a dicho Consejo fueron las siguientes: efectuar estudios estructurales y sociales de las lenguas indígenas, contribuir a la solución de los problemas de la educación en tales lenguas y entrenar investigadores. Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, op. cit., p. 59.

desarrollo y continuidad de las investigaciones lingüísticas, para cooperar con las autoridades competentes en la enseñanza rural en lenguas indígenas. Dicho organismo tendría una estrecha colaboración con instituciones educativas y científicas<sup>65</sup> mexicanas y extranjeras. La sede del Consejo de Lenguas Indígenas sería el Departamento de Antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas.<sup>66</sup>

La Asamblea de Filólogos y Lingüistas, recomendó asignar al Dr. Mauricio Swadesh y al Profesor Wigberto Jiménez Moreno, como director y subdirector del Consejo de Lenguas Indígenas respectivamente.<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> Las instituciones patrocinadoras invitadas a formar parte del Consejo de Lenguas Indígenas fueron: el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, el Departamento de Antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Panamericano de Geografía e Historia, la Sociedad Mexicana de Antropología y la Linguistic Society of America. Así como a distinguidos investigadores.

<sup>66</sup> Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, op. cit., p. 29.

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 82.

Esta Asamblea resolvió entregar al Consejo de Lenguas Indígenas el Proyecto Tarasco, para su ejecución. Este Proyecto tuvo como objetivo principal la alfabetización en lengua indígena y estuvo bajo la dirección de M. Swadesh, quien fue auxiliado por Alfredo Barrera Vázquez y Maxwell Lathrop, este último del Instituto Lingüístico de Verano, que había permanecido en el área tarasca desde 1936. El proyecto contó con el respaldo político del presidente Lázaro Cárdenas.

En el Proyecto Tarasco se utilizó el método de Townsend para la enseñanza de las lenguas indígenas, bajo dos modalidades distintas.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> La primera modalidad del método "...consta de una serie de cartillas cada una de las cuales tiene ocho palabras de una o dos sílabas. Algunas de las palabras se repiten más de una vez en la misma hoja, y esas palabras emplean en parte las mismas sílabas. En la primera hoja hay palabras que sólo contienen tres letras diversas del alfabeto, pero en las hojas siguientes se introduce una letra nueva en cada página. Y así se enseñaba al estudiante a reconocer la palabras, y por comparación de palabras semejantes, llega a conocer las sílabas..." La segunda modalidad se "...basa en el uso de dibujos, que ilustran las principales sílabas de la lengua. Esos dibujos ayudan al estudiante a recordar

Dicho proyecto dividió su trabajo en dos mecanismos que denominó: política social interna y política social externa. La primera puso énfasis en la educación adulta y en la aplicación práctica e inmediata del alfabetismo; para lograr estos propósitos, se organizó una misión alfabetizadora que recorrió los pueblos de la región tarasca dando a conocer el alfabeto indígena.<sup>69</sup>

La política social externa, de acuerdo con la nueva política del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, consistió en preparar propaganda tendiente a fomentar la comprensión de la importancia social de utilizar los idiomas nativos como medio de una más rápida asimilación cultural.<sup>70</sup>

---

las palabras, y más tarde por la comparación de las diferentes palabras llega a darse cuenta de que parte de ellas contiene una sílaba ilustrada. Después de un corto tiempo, con cualquiera de los dos métodos, puede el alumno empezar a leer textos. Para entonces, el estudiante está capacitado para empezar a practicar la escritura, copiando las letras de las cartillas, y utilizando papel rayado que le sirve de guía para obtener un tamaño uniforme de las letras..." Isidro Castillo, op. cit., pp. 147-148.

<sup>69</sup> Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, op. cit., p. 96.

<sup>70</sup> Idem..

El Proyecto Tarasco sufrió recortes presupuestales serios hacia 1940. Estos asociados a un creciente burocratismo y al cambio de gobierno, hicieron imposible la continuidad del proyecto. No por ello puede dejarse de lado la profunda huella que el proyecto dejó.

### **Congreso Indigenista Interamericano**

En abril de 1940, en Pátzcuaro, Michoacán, se realizó el Primer Congreso Indigenista Interamericano, en él nuevamente se abrió la polémica sobre la política que debía aplicarse respecto a las lenguas indígenas y su enseñanza, en el ámbito continental. La mayoría de los delegados se inclinaban por el respeto a las lenguas nativas y el empleo del método indirecto para la castellanización; por lo anterior se reconoció la falta de bases lingüísticas, tanto del personal capacitado, como de los de apoyos didácticos, para aplicar correctamente el método. Hubo una minoría que consideró aconsejable proceder a la castellanización inmediata de los indígenas por medio de la alfabetización en español. El

grupo mayoritario consiguió, sin embargo mantener, de momento, la meta de la castellanización indirecta.<sup>71</sup>

En este Congreso también se discutió la necesidad de formar una institución central, que se encargara de difundir la información y de coordinar los programas basados en resultados obtenidos en la investigación científico social. Por lo tanto, en el Congreso se propuso que cada país estableciera una organización especial, un Instituto Indigenista Nacional.<sup>72</sup> Institución que estaría encargada de todo lo concerniente a los programas de promoción e investigación de la población indígena dentro de cada nación. Estos institutos nacionales habrían de quedar afiliados, con bastante libertad, al Instituto Indigenista Interamericano, dirigido por Manuel Gamio y con sede en México.

En el régimen de Avila Camacho, Octavio Béjar

---

<sup>71</sup> María Luisa Acevedo Conde, op. cit., p. 196.

<sup>72</sup> La creación del Instituto Indigenista Nacional de México, se hizo años más tarde, porque se pensó que el Departamento de Asuntos Indígenas cumplía la función de éste.

Vázquez, secretario de Educación, abiertamente opositor del bilingüismo, orientó su administración a cerrar las puertas a los partidarios de mantener la diversidad cultural y a favorecer el mantenimiento de la unidad dentro de las tradiciones hispánicas.<sup>73</sup>

El programa de gobierno de Avila Camacho en materia educativa, se orientó a la campaña de alfabetización masiva, misma que arrojó buenos resultados entre la población hispanohablante pero fracasó entre los indígenas. En 1944 la SEP, tenía nuevo titular al frente: Jaime Torres Bodet, hombre proclive a la educación bilingüe. Torres Bodet comisionó al Consejo de Lenguas Indígenas para que formúlase el plan de alfabetización para los indígenas monolingües, en su propia lengua, como paso previo a la castellanización.<sup>74</sup>

En 1945 la Secretaría de Educación Pública estableció el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, para poner en práctica el plan de

---

<sup>73</sup> María Luisa Acevedo Conde, op. cit., p. 196.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 197.

alfabetización elaborado por el Consejo de Lenguas Indígenas. Al frente de este Instituto estuvo Alfredo Barrera Vázquez, quien tenía gran experiencia por haber sido colaborador de Swadesh en el Proyecto Tarasco; lo que permitió cierto avance en el campo del adiestramiento de personal, en la alfabetización en lenguas indígenas y en el estudio lingüístico del algunas de ellas.

En 1946 asumió la presidencia Miguel Alemán, éste suprimió el Departamento de Asuntos Indígenas cuyas responsabilidades fueron transferidas a la Dirección de Asuntos Indígenas de la SEP, aunque ya sin el apoyo político necesario para funcionar como antes y sin directrices claras. También el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas cambió de nombre, dando paso al Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, lo que evidentemente restringió su campo de acción.

El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, adiestró, antropológica, lingüística y pedagógicamente, a 50

maestros bilingües para preparar textos en tarasco, náhuatl, otomí y maya. Elaboró también cartillas bilingües y realizó estudios etnológicos de los grupos mencionados.

### **El Instituto Nacional Indigenista y los Centros Coordinadores Indigenistas**

El Congreso de la Unión aprobó la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), por la ley del 10 de noviembre de 1948.<sup>75</sup> Como director del naciente Instituto, fue nombrado Alfonso Caso.<sup>76</sup>

Los objetivos del Instituto eran semejantes a los que habían sido propuestos ocho años antes en el Primer Congreso Indigenista Interamericano: la investigación de problemas relacionados con la población indígena y el estudio de métodos para el mejoramiento de la vida de esos grupos.<sup>77</sup>

<sup>75</sup> La ley de creación del INI es publicada el 4 de diciembre de 1948 en el Diario Oficial de la Federación. Ver Anexo No. 3.

<sup>76</sup> Ramón Bonfil, op. cit., pp. 237-238.

<sup>77</sup> Shirley Brice Heath, op. cit., p. 201.

La base de la operación del Indigenista Nacional, era que los problemas que implicaba la integración de la nacionalidad mexicana no se podían reducir a un esquema pedagógico. Los funcionarios del INI consideraban que la educación del indio estaba intrínsecamente ligada a una política general del mejoramiento rural, en la que la educación es parte integral.<sup>78</sup>

En el INI se retoman las anteriores experiencias en el medio indígena para formular sus postulados, como un estudioso del tema señala:

"Los dirigentes del Instituto Nacional Indigenista eran los hijos espirituales del movimiento de educación bilingüe, pero eran hijos que ahora colocaban la política idiomática muy dentro de la ideología del renacido enfoque regional integrado de Manuel Gamio. Desde aquel momento de la historia de México, fue imposible dedicarse al estudio de la política de habla respecto al indio sin colocar el tópico en el contexto del movimiento indigenista."<sup>79</sup>

El INI se proponía una misión regional e integral.

<sup>78</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas, op. cit., p. 220.

<sup>79</sup> Shirley Brice Heath, op. cit., p. 202.

Regional, porque no sólo se atacarían los problemas de una comunidad, sino que los de toda una región homogénea por la lengua y otros aspectos de la cultura. Además, se incluía, dentro del radio de acción, a una ciudad mestiza, a la que se le denomina metrópoli de la región, pues los pueblos indígenas que la rodean dependen de ella política y económicamente. La acción sería integral, porque se refería a todos los aspectos de la cultura de la comunidad: el educativo, el de salud, el agrícola, etc.

Para que el INI pudiera realizar sus funciones, estableció una serie de agencias fuera de la Ciudad de México, a las que denominó Centros Coordinadores Indigenistas.<sup>80</sup>

<sup>80</sup> Desde los Centros Coordinadores Indigenistas, se ejerce la acción del Instituto, pues la coordinación de las diversas actividades, que los miembros del INI esperaban realizar en el interior de cada grupo indio en México, resultaba imposible desde una oficina central única en la capital. Era necesario tener una base de operaciones a nivel regional. Además, la limitación de fondos y de personal, evidenciaban que no todos los grupos indios podrían disfrutar de la atención del INI; así pues, habría que decidir sobre qué criterios escoger a los

Los criterios para elegir las regiones en que el INI debería establecer Centros Coordinadores, se basaron en la intensidad de contacto previo que los antropólogos hubieran tenido con los indios de la región y la urgencia de las necesidades sanitarias y económicas de los indígenas.<sup>81</sup>

Aguirre Beltrán, define a los Centros Coordinadores Indigenistas como:

"...organismos regionales de acción integral cuyas sede se establece en la ciudad primada de una jurisdicción intercultural identificada como india. El área de trabajo de estos centros es amplia hasta abarcar el territorio total de la región..."<sup>82</sup>

Estos Centros tendrían como actividades fundamentales desarrollar en las comunidades:

- Acción económica agropecuaria.
- Acción educativa.

---

indios que serían involucrados en los programas de desarrollo. Los Centros Coordinadores Indigenistas se convirtieron en dependencias del INI para efectuar programas de integración en las regiones designadas. Shirley Brice Heath, op. cit., p.202.

<sup>81</sup> *Ibidem*, p. 204.

<sup>82</sup> Ramón Bonfil, op. cit., p. 240.

- Acción sanitaria.
- Desarrollo de las comunidades.

La labor de los Centros Coordinadores Indigenistas, estaría bajo la dirección de un antropólogo del INI, educadores, lingüistas, agrónomos, técnicos en medicina y representantes de cuantas otras profesiones que colaboraron para orientar el desarrollo regional.<sup>83</sup>

Las investigaciones que realiza el personal especializado tienen un carácter interdisciplinario, en el que cada uno de los que laboran en el programa del Centro, tiene la oportunidad de indagar, en forma exhaustiva, los programas específicos que caen dentro de la órbita de su respectiva especialidad.<sup>84</sup>

El personal básico de los Centros Coordinadores estaba compuesto por tres tipos de personal o agentes de aculturación: un primer grupo conformado por individuos extraídos de las comunidades indígenas que tenían en el grupo al que pertenecían un estatus adscrito lo

---

<sup>83</sup> *Ibidem*, pp. 347-348.

<sup>84</sup> *Idem*.

suficientemente alto para que fuera efectiva su influencia en la modificación de los patrones de conducta tradicional. Recibían la designación de *Promotores del cambio cultural o promotores culturales*, simplemente. Eran bilingües y se especializaron durante el servicio o en la Escuela Formativa de Promotores en educación, salubridad, agricultura, cooperativismo, administración municipal, procuraduría o defensoría de pueblos y diversas artesanías y oficios. El segundo tipo de agentes, lo componían individuos mestizos, también bilingües, que constituía el personal subtécnico en el que se catalogaba a enfermeras, oficiales sanitarios, inspectores escolares, prácticos agrícolas, contadores, etc.. El tercer tipo de agentes lo conformaba el personal con preparación profesional.<sup>85</sup>

La educación en los Centros Coordinadores Indigenistas tenía como características:

- El uso de las lenguas nativas e introducción oportuna del castellano como segunda lengua.

- Selección de personal de la misma zona, para formar parte del sistema educativo de los Centros Coordinadores Indigenistas.<sup>86</sup>

Recordando la lección aprendida en la Casa del Estudiante Indígena, que había sacado a los indios de la comunidad para educarlos, "...el Instituto envió a sus educadores, llamados *promotores culturales*, a los Centros Coordinadores. Aquellos promotores culturales debían ser naturales de la región en que trabajarían, y habrían de hablar el español y el idioma indígena de los indios del área. La exposición razonada para el empleo de promotores, que sólo tenían a veces de cuatro a seis años de instrucción elemental, era que podían ser realmente miembros del grupo indio y actuar como agentes de cambio dentro de la comunidad. Aquellos bilingües eran capaces de llegar hasta los niños indios, no como intrusos no como antiguos miembros de la comunidad que hubieran regresado para *redimir* a sus

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 350.

<sup>86</sup> Ramón Bonfil, *op. cit.*, p. 240.

vecinos, sino como miembros estables de la comunidad, agregados al Centro coordinador como intermediarios culturales entre la región y la nación.<sup>87</sup>

La preparación y empleo de indígenas *promotores* se derivó no sólo de la experiencia nacional y de una recomendación del Primer Congreso Indigenista Interamericano, sino esencialmente, del criterio que establece que por su extracción y estatus, podrían actuar como intermediarios culturales, promoviendo el cambio social dentro de sus comunidades con mayor facilidad y menos conflictos que los extraños. En la práctica, la idea hubo de experimentar modificaciones; en unos casos se encontró a personas que satisfacían todos los requisitos; en otros, hubo necesidad de emplear a quienes, disfrutando de alto estatus, no tenían la preparación deseada, pero que por su capacidad, como dirigentes, podían contribuir a desarrollar los aspectos del programa general; en otros

<sup>87</sup> Shirley Brice Heath, op. cit., pp. 206-207.

más, hubo de emplearse a personas con buena preparación pero con bajo estatus y, finalmente, en virtud de circunstancias especiales, se recurrió, en diversas ocasiones a personas que no hablaban la lengua vernácula.<sup>88</sup>

Para realizar el trabajo de la educación indígena, se elaboraron cartillas en lenguas indígenas, material didáctico especial que iba desde la utilización de los juegos y deportes locales hasta el uso de películas fijas o cinematográficas, el teatro de títeres guignol, manejado por indígenas en su propia lengua, que fue uno de los auxiliares más preciosos.<sup>89</sup>

El INI preparó cartillas sencillas en las lenguas vernáculas que se hablaban en las zonas en donde se establecieron los Centros Coordinadores. Estas cartillas el Instituto las elaboró en colaboración con el Consejo de Lenguas Indígenas y el

<sup>88</sup> Julio de la Fuente, *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, pp. 101-102.

<sup>89</sup> Alfonso Caso, op. cit., p. 380.

Instituto Lingüísticos de Verano.

En 1951, el INI funda su primer Centro Coordinador Indigenista en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.<sup>90</sup> Dos años más tarde se establece entre los tarahumaras de Chihuahua el segundo Centro Coordinador.<sup>91</sup> En 1954 se establece el Centro Coordinador Indigenista en la región del Papaloapan.

Tanto las lenguas de los indígenas chiapanecos como la lengua tarahumara, no presentaban problemas para su escritura,<sup>92</sup> pero con la lengua mazateca no ocurrió lo mismo, las características particulares de esta lengua, que es tonal, hacía que se

presentaran dificultades tanto para su escritura como para su enseñanza. Situación por la cual, Isabel Horcasitas Muñoz, jefa de la Sección de Educación del Centro Coordinador Indigenista impulsó la castellanización directa de los niños mazatecos con la colaboración de los supervisores y promotores del mismo Centro.

En 1956, en el mismo Centro Coordinador, se efectuó una reunión, organizada por el Instituto Nacional Indigenista. En esta reunión<sup>93</sup> se discutió sobre el mejor método de castellanización para los indígenas. Isabel Horcasitas, apoyada por Ricardo Pozas,<sup>94</sup> director del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, sostuvo que el sistema más eficaz por lo menos en la zona mazateca, era la castellanización directa, debido a las características particulares de esta zona. Pero Gonzalo Aguirre Beltrán.

---

<sup>90</sup> Cabe señalar que la postura de ubicar el Centro Coordinador Indigenista Tzetzal-Tzotzil en un centro rector urbano, fue de Gonzalo Aguirre Beltrán. En cambio, Ricardo Pozas Arciniega proponía situar el Centro Indigenista en una comunidad indígena, que en la región de los Altos de Chiapas correspondía a Chamula. Andrés Medina, *Ricardo Pozas en la trama de la antropología mexicana*, p. 268.

<sup>91</sup> Shirley Brice Heath, op. cit., p. 205.

<sup>92</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán, *Las lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, p. 234.

---

<sup>93</sup> Sobre esta reunión se hablará en el capítulo 5.

<sup>94</sup> Nos referimos al antropólogo queretano Ricardo Pozas Arciniega (1912-1994).

Subdirector del INI, y Julio de la Fuente, representante del mismo instituto en esta reunión, insistieron en que la vía adecuada era la castellanización indirecta.

Centro Indigenista del Papaloapan, Coordinador situación que interrumpe el desarrollo del proyecto educativo por la maestra Horcasitas.

Después de esta reunión Isabel Horcasitas y Ricardo Pozas dejaron el

Al terminar de leer el artículo María Luisa sintió mucho sueño y sus ojos se cerraron poco a poco hasta quedarse dormida. Cuando tía Sofía regresó, encontró a la pequeña en la sala, la llevó a su cama y ella también se fue a dormir. A la mañana siguiente María Luisa fue muy temprano a la habitación de su tía y le dijo: "Terminé de leer el artículo que me prestaste."

-Que bien.

-Oye, ¿piensas visitar la zona del Papaloapan?

-Sí.

-Cuando vayas, ¿me llevas? Me gustaría mucho conocer el lugar y ayudarte en tu investigación -dijo María Luisa.

-Si se puede te llevo.

-Bueno, voy a salir a jugar.

-Está bien, pero ten cuidado.

Tía Sofia se fue a la sala. No era mala idea llevar a María Luisa a la zona del Papaloapan para que conociera el lugar; además, sería una experiencia *interesante para la niña*. Tía Sofia decidió que el lunes siguiente iría a la escuela de su sobrina, para avisar que la niña se ausentaría unos días para ir a la Cuenca del Papaloapan.

El lunes, María Luisa estaba esperando que su tía la recogiera en la escuela. Tía Sofia llegó y le dijo: “Espérame en el coche, tengo que ir a hablar con Paula.

-¿Con Paula? ¿Por qué?

-Luego te digo, ahora ve al coche.

María Luisa hizo caso, pero ¿para qué iba a hablar con Paula? El fin de semana su tía se había portado muy misteriosa. Unos minutos después, tía Sofia salió de la escuela y subió al coche. María Luisa esperaba que le dijera algo, pero en todo el camino no habló ni una sola palabra. Llegaron a casa, cuando acababan de entrar su tía le dijo: “Chaparra, quiero que hagas tu maleta porque hoy en la noche salimos a Tuxtepec, Oaxaca.”

-¿A Tuxtepec? ¿Y a qué vamos?

-¿No me dijiste que querías conocer la zona del Papaloapan?

-¡Claro!, -la pequeña sonrió de oreja a oreja- esto quiere decir que voy a poder ayudarte en tu investigación y voy a conocer la zona mazateca.

-Sí.

-Pero...¿por qué vamos a Tuxtepec? Si el Centro Coordinador del Papaloapan está en Nuevo Paso Nacional.

-Antes, pero desde hace tiempo, el Centro Coordinador se localiza en Tuxtepec.

-Entiendo, ¿a qué hora partimos?

-A las diez y media, así que es mejor que nos apuremos para llegar a tiempo a la terminal de autobuses.

-¡Uy!, entonces, voy volando a organizar mis cachivaches.

El resto de la tarde María Luisa y su tía arreglaron todo lo que necesitaban para su viaje.

A las nueve y cuarto el abuelito de María Luisa fue a recogerlas para llevarlas a la terminal de autobuses. El autobús partió a la hora indicada.

-Tía, ¿cuánto tiempo se hace a Tuxtepec?

-Aproximadamente siete horas.

-¡Vaya!, es mucho tiempo, me voy a dormir.

-Que descanses.

## Capítulo 3

El encuentro con la realidad educativa mazateca:  
¿Qué camino seguir?

*El constante contacto con los indígenas nos ha obligado en muchas ocasiones a modificar lo que teóricamente parecía una solución adecuada a un problema, pero en la práctica se ha visto que habría sido una solución inadecuada o errónea. Esto nos ha demostrado que la solución de los problemas indígenas no puede hacerse si no se está informado de las técnicas que recomiendan teóricamente las ciencias antropológicas, médicas, pedagógicas, etc., pero, por otra parte, tampoco se puede lograr una solución útil y adecuada si no se conocen las facetas peculiares que presenta cada problema, en cada comunidad.*

Alfonso Caso

## Propuesta inicial: castellanización indirecta, su problemática

A las cinco y media de la mañana el autobús arribó a la terminal camionera de Tuxtepec. Tía Sofia y María Luisa descendieron del mismo y salieron de aquel lugar.

-Creo que será conveniente que vayamos al hotel a descansar un rato y después nos traslademos al Centro Coordinador Indigenista -dijo tía Sofia.

-Me parece bien tía.

Subieron a un taxi.

-Buenas días.

-Buenas días -contestó el taxista- ¿a dónde las llevo?

-¿Algún hotel que nos recomiende? -dijo tía Sofia.

-Pues... el hotel *La Hacienda*, es bonito y no muy caro.

-¿Y qué tan lejos queda de las oficinas del Centro Coordinador Indigenista? -dijo tía Sofia.

-No muy lejos, caminado se hacen unos 15 minutos.

-Entonces, por favor llévenos a ese hotel.

Llegaron y tía Sofia se registró, pasaron a su habitación, durmieron unas cuantas horas, desayunaron y después se dirigieron al Centro Coordinador. Al llegar preguntaron por el director. Una secretaria les dijo que en un momento las recibiría, entró a una oficina y al poco tiempo salió a decirles que podían pasar.

-Buenos días, ¿en qué puedo ayudarles? -dijo el director del Centro.

-Buenos días, -contestaron tía Sofia y María Luisa- mire, estamos realizando una investigación sobre un proyecto educativo que se realizó en el

Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan entre 1954 y 1957. Nos interesaría saber si aquí hay algún archivo en donde pudiéramos buscar documentos referentes a este proyecto.

-¡Uuuuh! ¿De 1954 a 1957?

Tía Sofia asintió con la cabeza.

-Pues, fijese que el Centro no tiene documentos de tantos años atrás, pero aquí está trabajando un señor que seguramente les podrá dar algunos informes de esa época; ahora lo van conocer, permítanme un momento.

El director del Centro salió de su oficina y llamó a su secretaria: "Por favor lleve a estas personas con el señor Alberto Mortera."

En menos de lo que canta un gallo estaban ante el señor Alberto, que les dijo: "¿En qué puedo ayudarles?"

Tía Sofia le contestó: "Estamos realizando una investigación sobre el proyecto educativo que se desarrolló en la Cuenca del Papaloapan entre 1954 y 1957, y pensamos que en este Centro encontraríamos documentos referentes a ese proyecto. El director nos informó que no cuentan con documentos de esos años, pero que tal vez usted nos podría auxiliar."

-Pues... ¿cómo se llaman?

-¡Ah! disculpe, no nos hemos presentado, yo me llamo Sofia...

La niña contesto rápidamente: "y yo María Luisa."

-Mucho gusto; pues mire, es cierto que trabajé en el Centro Indigenista del Papaloapan, pero esto fue a principios de 1957, además no estuve en la Sección de Educación.

-O sea, ¿no sabe sobre el proyecto educativo? -dijo María Luisa.

-No, la verdad no mucho, pero allá en Nuevo Paso Nacional hay varias personas que trabajaron como promotores en esa época, uno de ellos es mi

amigo Jehová Martínez, pienso que él les puede informar bastante bien de qué se trató el proyecto educativo del Centro.

-¿Y cómo nos vamos a Paso Nacional? -dijo María Luisa.

-Mira, nena, hay unos camiones que van a Nuevo Paso Nacional.

-¿Y qué tan lejos queda Nuevo Paso Nacional? -volvió a preguntar María Luisa.

-Está como a dos horas.

-En Nuevo Paso Nacional, ¿hay dónde hospedarse? -preguntó tía Sofia.

-La última vez que fui había un hotelito llamado *El Submarino*.

-¿Cree que el señor Jehová Martínez nos pueda dar alguna información?

-Yo pienso que bastante, pues ya le digo que él fue promotor de educación del Centro Coordinador del Papaloapan.

-Pues muchas gracias don Alberto -dijo tía Sofia.

-De nada, estamos para servirles. Si deciden ir a Paso Nacional, por favor saludenme a Jehová.

-¡Por supuesto!

María Luisa y su tía salieron del Centro Coordinador. Tía Sofia observó que su sobrina estaba un poco triste. La niña la miró y le dijo: “¡Ay... qué lástima! No encontramos nada.”

Tía Sofia se detuvo y le contesto: “Es que así es esto de la investigación, mi niña, en la mayoría de las ocasiones no encuentras la información fácilmente, pero no te desanimes, que te parece si en este momento vamos a la terminal para ver cada cuando salen los camiones a Nuevo Paso Nacional; además, ¿no tienes ganas de conocer el lugar dónde estaba el Centro Coordinador del Papaloapan?”

-¡Claro qué tengo ganas! -contestó emocionada María Luisa.

-¡Pues ánimo y vamos a la terminal! En pocos minutos llegaron a la terminal, pues María Luisa caminó muy rápidamente. Tía Sofia, un poco agitada, se acercó a un tablero donde estaban escritos los horarios de las salidas de los camiones. Había salidas desde las cuatro y media de la mañana hasta las siete de la noche.

-¿Qué te parece si mañana nos vamos a Nuevo Paso Nacional a las ocho de la mañana? -preguntó tía Sofia a la niña.

-Me parece bien tía.

Se acercó a la taquilla, apenas había obtenido los boletos, escuchó que la niña le decía: "Oye tía, ¿no tienes hambre?"

-Un poco, ¿y tú?

-¡Bastante! es que ya son las cuatro y mi estomagito no aguanta tanto tiempo sin comer.

-Vayamos a comer, para que tu estomagito reciba alimento, oye ¿en el hotel había restaurante?

-Sí.

Salieron de la terminal y caminaron al hotel, entraron en éste y en un momento ya estaban sentadas ante la mesa. María Luisa realmente tenía hambre, porque a diferencia de otras ocasiones se comió todo lo que le trajeron. Terminaron y salieron a un jardín que estaba a las fueras del restaurante y se sentaron en una banca.

-¿Quedaste satisfecha?

-Sí, ya no tengo hambre. En tú artículo explicas que en el Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan el proyecto educativo fue distinto a los postulados educativos del INI, ¿me podrias explicar por qué?

-Por supuesto. La Sección de Educación del Centro organizó el sistema educativo de acuerdo con los principios educativos generales sustentados por el Instituto Nacional Indigenista; es decir, educación en lengua indígena y acción educativa ejercida a través de personal indígena.<sup>1</sup>

-Reclutó personal indígena -agregó tía Sofía- y solicitó los servicios del Instituto Lingüístico de Verano, que aportó los materiales de lectura-escritura, generados a raíz de la investigación sobre el idioma y los servicios personales de una lingüista,<sup>2</sup> quien se encargó de adiestrar<sup>3</sup> a los promotores de educación en la lectura y escritura del mazateco.<sup>4</sup>

-Ahora si no entiendo nada tía, ¿no escribiste que en el Centro Coordinador del Papaloapan no se siguieron los postulados del INI?

-Espera, no seas tan impaciente, a eso voy. En la práctica se presentaron obstáculos que impidieron el funcionamiento del método propuesto por el INI.

-¿Obstáculos? ¿Cuáles?

-Mira, -dijo tía Sofía- fueron obstáculos de tres tipos: de carácter lingüístico, de carácter técnico y de carácter social.

-Supongo que me vas a explicar en qué consistió cada uno de estos obstáculos -dijo María Luisa.

-Sí, empecemos con los de carácter lingüístico. El problema se presentaba porque el mazateco es una lengua que tiene cinco tonos significativos; es decir, es una lengua tonal.

-¿Lengua tonal? Hay tía luego me dices cada cosa, ¿cómo es eso? -dijo María Luisa.

---

<sup>1</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, p. 18.

<sup>2</sup> Esta lingüista era Sara Gudschinsky. Ver Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional*, p. 155.

<sup>3</sup> Este adiestramiento duró dos meses. Además de la enseñanza de las técnicas de enseñanza de la alfabetización en la lengua indígena, se impartieron enseñanzas de materias generales (matemáticas, historia, geografía, etc.) Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del...*, p. 18.

<sup>4</sup> Idem.

-Esto quiere decir que en el mazateco, por ejemplo, tenemos la palabra *tete*; si la dices en un tono alto o más agudo significa niño, si la dices un tono más bajo o grave, significa casa.

-¡Uy! ¡Qué difícil! -comentó María Luisa.

-Además, -continuó tía Sofía- la estructura tonal del mazateco hace que su representación gráfica sea muy compleja. Otro problema era que, además de ser una lengua tonal, el mazateco comprende un buen número de dialectos hablados en un área geográfica muy reducida. En cada uno de los municipios de la zona mazateca se hablaba un dialecto del mazateco diferente. Esto se complicaba más porque, como recordarás, con la construcción de la presa *Miguel Alemán*, muchos poblados tuvieron que ser reacomodados y se dio una desintegración lingüística de las comunidades que hablaban el mismo dialecto.<sup>5</sup>

-¿Por qué? -dijo la pequeña.

-Porque antes de la movilización, los poblados mazatecos estaban integrados lingüística y culturalmente; esta unidad se perdió con la movilización; así, en las escuelas indigenistas de los pueblos de reacomodo, se presentó la situación de que el alumnado estaba conformado por niños que hablaban distintos dialectos y el promotor que hablaba otro. Este hecho no sólo dificultaba la comunicación sino también la enseñanza.<sup>6</sup>

-¿En qué consistían los obstáculos de carácter técnico?

-Tenían que ver con las cartillas y con los promotores de educación. Porque la lengua mazateca, al contar con varios dialectos y siendo las diferencias dialectales tan profundas, hacía necesario el uso de tantas cartillas como dialectos había. Considerando los principales dialectos que funcionaban, tanto en las nuevas comunidades que se fundaron como en las que existían en el Vaso de la Presa; se encontró que eran por lo menos tres, por lo que era necesario preparar tres distintos tipos de cartillas y entrenar a tres grupos de promotores; además, el material preparado por una lingüista del Instituto Lingüístico de Verano, correspondía a la variante de Soyaltepec y la mayoría

---

<sup>5</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al..*, p. 154.

<sup>6</sup> Idem.

de los promotores contratados eran de Ixcatlán y no entendían la variante de Soyaltepec, en que se había escrito la cartilla.

-Por lo que se refiere a los promotores, en la práctica, se observó que no habían logrado dominar los diacríticos de los tonos. Por lo tanto la ayuda técnica para la comprensión y el manejo adecuado de los diacríticos, que era necesaria impartirles no podía suministrarse, porque el Centro Coordinador del Papaloapan, no contaba con personal entrenado en lingüística.<sup>7</sup>

-Aunado a esto, -agregó tía Sofía- la lingüista que entrenó a los promotores para que enseñaran el mazateco a los niños, sostenía que eran necesarios como mínimo ocho años, para que aprendieran a leer y escribir esta lengua.<sup>8</sup>

-¡Qué situación tan compleja! -opinó María Luisa.

-Ahora te explicaré en que consistieron los obstáculos de carácter social. Según la Sección de Educación, del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, existía una oposición seria y enérgica por parte de los padres de familia para que los niños mazatecos aprendieran el mazateco, oposición<sup>9</sup> que se manifestaba, por las constantes protestas individuales como en las juntas de padres de familia realizadas en las mismas escuelas y a través de las investigaciones domiciliarias realizadas por el Centro.<sup>10</sup>

-Otro obstáculo social que se presentó -continúo tía Sofía- fue el relacionado con la costumbre que tenían los mazatecos de no mandar a sus hijos a la escuela en edad temprana. De acuerdo con investigaciones realizadas en las comunidades, se encontró que las edades de iniciación de la escolaridad

---

<sup>7</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del...*, p. 19.

<sup>8</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, p. 155.

<sup>9</sup> Al principio la oposición se manifestó con la resistencia a mandar a los niños a la escuela y en alguna comunidad se hizo la solicitud formal al Centro del retiro del promotor de educación para poner en su lugar, uno pagado por la comunidad, que fuera sólo hablante de la lengua nacional y que estuviera bajo control educativo de las autoridades ejidales. *Ibidem*, pp. 175-176.

<sup>10</sup> *Idem*.

variaban entre los 10 y 12 años, y las de retiro entre los 13 y 15; por tanto, el lapso de escolaridad duraba entre dos y tres años únicamente.<sup>11</sup>

-O sea, que el tiempo en que asistían a la escuela los niños mazatecos era muy corto; pero, entonces, ¿qué hizo la Sección de Educación para resolver estos problemas? -dijo María Luisa.

-En un momento te explico eso. ¿Recuerdas que en el artículo que escribí menciono los anexos escolares que existían en las escuelas rurales?

-Sí.

-Pues, en las escuelas del Centro Coordinador también se organizaron anexos escolares.

-¿Cuáles?

-La parcela, el huerto, la hortaliza y la colmena. La introducción de cada uno de estos anexos tenía objetivos muy precisos.

-¿Y cuáles eran estos objetivos?, no me dejes con dudas, por favor tía.

-La parcela,<sup>12</sup> debía de ser cultivada por los Comités de Padres de Familia, auxiliados por los comisarios ejidales, por el práctico agrícola del Centro y por los niños de la escuela. Uno de los principales objetivos de la parcela era introducir un cambio en la técnica agrícola, mediante el uso de maquinaria y nuevos cultivos.<sup>13</sup>

-En el huerto, -continúo tía Sofía- se pensó que sería muy conveniente introducir técnicas adecuadas en los cultivos tradicionales de frutales, para crear en el niño el hábito de comer frutas e introducir nuevas especies que pudieran tener, además, un valor comercial para ayudar a la escuela en los gastos económicos que fueran necesarios, si el consumo escolar lo permitía.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Idem

<sup>12</sup> Ver Anexo No. 4.

<sup>13</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del...*, pp. 35-36.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 36.

-En la hortaliza, -agregó tía Sofía- se sembraron cultivos que eran ajenos a los grupos mazatecos y de los cuales no existía conocimiento de ellos entre los indígenas, además de que se mostraban renuentes a su consumo.<sup>15</sup>

-¿Qué cultivos? -dijo María Luisa.

-Principalmente verduras como el rábano, el ejote, la zanahoria, el tomate, la col, la coliflor, el betabel, la calabaza y otros.<sup>16</sup> En cuanto a la colmena, se instaló una en cada escuelas.<sup>17</sup>

-También, -agregó tía Sofía- las comunidades tenían la costumbre de nombrar un Comité de Educación, que estaba integrado por padres de familia; dicho Comité contaba con un presidente, un secretario y un tesorero.<sup>18</sup> Las funciones del Comité consistían en brindar cooperación económica que se utilizaba en la adquisición de mobiliario escolar, incluyendo su transporte hasta el lugar de su destino; cooperaba también para festivales y recepciones; para el sostenimiento de personal, cuando la escuela funcionara por convenio, aportaba, además, mano de obra para construir, reparar o modificar la escuela. Colaboraba también con trabajo en la parcela escolar, para preparar la tierra de los cultivos agrícolas, con el cercado de los anexos y aportaba cooperación voluntaria en especie como leña, frutos, animales y granos, para ayudar al personal de la escuela en su alimentación.<sup>19</sup>

En ese momento tía Sofía sintió un piquete.

-Oye María Luisa, creo que sería conveniente que nos fuéramos al cuarto. Es la hora en que aquí hay muchos mosquitos.

-Lo mismo te iba a sugerir tía, a mi ya me han empezado a picar.

-Entonces, vámonos al cuarto -dijo tía Sofía.

---

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p. 38.

<sup>16</sup> *Idem.*

<sup>17</sup> *Idem.*

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 39.

<sup>19</sup> *Idem.*

Entraron a la habitación y María Luisa dijo a su tía: “¡Ay! Ve cuantos piquetes de mosquito tengo.”

-¡Uy... vaya que si te picaron! Espera, creo que traje repelente. Tía Sofía revisó su maleta y le pasó el repelente a la niña.

-Nunca me habían picado de esta manera. ¡Pero mírate tía! A ti también te han devorado.

-¡Es cierto!

Cuando María Luisa terminó de ponerse el repelente se lo regresó a su tía. Las dos se sentaron en una de las camas que había en la habitación.

-Tía, ahora si explícame qué hizo la Sección de Educación del Centro Coordinador del Papaloapan, para tratar de resolver los obstáculos que existían en la zona mazateca.

Tía Sofía dejó el repelente en una mesita que estaba a lado de la cama y prosiguió.

## **En busca de una propuesta alternativa: la castellanización directa**

### **¿Cómo castellanizar?**

-Lo primero que hizo la Sección de Educación para conocer y formular soluciones a las dificultades técnicas que presentaba la alfabetización en lengua indígena, fue realizar una encuesta que cubrió la totalidad de los pueblos de reacomodo, que en total eran 4 mil familias.

-Esta encuesta -explicó tía Sofía- mostró lo siguiente: los mazatecos castellanizados lo habían sido por contacto en sus movilizaciones de trabajo; los padres de familia tenían una actitud preferente hacia la enseñanza del castellano, aduciendo que necesitaban pagar intérpretes cuando salían de sus comunidades y que siempre eran víctimas de los comerciantes en sus compras

y ventas; por estos motivos los mazatecos sentían la necesidad de saber español para evitar que los robaran.<sup>20</sup>

-Por último, -agregó tía Sofia- la encuesta reveló también que había un gran número de indígenas que podían leer y escribir español, pero que no entendían lo que leían ni podían responder en español más de 4 preguntas de la encuesta, porque no pensaban, ni comprendían en español.<sup>21</sup>

-Ante los resultados obtenidos en la encuesta -continúo tía Sofia- la Dirección de la Sección de Educación se vio obligada a buscar nuevos caminos para que las escuelas indigenistas cumplieran sus funciones. Se pensó utilizar el español como lengua franca entre los mazatecos, como lo hicieran los antiguos pueblos prehispánicos que usaron el náhuatl como lengua de comunicación propiciando el bilingüismo entre las culturas mesoamericanas.<sup>22</sup>

-¡Ah! Como la Triple Alianza.

-Sí, en la Sección de Educación pensaba que un nuevo método debería lograr los resultados apetecidos por el INI y además, que en lo posible, desarrollara los programas de la SEP para que el niño indígena pudiera continuar sus estudios en cualquiera de las unidades educativas del Sistema Nacional. Por esto, se tendría que integrar un programa de enseñanza que incluyera todo lo positivo de la escuela Rural Mexicana y aquellos otros aspectos que tendieran a realizar los objetivos que perseguía el Centro Coordinador del Papaloapan.<sup>23</sup>

-Suena bastante interesante, pero ¿qué método se utilizó?

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

---

<sup>20</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, p. 156.

<sup>21</sup> Idem.

<sup>22</sup> Idem.

<sup>23</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del...*, p. 20.

-De esta exploración -prosiguió tía Sofia- se desprendió que no existían experiencias metodológicas sistematizadas y organizadas para castellanizar a niños indígenas monolingües y que los procedimientos empleados por algunos maestros, con el objeto señalado, no sólo eran insuficientes, sino hasta peligrosos por los resultados obtenidos en la práctica.<sup>24</sup> Como consecuencia de esto se pensó en la necesidad de crear un método que comprendiera simultáneamente la castellanización y la enseñanza de la lectura y de la escritura del español al niño monolingüe.<sup>25</sup>

-¿Un nuevo método? ¿Cómo lo elaboraron? -dijo María Luisa.

-Se realizó una investigación etnolingüística que incluía un vocabulario que estuviera ligado al entorno del niño mazateco. En este vocabulario, se incluían situaciones reales como la conformación de la familia mazateca, hábitos sociales, tradiciones, vestido, alimentación, agricultura, cría de animales, construcción de viviendas, cuentos, juegos, etc.; que pudieran servir de apoyo para formular un método de castellanización y alfabetización.<sup>26</sup>

-Este vocabulario y su registro gráfico -explicó tía Sofia- se utilizaron para elaborar carteles, con los cuales se enseñarían al niño expresiones en español, lo más sencillas posibles, cuyos temas estuvieran referidos al medio ambiente del niño mazateco.<sup>27</sup>

-La lengua indígena -agregó tía Sofia- se utilizaría para explicar las expresiones en español que sirvieran de base a la enseñanza de la lectura y escritura de esas mismas expresiones. La lengua mazateca se iría eliminando paulatinamente en el trabajo escolar, en el mismo grado en que se fuera introduciendo el español, hasta prescindir totalmente de ella.<sup>28</sup>

---

<sup>24</sup> La tendencia en la década de los y treinta y buena parte de los cuarenta por parte de algunos maestros federales, era que si los niños indígenas hablaban en su propio idioma eran castigados. Una mujer mazateca relata "...que el castigo consistía en leer en español, en voz alta, mientras se sostenía con las dos manos alzadas una piedra grande o adobe sobre la cabeza..." Margarita Nolasco, *"Educación bilingües en Oaxaca"*, p. 206.

<sup>25</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, p. 177.

<sup>26</sup> Idem.

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> Las características de este método para la enseñanza de la lengua nacional eran:

Cuando tía Sofia terminó de decir esto miro su reloj y dijo: “¡Vaya si se ha ido rápido el tiempo!, ya son las nueve de la noche. ¿Quieres cenar algo?”

-No tengo hambre, pero si bastante sed.

-Pues vayamos a tomar algo.

En el restaurante, tía Sofia y María Luisa pidieron una jarra con agua de limón, después de que se terminaron el agua, la niña dijo: “Creo que ya nos deberíamos dormir tía, porque mañana nos tenemos que levantar temprano.”

-Tienes razón.

Tía Sofia pagó la cuenta. Fue a la recepción para pedir que las despertaran a las seis de la mañana y después se fueron a su habitación.

- 
1. “Todo el material didáctico tenía que ser gráfico y apegado en lo posible a las expresiones materiales del ambiente, sin descartar el uso de todos aquellos recursos reales que puedan aprovecharse en la enseñanza.
  2. Todas las lecciones se prepararían teniendo presente la finalidad básica de la enseñanza oral de la lengua nacional, es decir, la comunicación; respetando en lo posible los localismos, pero teniendo a la enseñanza del español estándar.
  3. De las lecciones de la enseñanza oral de la lengua nacional se desprenderían las lecciones de alfabetización, a fin de evitar el divorcio entre lo que el niño vaya aprendiendo a hablar y lo que vaya aprendiendo a leer y escribir.
  4. Se aprovecharían las observaciones hechas en los estudios realizados sobre la dispersión de la lengua nacional, en las que se ponen de manifiesto que el contacto es determinante.
  5. Consecuentemente, se pondría al niño en realidad directa con hablantes de la lengua nacional sea en el Centro o mediante excursiones, festivales, paseos o visitas a lugares ajenos al medio del niño, en que se hable español.
  6. Además, todos los supervisores y maestros que impartían materias especiales como agricultura, horticultura, apicultura, canto, dibujo y ejercicios físicos, ofrecerán asimismo oportunidades de contacto, porque son maestros que generalmente sólo hablan la lengua nacional. Todas esas múltiples situaciones de contacto serán útiles para hacer más urgente en el niño la necesidad de usar el idioma que está adquiriendo.
  7. Las lecciones del método llevarán anexas en cada paso, instrucciones sobre técnica de la enseñanza oral de la lengua nacional y de la enseñanza de la lectura-escritura de la misma, las que se complementarán con prácticas que se realizarán en grupos monolingües, impartidas por supervisores y promotores en juntas sabatinas.” *Ibidem*, p. 178.

-Buenas noches tía.

-¿Ya te lavaste los dientes?

-¡Ay!, se me olvidaba.

-Pues, ande a lavárselos.

María Luisa se lavó los dientes y cuando terminó fue a darle un beso a su tía. La niña tardó un poco en dormirse, porque le emocionaba mucho el hecho de conocer el lugar en el que estuvo el Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, y lo que encontrarían su tía y ella en Nuevo Paso Nacional.

A las seis de la mañana en punto sonó el teléfono. Tía Sofia contestó, eran de la recepción. Tía Sofia se levantó y despertó a su sobrina.

-Levántate María Luisa, mientras yo me baño ordena tus cosas.

María Luisa todavía medio dormida contestó a su tía que sí. Después de que las dos se bañaron fueron a desayunar. Al terminar se dirigieron a la habitación, se lavaron los dientes y terminaron de ordenar su equipaje.

-Revisa bien, no vayamos a dejar algo -dijo María Luisa.

-Ya lo hice y no dejamos nada nena.

Se trasladaron a la central camionera.

Al subir al camión tía Sofia le dijo al chofer: “¿Disculpe señor nos puede avisar cuando lleguemos a Nuevo Paso Nacional?”

-Sí.

Tía Sofia y María Luisa se sentaron y ésta le dijo a su tía: “Creo que no terminaste de explicarme sobre los trabajos que realizó la Sección de Educación del Centro Coordinador del Papaloapan.”

-No, solamente te expliqué lo concerniente al método de castellanización. Ahora te explicaré sobre la alfabetización.

## ¿Cómo alfabetizar?

-La Sección de Educación del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, -continúo tía Sofia- para superar los problemas metodológicos que presentaba la alfabetización, realizó, al igual que con la castellanización, una exploración de los métodos que existían y que se usaban tanto en los medios rurales como urbanos, a fin de poder apreciar el grado de ajuste que ofrecieran con el método de la enseñanza oral de la lengua nacional. Con base en esa exploración se desecharon el método analítico-sintético,<sup>29</sup> fundado en onomatopeyas,<sup>30</sup> así como el método alfabético-sintético-analítico a base de palabras normales<sup>31</sup>.

-El método fundado, ¿en qué? -preguntó extrañada María Luisa.

-En onomatopeyas.

-¿En qué consiste este método?

-Las onomatopeyas -dijo tía Sofia- se apoyan en percepciones auditivas. Percepciones de tal manera arregladas en el libro de lectura, que su recuerdo

---

<sup>29</sup> Los métodos de lectura se dividen en dos grandes clases: analíticos y sintéticos. Esta división es fundamental y de ella se derivan todos los demás métodos conocidos. Por análisis se entiende la descomposición de algo en sus partes y por síntesis, la recomposición de ese algo por la reunión de sus partes. Al descomponer una palabra en sílabas y letras, la analizamos; al reunir las letras y sílabas para formarla, la sintetizamos. Pero el análisis y la síntesis no tendrían razón de existir separados, son mutuamente complementarios. Así los métodos de lectura no pueden ser puramente analíticos o sintéticos, sino analítico-sintético o sintético-analítico. Por consiguiente, todo método de lectura, debe hacer análisis y debe hacer síntesis, la diferencia consiste únicamente en el punto de partida, si se comienza por el uno o por el otro. Al respecto consultar Antonio Barbosa, *Cómo enseñar a leer y escribir*, pp. 49-50.

<sup>30</sup> Método creado por el profesor Gregorio Torres Quintero. Publicado en la *Guía del Método Onomatopéyico*.

<sup>31</sup> Método que tiene sus orígenes en Alemania y que el profesor Enrique Rébsamen adoptó para México en la enseñanza de la lecto-escritura.

sea evocado por imágenes visuales de hechos o fenómenos comunes en la experiencia diaria del niño, de modo que le basta ver tales imágenes para evocar el sonido que se trata de enseñar.

-Un ejemplo, por favor tía.

-Tenemos el caso del sonido de la *u*, cuyo conocimiento se imparte a los niños que hablan el español a través del silbido del ferrocarril. El niño hablante de la lengua nacional, que ha sido enseñado a leer por medio de onomatopeyas, aprende que el ferrocarril, para anunciarse, hace *u*; por consiguiente, siempre que oye al ferrocarril o ve su representación gráfica, piensa en la *u*; y durante el proceso de aprendizaje de la lectura, siempre que olvida o confunde el sonido de la *u*, se le hace recordar el silbido del ferrocarril. Hay un ajuste de los recuerdos de las dos imágenes, la auditiva y la visual, apoyado en un hecho que existe en la experiencia real de la vida del niño hablante de la lengua nacional.<sup>32</sup>

-¿Por qué se desechó este método?

-El recurso que te he mencionado, para enseñar la *u* no funciona con el niño mazateco, porque dicho niño carecía de la experiencia real, debido a que el ferrocarril no se conocía en las comunidades mazatecas. Por otra parte, los mazatecos tienen la tendencia de oír *o* en lugar *u*, porque este fonema no existe en el mazateco.<sup>33</sup>

Además, -agregó tía Sofia- el empleo del método fonético analítico-sintético, fundado en onomatopeyas, colocaría al promotor en una situación en la que daría al niño un conocimiento puramente mecánico y artificial de los sonidos del idioma, por lo menos en los primeros periodos de enseñanza.<sup>34</sup>

-Entonces, ¿no era posible utilizar el método basado en onomatopeyas con los niños mazatecos? -dijo María Luisa.

---

<sup>32</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, pp. 179-180.

<sup>33</sup> Idem.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 180.

-No, porque para poder utilizar este método con los niños mazatecos, se tendría que haber realizado una investigación lingüística, hecha por un especialista, que conociera el mazateco y hubiera efectuado una amplia observación de los fenómenos del medio ambiente en que las onomatopeyas encontrarán su objetivación.<sup>35</sup>

-Y ¿el otro método que me dijiste?, el de las palabras normales.

-El método alfabético sintético-analítico a base de palabras normales -dijo tía Sofia- tampoco presentaba ventajas, porque al igual que en el método basado en onomatopeyas, conduciría al niño a una lectura puramente mecánica, sin comprensión.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Idem.

<sup>36</sup> Siguiendo la búsqueda de un método que sirviera para la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua nacional, se realizó una revisión de las cartillas del mazateco de Soyaltepec, con el fin de seleccionar un vocabulario en el cual estuvieran representados todos los fonemas del español para usarlos con el mismo sistema del método sintético de palabras normales, pero este método tenía un problema, el carácter de lengua tonal del mazateco, situación que representaba una confusión en la mente del niño y le hacía dudar del significado del término. Se pensaba que este obstáculo podría superarse, con la limitación que se le impusiera a la palabra normal mediante una ilustración que sustituyera la función diacrítica del tono.

Este método funcionaría a través de la descomposición palabras mazatecas, para llegar a los sonidos que las forman. Sobre la base del conocimiento por los niños de esos sonidos, se procedería a hacer una rearticulación de los mismos para formar palabras en español. Por ejemplo, al descomponer la palabra *sá seé*, que en español significa payaso, se obtienen los sonidos *s, a, e*. Con estos sonidos se forman nuevas articulaciones que dan las siguientes palabras en español: *asa, esa, es, ese*.

Este método no se aplicó, porque presentaba los siguientes obstáculos: el aprendizaje de la lectura-escritura no tendría ninguna relación con la castellanización; además, el aprendizaje de la lectura-escritura habría de retardarse mucho, ya que era muy lento sujetar al niño a tener que realizar múltiples análisis para formar un número muy limitado de palabras. Habría poca comprensión de la lectura, debido a que ésta se apoyaría en lo puramente fonético y no en el contenido. Se tendría que hacer un método distinto para cada dialecto del mazateco o una investigación lingüística de los dialectos para buscar generalidades de los 5 dialectos, que pudieran servir de modelo formativo y ejemplificarse con palabras normales, y todavía subsistiría el obstáculo representado por la distribución de niños y maestros en las distintas zonas de trabajo, además de los elevados costos que implicaría la preparación del material didáctico.

Otro obstáculo importante fue la diferente estructura fonética de los dos idiomas. Mientras que el mazateco es un idioma con abundancia de racimos consonánticos, como se ve por

-¡Qué enredado! Pero... entonces, ¿qué método se utilizó?

-Para realizar la enseñanza de la lectura y escritura, la dirección de Educación del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, aprovechó las ventajas que ofrecen los métodos globales utilizados principalmente en países cuyos idiomas no son fonéticos.<sup>37</sup>

-¡Otro! Me vas a volver loca con tanto método. Pero, ¿me podrías explicar en qué consiste el método global?

-Por supuesto. Para este método la lectura es una actividad en la que intervienen la vista y el cerebro exclusivamente. "...La oralización sólo tiene lugar cuando queremos que los demás conozcan el mensaje contenido en un texto... tanto la oralización, como la lectura vocalizada... pueden realizarse de forma mecánica, es decir, sin necesidad de entender lo que se dice. Basta simplemente con conocer los sonidos de letras y sílabas e irlos pronunciando uno a continuación de otro... Por el contrario, con el método global el niño realiza, desde el primer momento, una lectura no solamente comprensiva, sino también visual, dado que capta el texto impreso con la vista y ésta lo traslada directamente a su memoria individual permitiéndole una mayor rapidez en el proceso lector."<sup>38</sup>

-Un aspecto importante del método global -agregó tía Sofía- es el afectivo. "...Al partir del lenguaje del propio niño y darle la posibilidad de expresarse, se establece una relación afectiva con la lectura y la escritura. De esta forma, el lenguaje actúa como equilibrador de la personalidad ejerciendo a la vez una función terapéutica: permite que el niño comunique sus miedos, intereses, gustos, aficiones, sus capacidades creativas, su escala de valores, su visión del mundo, etc. Y como el niño se encuentra en una clase con

---

ejemplo en la palabra  $kji^4nte^4ti^{21}$ : peine, cuya división silábica es  $kji^4$ ,  $nte^4$ ,  $ti^{21}$ , en el español son poco frecuentes los racimos consonánticos, ya que lo común es que la sílaba consta de vocal, consonante o viceversa. Por esto no era posible establecer una correlación para el paso de un idioma a otro, tomando como base el idioma indígena. Este método no se aplicó, porque si bien existían formas lingüísticas seleccionadas, faltaba organizarlas metódicamente. *Ibidem*, pp. 180-182.

<sup>37</sup> *Ibidem*, pp. 182-184

<sup>38</sup> Sebastián Gertrúdx, *Vamos a leer y escribir*, Cuadernos No. 1, Aula Libre, p. 23.

compañeros y compañeras que se expresan en el mismo sentido, el nivel de interacción que se crea entre ellos es muy alto y de una riqueza afectiva.<sup>39</sup>

-Sabes tía se me ocurre que el método global fue un excelente complemento del vocabulario y su representación gráfica, que se utilizó en la castellanización, porque ambos estaban basados en el entorno del niño mazateco. ¿Y las demás materias qué se impartían en la escuela? -dijo María Luisa.

-La enseñanza de la lengua nacional -dijo tía Sofia- comprendió el aprendizaje de la aritmética, las ciencias naturales, la geografía, la historia y era complementada con las actividades de los anexos escolares y la música.<sup>40</sup>

-Los ejercicios de aritmética -agregó tía Sofia- se hicieron coordinadamente con la enseñanza de la lengua nacional, en el sentido de que esos ejercicios habrían de tener las mismas características y realizarse de acuerdo con el desarrollo del método de alfabetización.<sup>41</sup>

-Las demás asignaturas -continuó tía Sofia- se introdujeron de manera paulatina y en la medida en que el niño fuera ampliando la comprensión y el vocabulario del español, se impartieron aquellos conocimientos mínimos sobre cada una de esas asignaturas que pudieran impartirse mediante material vivo y gráfico.<sup>42</sup>

-Las actividades complementarias de la escuela tenían, -explicó tía Sofia- además de la finalidad que en sí mismas perseguían, la de dar amplitud al vocabulario del niño monolingüe, a través de situaciones de realización práctica que le obligaran a poner en uso la lengua en adquisición.<sup>43</sup> La música se introdujo con un propósito semejante y con la finalidad de hacer que el niño memorizara, a través del ritmo, cantos corales muy breves que estuvieran relacionados con actividades de la escuela, de la familia y de la comunidad.<sup>44</sup>

---

<sup>39</sup> Idem.

<sup>40</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, p. 157.

<sup>41</sup> *Ibidem*, pp. 184-185.

<sup>42</sup> Idem.

<sup>43</sup> Idem.

<sup>44</sup> Idem.

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

-Tía, ¿podrías resumirme en unas cuantas palabras en qué consistió el método utilizado en el Centro Coordinador del Papaloapan?

-Por supuesto. El método utilizado en el Centro Coordinador del Papaloapan se puede resumir de la siguiente manera: el objetivo principal de la escuela era la enseñanza oral del español; la alfabetización se hizo directamente en español, usando un método global con perfecto ajuste entre la castellanización; se utilizó la técnica Freinet como auxiliar en la alfabetización y todas las demás asignaturas que se impartieron en la escuela, como las actividades no académicas, tuvieron como fin inmediato a más de la *información concerniente la castellanización*. Con el objeto de crear en el niño la necesidad del uso del español, se recurría a la lengua materna, sólo en los casos en que su uso fue imprescindible.<sup>45</sup>

-Este método -agregó tía Sofia- fue llevado a la práctica por los promotores de educación, guiados y orientados por la profesora Isabel Horcasitas,<sup>46</sup> Jefa de la Sección de Educación del Centro Coordinador del Papaloapan y los supervisores escolares del mismo Centro.

En ese momento el camión se detuvo, el chofer miró a tía Sofia y a María Luisa y les dijo: "Aquí es Nuevo Paso Nacional."

Tía Sofia y María Luisa tomaron su equipaje y descendieron del camión. Junto con ellas bajó un señor. Tía Sofia le preguntó: "Disculpe, ¿usted sabe dónde podemos localizar el señor Jehová Martínez?"

---

<sup>45</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del...*, p. 41.

<sup>46</sup> Isabel Horcasitas Muñoz (Ciudad de México, 1914-Ciudad de México 1998). Estudió en la Escuela Nacional de Maestros las carreras de educadora y maestra de primaria de 1933 a 1936. En 1934 funda y dirige la escuela primaria nocturna para obreros *Julio Antonio Mella*. En 1945 ingresó a la Escuela Nacional de Antropología. Continúo como profesora de primaria hasta el año de 1949. En 1960 comienza a impartir cursos en la UNAM y en 1969 organizó junto con el profesor Ricardo Pozas los Talleres de Investigación Social en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

El señor contestó: "Sí, como no, es mi vecino. Si quieren las llevo."

-Si no es molestia -contestó tía Sofia.

-No, voy para mi casa.

Comenzaron a caminar y llegaron a una casa en la que había una tiendita.

-Miren aquí es donde vive el señor Jehová.

-Muchas gracias -contestaron tía Sofia y María Luisa.

Se acercaron a la tiendita; en ella había un señor sentado en una silla, que al verlas se levantó y les preguntó: "¿Qué les doy?"

María Luisa se adelantó a su tía y preguntó: "¿Usted es el señor Jehová Martínez?"

-Sí, para servirte niña.

-Mucho gusto, ella es mi tía Sofia y yo me llamo María Luisa; vinimos aquí porque estamos realizando una investigación acerca de un proyecto educativo que se realizó en el Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan en 1954 y el señor Alberto Mortera de Tuxtepec nos dijo que usted podría darnos alguna información.

-¡Claro!, yo trabajé como promotor de educación en esos años y participé con la profesora Isabel Horcasitas en el trabajo que se desarrolló.

-¡Qué interesante! -dijo María Luisa-. ¿Nos podría contar cómo fue el trabajo que realizó?

## En la práctica

-Mira, los promotores en su mayoría, teníamos un nivel de escolaridad que era de tercero de primaria, por este motivo la Sección de Educación del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, pretendió nivelarnos académicamente con conocimientos hasta sexto grado de primaria en las áreas de lengua nacional, aritmética, geometría, civismo, música, canto, educación física, dibujo, bailes y trabajos manuales.<sup>47</sup>

-¿Y cómo se les impartió esta preparación? -dijo María Luisa.

-Los promotores recibimos una capacitación que consistió en varios cursos. El primero de éstos buscaba darnos la preparación requerida por la Secretaría de Educación Pública para el cuarto grado de primaria; un segundo curso que se realizó en enero de 1955, fue para la preparación correspondiente al quinto grado de primaria. Durante las visitas a las escuelas por parte de los supervisores, se nos impartió la recapitulación de quinto grado y se nos dieron los conocimientos correspondientes al sexto grado, terminando así nuestra preparación primaria.<sup>48</sup>

-Esos cursos se referían a su preparación en educación primaria, pero, en cuanto su preparación para trabajar en las escuelas, ¿no se les dio algún tipo de curso? -dijo tía Sofía.

-En estos cursos que les he mencionado se nos dieron las bases para trabajar en las escuelas, preparación que fue complementada con cursos semanales para los cuales se nos concentraba en una de las escuelas de los poblados, para mantenernos en contacto con la realidad, y nos permitiera percatarnos de los procedimientos que se practicaban en la enseñanza y en la solución de los problemas que surgían. Otra de las finalidades de estos cursos, fue ampliar y mejorar los conocimientos que teníamos del español.<sup>49</sup>

-Oiga, para trabajar con los niños en la escuela, ¿no les daban, por decir algo, una guía? -dijo tía Sofía.

---

<sup>47</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del...*, pp. 40-43.

<sup>48</sup> Idem.

<sup>49</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, p.187.

-Sí, cada semana nos daban nuestra guía de trabajo,<sup>50</sup> que estaba conformada por cinco secciones: diálogos, unidad de enseñanza, juegos digitales, ejercicios de entre clase y ejercicios de pronunciación.

-¿En qué consistían cada una de las secciones? -dijo María Luisa.

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

*Buenos días niños*  
*Buenos días maestro*  
*Siéntense*  
*Gracias maestro*

-Este diálogo -prosiguió don Jehová- se practicaba siempre como primer saludo y al mismo tiempo que se empleaba, se iba familiarizando al niño con las expresiones que se utilizaban en las escuela: Ponte de pie, siéntense derechos, etc.<sup>51</sup>

-Las unidades -continúo don Jehová- tenían como objetivo la enseñanza de términos en español con palabras que tuvieran relación con el medio del niño mazateco. Recuerdo la unidad que trataba sobre la familia, se disponía de un cartel de la misma y otros de sus miembros por separado, para que los alumnos, junto con los promotores, hicieran ejercicios para practicar los distintos nombres de los integrantes de la familia.<sup>52</sup>

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

---

<sup>50</sup> Consultar Anexo No. 5.

<sup>51</sup> Isabel Horcasitas, *Curso de castellanización para indígenas monolingües y niños ligeramente bilingües para aplicar en las escuelas dependientes del Instituto Nacional Indigenista*, p. 1.

<sup>52</sup> Idem.

*Papá, mamá, hermano y hermanita y el nene está aquí está.  
Esta es toda mi familia que en mi mano habitará.*<sup>53</sup>

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

*Cerrar.* Los niños cerraban sus manitas

*Abrir.* Los niños abrían sus manos.

*Las manos al compás.* Cerraban y abrían las manos de nuevo.<sup>54</sup>

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

-¿Y los de pronunciación? -dijo María Luisa.

-En la semana -contestó don Jehová- se practicaban ejercicios de pronunciación con todas las vocales y sobre todo con aquellas palabras de difícil pronunciación o que presentaran alguna dificultad.<sup>55</sup>

-Don Jehová, -dijo tía Sofía- aquí en Nuevo Paso Nacional, ¿hay más gente que haya trabajado en esos años en el Centro Coordinador del Papaloapan?

-¡Claro que sí! Si gustan las llevo con el Profe Gilberto González, él fue supervisor escolar del Centro.

-Sí, pero antes nos podría decir donde podemos hospedarnos.

-¡Y comer tía! porque ya me dio hambre.

---

<sup>53</sup> Ibidem, p 2.

<sup>54</sup> Idem.

<sup>55</sup> Idem.

-En *El Submarino* -dijo don Jehová-. Podemos ir primero a que dejen sus cosas, coman y luego las llevó con el Profe Gilberto.

-¡Sí! -contestaron tía Sofía y María Luisa.

-Nada más le digo a mi mujer que voy a salir un ratito.

Don Jehová entró a su casa y después de unos minutos salió.

-Ya está ¡vamos al *Submarino*!

Mientras caminaban hacia *El Submarino*, María Luisa imaginaba cómo habría sido Nuevo Paso Nacional 40 años atrás.

Llegaron al *Submarino* y don Jehová le dijo a un señor: “Mire, don estas personitas vienen a hospedarse aquí.”

-Muy bien, ¿cuántas habitaciones quieren?

Tía Sofía contesto: “Una, con dos camas.”

El señor tomó unas llaves y les dijo: “Sígueme, por favor.”

El señor caminó hacia unas escaleras por las cuales descendieron, pues *El Submarino* se encontraba por debajo del nivel de piso. Caminaron por un pasillo poco iluminado, en el cual había cuartos en ambos lados. Al final del pasillo, el señor se detuvo.

-Esta es su habitación.

Tía Sofía y María Luisa entraron y dejaron su equipaje. Al salir de la habitación la niña dijo: “¿Dónde podemos comer?”

El señor que atendía *El Submarino*, le dijo: “Arriba está la fonda de doña Lupe, ahí se come muy rico.” Subieron y el señor les presentó a doña Lupe a María Luisa y a su tía.

-Después de comer me van a buscar a mi casa para que las lleve con el Profe Gilberto -dijo don Jehová.

-Sí, don Jehová -contestó tía Sofía.

Se sentaron y María Luisa comenzó a comer rápidamente. Tía Sofía le dijo: “Tranquila no comas tan rápido pequeña.”

-¡Es que tengo muchas ganas de conocer a este profesor para ver que nos cuenta!

-Me imagino, pero come un poco más despacio.

-Está bien.

Al terminar de comer María Luisa apresuro a su tía para ir con don Jehová, quien ya las estaba esperando afuera de su casa.

-Vámonos a la casa del profe Gilberto.

Comenzaron a caminar y llegaron a una casa que estaba la lado de un río. A María Luisa se le iluminaron los ojos y emocionada exclamó: “¿Es el río Tonto?”

-Si- contesto don Jehová

-¡Qué grande y bonito río! ¿Por qué se llama Tonto? -dijo María Luisa.

-Porque en algunas ocasiones tiene una corriente muy fuerte y en otras no lleva casi fuerza.

-O sea, que es un río con una corriente muy irregular -mencionó tía Sofía.

-Exactamente, -dijo don Jehová- esta fue la casa en donde vivieron Isabel Horcasitas y Ricardo Pozas y desde hace algunos años, la habita el profe Gilberto. Buenas tardes -gritó don Jehová.

Se abrió la puerta de la casa y se asomó un señor aproximadamente de unos 70 años.

-Buenas tardes -contestó el señor y fue a la entrada de la casa para abrirla- ¿Cómo estás Jehová?

-Bien profesor. Mire ellas son Sofia y María Luisa.

-Mucho gusto, ¿en qué puedo servirles?

Don Jehová contestó: “Están haciendo una investigación sobre el proyecto educativo que realizamos cuando estuvo la maestra Isabel como directora de la Sección de Educación del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan. Les comenté que usted había sido supervisor escolar y que podría platicar sobre la manera en que trabajamos.”

-¡Claro! Pasen a la casa y les platico.

Don Jehová dijo: “Bueno yo me retiro pues tengo que ir a atender mi tienda, pero las dejo en buenas manos. Mañana nos vemos para que las lleve con otras personas.” Antes de retirarse, se despidió del profesor Gilberto.

Entraron a la casa del profesor. Apenas se habían sentado en la sala cuando María Luisa ya estaba haciendo la primera pregunta: “Oiga profesor, ¿me podría explicar cómo estaba integrada la Sección de Educación del Centro Coordinador?”

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

-¿Usted fue supervisor escolar? -dijo tía Sofia.

-Sí.

-¿Qué hacían los supervisores? -preguntó María Luisa.

-Los supervisores escolares nos dedicábamos a la preparación de los promotores a través de algunos cursos que se les impartieron; supongo que Jehová ya les habló de esos cursos.

-Sí -contestó tía Sofía.

-También trabajábamos en los cursos semanales que se les dieron a los promotores y realizábamos visitas a las escuelas para supervisar las actividades de los promotores.

-Profesor Gilberto, ya que está hablando de los promotores, ¿nos podría decir si todos eran bilingües y de esta región? -interrogó tía Sofía.

-No, es cierto que la mayoría de los promotores que reclutó el Centro, pertenecían a la región mazateca y tenían un conocimiento más o menos amplio del español, pero en la zona existían indígenas de otros grupos, como por ejemplo mixtecos. Estos indígenas trabajaban en las escuelas de las comunidades, pues había un rechazo por parte de los mazatecos por aprender su lengua y un interés mayor por aprender el español. Los mazatecos consideraban que si el maestro también era mazateco, sus niños no aprenderían el español y por ese motivo era más conveniente contratar indígenas de otros grupos. También en algunas ocasiones la Sección de Educación tuvo que aceptar promotores de habla castellana por falta de candidatos indígenas para ocupar los puestos de promotores, por ser su preparación académica inferior al tercer grado de primaria.<sup>56</sup>

-No se si sepan ustedes -agregó el Profesor Gilberto- que en el Centro se trabajó la castellanización directa.

-Sí -dijo tía Sofía- hablando de la castellanización directa, don Jehová nos explicó que dentro del material que les proporcionaban a los promotores, se les daba una guía, en ésta se señalaban las actividades que tenía que realizar el promotor con los niños, pero me quedó la duda de cómo trabajaban las unidades de enseñanza.

---

<sup>56</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del...*, p. 34.

-Mire, en el Centro había dibujantes que eran quienes nos hacían las ilustraciones para poder trabajar las unidades con los niños. Por ejemplo, se hablaba del hogar, entonces los dibujantes nos hacían un cartel en el que había una casa de la región con todas sus características. ¿Y para qué? Para que al niño se le castellanzara a través de esos dibujos. El promotor le preguntaba al niño: ¿qué es esto? Y el niño le contestaba en mazateco el nombre del objeto. El promotor le decía sí, pero ahora de aquí en adelante esto se llama *silla*. Entonces el niño pronunciaban la palabra *silla*. El promotor mostraba otro dibujo y preguntaba su nombre, que los niños debían responder en castellano; esta fue la forma que utilizamos para castellanzar. Cuando el niño ya empezaba a manejar un grupo de palabras, se buscaba una pequeña frase y se le enseñaba: *Esta es una mesa o es mi mesa, es la mesa de mi papá, la mesa de mi mamá*. El niño empezaba a formar frases, oraciones o pensamientos completas. Fue así que se castellanzó y se alfabetizó al mismo tiempo. Si se quería enseñar la palabra jardín, se hacía el dibujo de un jardín con todos sus elementos. Todos los carteles eran ideados por los dibujantes, quienes participaban en las investigaciones elaborando sus apuntes sobre la vida y el medio que rodeaba a los mazatecos. Ese era el sistema que se utilizó con la maestra Isabel.<sup>57</sup>

-Esos dibujos, ¿cómo eran? -dijo María Luisa.

-Los dibujos se presentaban en carteles grandes, para que los niños los pudieran visualizar. Por ejemplo (el profesor señaló un cuadro que había en su sala) ¿quién es ese señor?, ¿a dónde va ese señor?, ¿con quiénes está? El niño lo decía en su lengua y posteriormente el promotor lo traducía del mazateco al español. Se hablaba del árbol, se hablaba del campo, se hablaba de la tierra, se hablaba del bosque, se hablaba del agua, se hablaba de todo.<sup>58</sup>

-Bueno profesor, ha sido de mucha ayuda lo que nos ha comentado -dijo tía Sofía.

-Me alegro que les haya sido de utilidad lo que hemos platicado.

---

<sup>57</sup> Entrevista a Filiberto Gutiérrez Villalobos, sábado 7 de febrero de 1998.

<sup>58</sup> Idem.

María Luisa y tía Sofía salieron de la casa del profesor Gilberto y se fueron hacia *El Submarino*. En el camino se detuvieron a comprar agua porque tenían sed. El día había sido muy caluroso. Llegaron al *Submarino* y tía Sofía dijo: “Tengo mucho calor voy a bañarme.” No acababa de entrar al baño cuando salió rápidamente.

-¿Qué pasa tía?

-Es que en el baño hay mucho insectos.

María Luisa entró y vio que en el piso había cucarachas, cochinillas y uno que otro insecto que no supo que era. La niña mató a los insectos, salió del baño y dijo a su tía: “Ya puedes entrar, he exterminado a los bichos.”

Tía Sofía se asomó al baño y al ver que ya no había insectos se metió a bañar; mientras, María Luisa decidió asomarse por la ventana. El paisaje que se observaba era muy lindo. Se veía una enorme montaña, toda ella cubierta de vegetación de un verde muy intenso, en cuyas faldas había casitas de los pobladores de Nuevo Paso Nacional.

Cuando tía Sofía salió de baño, María Luisa exclamó: ¡Tía ve que hermoso paisaje tenemos de vista!

Tía Sofía se acercó a la ventana y dijo: “Este hermoso paisaje me hace olvidar mi encuentro con los insectos.”

María Luisa comenzó a reírse y su tía le dijo: “¡Anda! No te rías malvada, que por aquí también debe haber lagartijas.”

En un instante tan breve como el aleteo de un colibrí, María Luisa dejó de reír y es que han de saber que no le gustan las lagartijas, por la desagradable impresión que le ocasionó, que uno de sus primos le aventara a la cara una que encontró muerta en el patio de la casa.

-Eso lo haces para asustarme tía.

-No, mira hacia el techo.

La pequeña volteó hacia arriba y cual sería su sorpresa al ver una lagartija, pero no como las que ella conocía, sino trasparente y que aparte emitía un ruido como beso. María Luisa corrió a abrazar a su tía y le dijo: “Hagamos un trato, tú te encargas de que en el cuarto no haya lagartijas y yo de que no haya insectos.”

-Trato hecho.

-Entonces, comienza a cumplir tu parte del trato y saca a esa lagartija.

Con una playera, tía Sofia fue espantando a la lagartija hasta que logró sacarla del cuarto.

-Tía, ahora que estamos más tranquilas, debo decirte que el trabajo que realizó la maestra Isabel me recordó mucho al tanteo experimental del que hablaste en casa.

-¿Por qué? -dijo tía Sofia.

-Porque la maestra Isabel estuvo tanteando sobre cual método utilizar para castellanizar a los niños mazatecos. Comprendió que aunque había un método que proponía el INI, éste no era aplicable en la zona mazateca y no le dio miedo rectificar su camino.

-Tienes razón, no se me había ocurrido -comentó emocionada tía Sofia.

-Oye tía y ahora que recuerdo a Freinet, aclárame una cosa; el Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, ¿fue el primer lugar dónde se trabajó la imprenta escolar Freinet en educación indígena?

-No.

-¿No? ¿Dónde se trabajó antes con la imprenta?

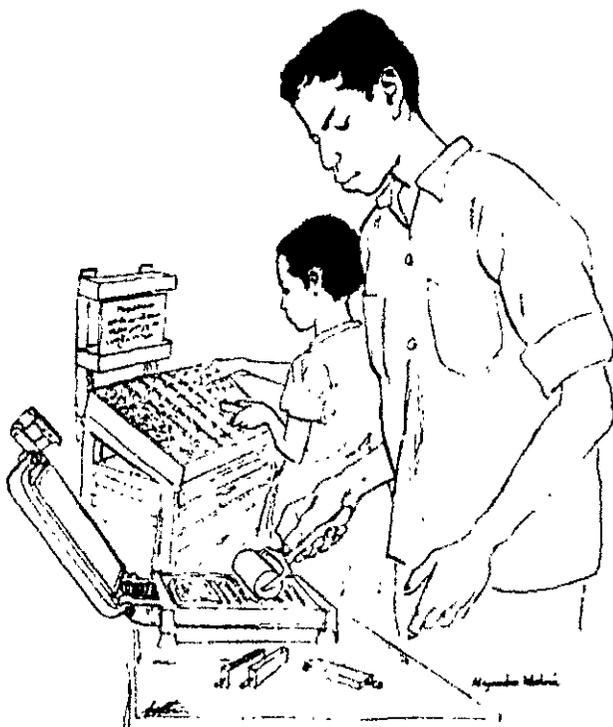
-En el Centro Coordinador Indigenista Tzetzal-Tzotzil.

# Capítulo 4

Un auxiliar en la alfabetización de los mazatecos:  
la imprenta escolar Freinet

*El problema de la educación del pueblo es el más imperioso de todos los problemas, si queremos que México se engarce al concierto del mundo como un país sinceramente democrático, fuerte e independiente moral y materialmente.*

José de Tapia Bujalance



## Un antecedente: la fugaz experiencia en *La Cabaña*<sup>1</sup>

-En el primer Centro Coordinador que establece el INI,<sup>2</sup> ¿ya se había utilizado la imprenta? -preguntó María Luisa.

<sup>1</sup> Nombre con el que se denominaba al Centro Coordinador Indigenista Tzetzal-Tzotzil.

<sup>2</sup> Todo indica que antes de que se trabajara la imprenta escolar Freinet en el Centro Coordinador Indigenista Tzetzal-Tzotzil; en 1951, en la escuela *Francisco I. Madero* de Huancito, Municipio de Chilchota, Michoacán, se trabajó con esa técnica con niños indígenas. Se tiene conocimiento de dos títulos de los cuadernos de trabajo que elaboraron estos niños: *Jimbani Tsipikua (Vida Nueva)* y *Tsitsiktehaka pará Katecha (Flores y mariposas)*. El responsable de trabajar la imprenta escolar Freinet en esta escuela fue el profesor Enrique Zavala Ortega. Información obtenida del cuaderno de trabajo *Tsitsiktehaka pará Katecha* de agosto de 1951 y en José de Tapia, "*Ideas sobre la educación. Nuestras esperanzas*", *Amenidades e Intimidades*, No. 236, 23 de agosto de 1951.

-Sí, aunque fue una experiencia breve.

-¿Quién introdujo la imprenta en el Centro Coordinador de Chiapas?

-Fue Patricio Redondo,<sup>3</sup> maestro español que llegó a México en 1940. En San Andrés Tuxtla, fundó la *Escuela Experimental Freinet*, en donde trabajó hasta su muerte, aplicando los postulados educativos de Célestin Freinet.

-¿Y cómo fue a trabajar al Centro Coordinador de Chiapas?

-Alberto Beltrán, que laboraba en el Instituto Nacional Indigenista como dibujante, conoce a Redondo y lo presenta con Aguirre Beltrán, que en ese entonces era el subdirector del INI. A Aguirre Beltrán le pareció conveniente que en el Centro Coordinador Tzetzal-Tzotzil se utilizara la imprenta escolar Freinet.<sup>4</sup>

-Entonces, ¿el maestro Patricio estuvo trabajando en Chiapas un tiempo?

-Sí. Patricio Redondo visita en dos ocasiones el Centro Coordinador Indigenista Tzetzal-Tzotzil. La primera visita la realiza del 25 al 29 de mayo de 1954 y la segunda del 18 al 24 de septiembre del mismo año.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> "Patricio Redondo formó parte de un grupo de maestros que atraídos por las ideas de Freinet crearon la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela\*, esfuerzo truncado por la guerra civil desatada en 1936. Redondo nació en El Cubillo, población perteneciente a la provincia de Guadalajara, en España, en 1885. Llegó a México el 27 de julio de 1940 junto con un numeroso grupo de republicanos que huían de la dictadura franquista. Pisó tierra en Coatzacoalcos después de meses de incertidumbre, pues el destino original no era México..."

"Patricio Redondo falleció el 31 de marzo de 1967..." Varios, *Ideario Pedagógico de Patricio Redondo*, 1990, pp.11-13.

\*El nombre correcto fue Cooperativa española de la técnica Freinet. Fernando Jiménez, *La revista "Colaboración" órgano del Movimiento Freinet en España*.

<sup>4</sup> En entrevista realizada a Alberto Beltrán el 26 de enero de 1998 comentó: "Lo conecté con las zonas indígenas (a Patricio Redondo), se lo presenté al Doctor Gonzalo Aguirre Beltrán,... Se lo presenté a él y como era un hombre abierto dijo a ver que se puede hacer. Entonces él invitó a Patricio Redondo a ir a Chiapas, yo fui con él..."

<sup>5</sup> Varios, *Ideario pedagógico de Patricio Redondo*, p. 149 y Agustín Romano, *Informe de actividades del CCI Tzetzal-Tzotzil*, 17 de junio de 1954.

-En estas visitas, ¿cómo se trabajó con la imprenta?

-En la primera visita, Redondo iba con dos ayudantes,<sup>6</sup> por lo cual dividió al grupo de promotores en dos. Uno trabajaría con uno de sus ayudantes y el otro con Patricio Redondo. El otro ayudante trabajaría con un grupo de niños de Ichiton, Chamula, guiados por su promotor.<sup>7</sup>

-A los promotores se les enseñó a hacer las gubias, cómo grabar e imprimir -continúo tía Sofía- pero lo que más impresionó a Redondo fue la forma en que trabajaron los niños. Creo que por aquí tengo escrito lo que opinó Redondo sobre los niños del Centro Coordinador de Chiapas.

Tía Sofía sacó de su maleta un folder y de éste una hoja. Leyó en voz alta lo que decía:

“Pero lo que a nuestro juicio es verdaderamente revelador y tiene una importancia extraordinaria es el trabajo realizado por los niños. ¡Qué pronto captaron éstos el nuevo modo de hacer! No fue necesario ni lo es, hablar. Los niños van aprendiendo solitos. No fue necesario hablar y los niños aprendieron a componer, a imprimir, a grabar... lo maravilloso fue el entusiasmo con que acudían a la labor diaria, tanto por la mañana como por la tarde y la simpatía que nos mostraron.”<sup>8</sup>

-¿Eso quiere decir qué en el Centro Coordinador Tzetzal-Tzotzil también se imprimieron textos libres? -dijo María Luisa.

-Me parece que hicieron algunos<sup>9</sup>. Los promotores elaboraron algunos grabados<sup>10</sup>. En la primera visita Redondo ofreció una conferencia a la que

---

<sup>6</sup> Estos ayudantes eran Julio Chigo y Jorge Barrios. Ver Varios, *Ideario pedagógico de Patricio Redondo*, p. 63.

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> Varios, op. cit, p. 64.

<sup>9</sup> Ver Anexo No. 6.

<sup>10</sup> Se hicieron más de 70 grabados que se imprimieron, de los cuales Patricio Redondo se llevó un tanto y el otro lo dejó en el Centro Coordinador Tzetzal-Tzotzil..

asistieron los maestros del Estado de Chiapas en compañía del inspector de la zona Eliseo Narváez Palacios.

-En su segunda visita, ¿qué pasó?

-En su primer visita al Centro<sup>11</sup> Redondo, había solicitado al INI el material necesario para trabajar con la imprenta escolar Freinet, para que en su siguiente visita pudiera desarrollar mejor su trabajo. El INI no pudo adquirir este material por limitaciones presupuestales.<sup>12</sup> Pero Redondo si realiza una segunda visita, en la cual trabaja con los promotores culturales y los alumnos de las escuelas de Ichiton, Chamula y Yalentay, Zinacantan.<sup>13</sup> Después de esta visita no he encontrado más datos de que se siguiera trabajando la imprenta escolar en el Centro Tzetzal-Tzotzil.

-¡Qué interesante! Mañana que veamos a don Jehová le voy a preguntar cómo se trabajó la imprenta Freinet en las escuelas que dependían del Centro Coordinador del Papaloapan.

-Me parece bien, como también me parecería bien que ya nos durmiéramos.

-Coincido contigo tía. Pero antes, ¿no revisas si no hay alguna lagartija?

Tía Sofía revisó el cuarto y no encontró ninguna.

-Puedes dormir tranquila, no hay nada.

-Gracias tías. Buenas noches.

-Hasta mañana.

---

<sup>11</sup> Cuando Patricio Redondo visitó el Centro Coordinador Indigenista Tzetzal-Tzotzil, el director era Agustín Romano Delgado.

<sup>12</sup> Carta escrita a Patricio Redondo por Agustín Romano, 19 de agosto de 1954.

<sup>13</sup> *Informe de actividades del CCI Tzetzal-Tzotzil*, 21 de octubre de 1954.

## **Dar la palabra al niño mazateco**

Eran las seis y cuarto de la mañana cuando tía Sofía despertó. Miró hacia la otra cama para ver a María Luisa, quien ya se había levantado y bañado.

-¡Hola tía!

-Hola. Veo que te has levantado temprano.

-Sí, es que ya tengo ganas que don Jehová me platique cómo se trabajó la imprenta escolar Freinet.

-Me baño, desayunamos y después vamos a buscar a don Jehová.

-Está bien tía.

Así lo hicieron.

-Buenos días. ¿Cómo les fue ayer? -dijo don Jehová.

-Muy bien -contestaron María Luisa y su tía.

-¿Don Jehová?

-Si, dime María Luisa.

-Me podría explicar, ¿cómo trabajó la imprenta Freinet usted?

-¡Uy! María Luisa, en la escuela en la que estuve como promotor no se empleó la imprenta.<sup>14</sup>

-Entonces, ¿no se utilizó la imprenta escolar en todas las escuelas?

---

<sup>14</sup> Esta información se construyó con base en las entrevistas realizadas a algunos promotores que no trabajaron la imprenta escolar Freinet: Espiridión Flores, 14 de julio de 1997; Isidoro Guadalupe Cruz Terán, 15 de julio de 1997; Isidro Cruz Cruz, 30 de diciembre de 1997.

-No en todas.

-¿Por qué?

-Mira, exactamente no lo sé. Aunque pienso que se debió a que no se contaba con el presupuesto suficiente para suministrar a todas las escuelas del materia necesario para el uso de la imprenta y, que únicamente se instrumentó en algunas escuelas, porque primero se quería ver qué resultados se obtenían.<sup>15</sup>

-Entonces, usted no trabajó la imprenta escolar -dijo tristemente María Luisa.

-Pero mi comadre Angélica, que también fue promotora de educación, si utilizó la imprenta escolar.

-¿En serio? ¿Nos puede llevar con ella? -dijo María Luisa.

-Sí.

Don Jehová las llevó por un caminito rocoso y les dijo: "Esa casa azul es donde vive mi comadre Angélica. En esa casa estuvieron las oficinas del Centro Coordinador del Papaloapan."

Llegaron a la casa y don Jehová le dijo a un niño que estaba sentado en el jardín: "¿Está tu abuelita?"

-Sí, pásenle, ahorita le hablo.

Cuando entraron, María Luisa no dejaba de observar toda la casa y de imaginar a los promotores culturales, a los supervisores, a la maestra Isabel Horcasitas y al maestro José de Tapia, organizando el trabajo escolar. En ese momento de una de las habitaciones de la casa, salió una señora.

-Buenos días. ¡Qué milagro compadre!

---

<sup>15</sup> Información construida a partir de las entrevistas efectuadas a Isabel Horcasitas, 10 de octubre de 1997 y Filiberto Gutiérrez Villalobos, 7 de febrero de 1998.

-Buenos días comadre.

-Buenos días - contestaron también María Luisa y su tía.

-Mire comadre ellas son María Luisa y su tía Sofia.

-Mucho gusto.

-A ellas les agradaría que les hablarás sobre cómo se trabajó la imprenta escolar Freinet. ¿Recuerdas algo de esas andanzas?

-¡Cómo no!

-Bueno las dejó como ayer -dijo don Jehová.

-No se preocupe -contestó tía Sofia.

-Hasta luego comadre.

-Hasta luego compadre. Me saluda a la comadre.

Doña Angélica volteó a ver a la niña y a su tía: “Entonces les gustaría platicar sobre la manera en que se usaba la imprenta escolar Freinet.”

-¡Muchísimo! -contestó María Luisa.

-La primera escuela en donde se uso la imprenta escolar, fue en la *Nuevos Horizontes*, aquí en Nuevo Paso Nacional. A esta escuela asistían niños mestizos.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> De esta experiencia de la técnica Freinet con niños no indígenas la Sección de Educación del CCI del Papaloapan infirió, con un carácter puramente preliminar los siguiente: “1. La aplicación de la técnica requiere maestros de una preparación académica muy superior al tipo común y corriente del maestro normalista, si no se quiere que la técnica se convierta en la objetivación mecánica de algunos trabajos desarrollados por los niños en la escuela primaria. 2. Como recurso para enseñar, por sí sola, la lengua nacional a niños monolingües mazatecos, no es aconsejable, porque dista mucho de poderse convertir en método; pero como un auxiliar del método, para alcanzar progresos rápidos en la lectura sí es aceptable. 3. Es aconsejable su uso, con su carácter propio a partir del 2º año, cuando

-¿Usted sabe en qué escuelas se trabajó con niños indígenas?

-Sí, en las escuelas de las comunidades de Nuevo Soyaltepec, de Chichicazapa, San Miguel Soyaltepec y Las Margaritas.<sup>17</sup>

-Nos contaría, ¿cómo hacían los textos libres?

-Sí.

## **Brillos de emoción**

-El trabajo de los textos libres consistía en decirles a los niños que escribieran en su cuaderno sobre algo de lo que habían hecho en vacaciones, el fin de semana, o cualquier día, sobre algún acontecimiento de la comunidad o de la escuela. Por ejemplo, cuando íbamos de paseo al arroyo, cuando salíamos al jardín o íbamos de visita a otra escuela, los niños escribían sobre estos acontecimientos; una vez que terminaban sus textos, yo los escribía en el pizarrón y los leíamos. Al terminar de leerlos, les decía: “ustedes mismos van a decidir cual es el texto que más les gustó, cual es el niño que mejor expresó, en forma escrita, su pensamiento, y votábamos; que fue el de José Antonio, entonces se va a llevar un premio, que va a consistir en imprimir su texto. Este trabajo no solamente lo van a ver ustedes en su escuela y en su comunidad, lo van a ver en otras escuelas, inclusive en otras comunidades y ese va ser el premio del niño.” Se elegían varios textos y se elaboraba un cuaderno de trabajo. Al principio, como promotora de grupo, yo narraba algo sobre el contenido del cuadernillo. Para cada texto y la portada del cuaderno de trabajo, se elaboraba un dibujo en un pedazo de linóleum. Una vez que estaba el trabajo impreso se encuadernaba y finalmente, a cada uno de los alumnos, se le repartía un cuaderno de trabajo.

---

el niño ha dominado en un mínimo el uso oral y escrito de la lengua nacional.” Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, p. 28.

<sup>17</sup> Información obtenida con base en los cuadernos de trabajo de las escuelas mencionadas y en Jehová Sarmiento, *La técnica Freinet en las escuelas del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*.

-Era una gran satisfacción -agregó doña Angélica- ver a los niños trabajar solitos, con sus ojitos que brillaban de emoción y oírlos decir: “¡Maestra, maestra!, mire la *d* con la *b* me equivoqué.” “¡Ah...! pues que bueno mi hijo, componla, corrígela.” También se enseñó a los alumnos que tenían que dejar todo el material completamente aseado; que las letras estuvieran sin tinta, colocadas en sus cajoncitos y los rodillos acomodados en su lugar. Yo nada más veía que solitos hacían todo el trabajo, ya no había motivo, “de por qué lo hiciste mal o por qué no lo hiciste.”<sup>18</sup>

-Entonces, ¿con los textos libres de los niños se hacían cuadernitos?<sup>19</sup>  
-dijo María Luisa.

-Sí. Por aquí tengo un cuadernito, donde hay textos libres, en los cuales los niños hablan de cuando el profesor Tapia llevó la imprenta a su escuela.

-¿Nos los podría mostrar? -dijo emocionada María Luisa.

-¡Claro! En un momento se los muestro.

## ¡Llegó la imprenta!

Doña Angélica se levantó del sillón en donde estaba sentada y se dirigió a un cuarto. Al poco rato regreso con un cuadernito.

-Miren, este texto narra la llegada de la imprenta a la escuela *Benito Juárez* de Nuevo Soyaltepec. Doña Angélica comenzó a leer:

---

<sup>18</sup> Información construida a partir de las entrevistas realizadas a Jehová Sarmiento, 15 de julio de 1997; Angela Castañeda Maroto y Sigifredo Perea Meza, 17 de julio de 1997; Amalia Fuentes, 7 de febrero de 1998, y el documento de Jehová Sarmiento, *La técnica Freinet en las escuelas del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*.

<sup>19</sup> Con base en los informes que José de Tapia rindió a la dirección del CCI del Papaloapan en las siguientes fechas: 25 de agosto, 2 y 28 de octubre de 1955; 4 y 25 de agosto de 1956 y los cuadernos de trabajo localizados en la biblioteca del Instituto Nacional Indigenista, se realizó la siguiente relación: escuela *Nuevos Horizontes*, Nuevo Paso Nacional 12 cuadernos; escuela *Miguel Hidalgo*, Chichicazapa 5 cuadernos; escuela *Benito Juárez*, Nuevo Soyaltepec 2 cuadernos; escuela *Francisco I. Macero*, Las Margaritas 1 cuaderno; escuela *San Miguel Soyaltepec*, San Miguel Soyaltepec 1 cuaderno.

## La llegada de la imprenta<sup>20</sup>

Esta mañana ha llegado el maestro Tapia y nos ha venido a dejar un equipo de Imprenta Escolar Freinet para que es este día empecemos a trabajar y en el momento que nos explicó todos nos llenamos de alegría.

Con ella se componen muchas palabras bonitas Telésforo arregló enseguida su nombre, tiene sus letras chiquitas y bien hehechitas.

El Profesor se entusiasmo mucho al ver que encontrábamos con facilidad las letras para formar composiciones con la Imprenta Freinet.

Carmela Andrés Acevedo  
Tercer grado

-Esperen, ahora les leo uno de los comentarios del promotor de educación o del maestro federal que utilizaba la imprenta escolar.

-Esto quiere decir, ¿qué algunos maestros federales también utilizaron la imprenta escolar Freinet? -preguntó tía Sofía.

-Sí, algunas escuelas donde trabajaron conjuntamente promotores y maestros federales, éstos también emplearon la imprenta escolar.<sup>21</sup> ¡Ya encontré un comentario!

<sup>20</sup> Cuaderno de trabajo No. 1, de la Escuela Rural *Benito Juárez*

<sup>21</sup> Información con base en las entrevistas de Gustavo García de Dios, 15 de julio de 1997 y Amalia Fuentes, 7 de febrero de 1998 y Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*.

## REFLEXIONANDO...<sup>22</sup>

Aunque yo tengo poca experiencia en el trabajo escolar, me voy dando cuenta del cambio que están sufriendo mis alumnos con la llegada de la Técnica Freinet a ésta (sic) escuela.

A pesar de ser niños mazatecos y conocer poco la lengua nacional veo el interés que forman para desarrollar temas de toda índole. Ya preguntando a sus padres y personas mayores con objeto de obtener datos fidedignos. Investigando hechos y fenómenos que los lleven a la solución de los diversos temas que han despertado su interés.

La Técnica Freinet ha originado gran entusiasmo entre los niños cada día más interesados con el manejo de la imprenta que tienen en la escuela, porque han visto que ella multiplica sus trabajos y los lleva al exterior dándoles (sic) importancia social.

Sinceramente, mis compañeros y yo, estamos asistiendo a una gran experiencia con una Técnica que tanto influye en el espíritu infantil.

Profesora María del Refugio Alonso M.

-Tengo una duda doña Angélica, la imprenta escolar Freinet, ¿la utilizaron únicamente niños que ya sabían español? -dijo María Luisa.

-Sí, la imprenta Freinet se empleó con niños que ya sabían español. Era un recurso que se utilizaba para facilitar la enseñanza de la lectura y la escritura, porque el niño hace un texto y lo escribe, al trabajar con las letras de la imprenta práctica el análisis, letra por letra, sonido por sonido y luego hace la síntesis en la palabra en la frase y en el texto.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Cuaderno de trabajo No. 1, Escuela Rural *Miguel Hidalgo*.

<sup>23</sup> Entrevista a Isabel Horcasitas Muñoz, 10 de octubre de 1997.

-En la siguiente casa -agregó doña Angélica- vive Juanita Castillo, que fue una de las niñas con las que realicé textos libres. Deberían platicar con ella.

-Gracias, doña Angélica.

-No hay de que.

María Luisa y tía Sofía salieron de la casa de doña Angélica. La niña tocó la puerta de la siguiente casa. Una señora abrió y preguntó: “¿Qué se les ofrece?”

-Buscamos a la señora Juanita Castillo.

-Soy yo.

-Doña Angélica nos comentó que cuando usted fue a la escuela primaria elaboró textos libres. Quisiéramos que nos contara cómo los hacían.

-Pasen.

María Luisa y su tía entraron a la casa. La señora Juanita las invitó a sentarse en unas banquitas que estaban en el patio.

-¿Doña Angélica ya les contó sobre los cuadernitos que hacíamos?

-Sí, nos platicaría cómo los elaboraron.

-Para la elaboración de los cuadernos de trabajo, primero se hacían los textos libres; el siguiente paso era la selección de los mejores trabajos, no sólo por los promotores o maestros, sino con la participación de todo el grupo. Posteriormente se formaban los equipos de trabajo.<sup>24</sup>

-¿Trabajaban por equipos? -dijo María Luisa.

---

<sup>24</sup> Información obtenida de la entrevista a Magdalena Virgen, 14 de julio de 1997.

-Sí, entre los niños del grupo se formaban equipos de: componedores, grabadores, impresores y encuadernadores. Los componedores se encargaban de manejar las letras para hacer todas las composiciones; los grabadores se encargaban de hacer los grabados en el linóleum, utilizando las gubias; los impresores realizaban la impresión de todos los textos, composiciones y grabados; y los encuadernadores ordenaban todo el material, hasta llegar al engrapado de los cuadernos. Los promotores y maestros, así como el profesor José de Tapia, únicamente se concretaban a revisar los trabajos, hacer las correcciones y vigilar el orden y limpieza de los mismos.<sup>25</sup>

-Estos cuadernitos, ¿los intercambiaban con otras escuelas?

-Sí. En algunas ocasiones los intercambiábamos<sup>26</sup> con las otras escuelas en donde también se utilizaba la imprenta escolar. Algunas veces realizamos demostraciones en otras escuela para enseñar como se trabajaba la imprenta<sup>27</sup>. Ayer que estaba limpiando la casa encontré un texto libre que habla sobre una de estas visitas. Se los voy a enseñar.

Doña Juanita llamó a un niño y le dijo: “Por favor ve por un cuaderno que está sobre la mesa.” El niño fue corriendo y rápidamente trajo el cuaderno y se lo entregó a doña Juanita.

-Miren es este texto.

-¿Puedo leerlo yo?- solicitó emocionada María Luisa.

-¡Por supuesto!- dijo doña Juanita

---

<sup>25</sup> Jehová Sarmiento, *La técnica Freinet en las escuelas del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, pp. 1-2.

<sup>26</sup> Información obtenida de las entrevistas a Magdalena Virgen, 14 de julio de 1997; Gustavo García de Dios, 15 de julio de 1997; Amalia Fuentes, 7 de febrero de 1998.

<sup>27</sup> Información obtenida de la entrevista a Magdalena Virgen, 14 de julio de 1997.

## EXCURCION (sic) A TIERRA BLANCA<sup>28</sup>

El día 11 de Junio fuimos a Tierra Blanca con el Profesor José de Tapia porque nos llebó (sic) a la Escuela Artículo 123 que queda por una esquina de un Parque.

Fuimos a demostrar lo que es la Técnica Freinet porque los Maestros estaban creídos que eran muy difíciles las composiciones hechos por la Técnica.

Son redactados por los niños que estamos muy aplicados porque el día de mañana nos llenamos de orgullos al ver nuestro nombres impresos en la parte inferior de aquellos cuadernos.

Pero aquella Escuela es más grande porque hallá es una ciudad y aquí es un pueblito que solo tienen importancia por la Cortina y por las Oficinas del Centro.

Nos llevaron a comer a un comedor que quedaba ahí mismo, por la esquina del Parque.

Comimos y así que terminamos, mi hermana se iba a parar y volteó un vaso donde tenía su refresco.

Fuimos invitados por la Sra. Directora y su Sr. Hijo que todavía, hasta ahora, les damos las gracias.

Teodora Virgen Medina  
Segundo Grado

-¡Qué padre! -opinó María Luisa.

-Sí, efectivamente, con este texto, la niña dejó testimonio de esa vivencia. Bueno, muchas gracias doña Juanita, por compartir su experiencia con nosotras -dijo tía Sofía.

-No hay de que.

---

<sup>28</sup> Cuaderno de trabajo No. 8, de la Escuela Rural Federalizada, *Nuevos Horizontes*.

María Luisa y su tía salieron de la casa de doña Juanita.

-¿Qué te parece si vamos a comer?

-Sí tía.

Llegaron a la fondita de doña Lupe, cuando terminaron de comer, ella les preguntó: “¿Ya fueron a la presa?”

-No -contestaron tía Sofía y María Luisa.

-Deberían ir, no está muy lejos de aquí

-¿Tía podemos ir ahora?

-¡Por supuesto!

Al salir de la fonda, se dirigieron rumbo a la presa *Miguel Alemán*; cuando llegaron, María Luisa quedó impresionada al observar la presa. Era como un inmenso lago, del que emergían varias islas. Miró a su tía y le dijo: “¿Todo esto eran poblados?”

-Sí, bajo estas aguas que ves quedaron los poblados.

Caminaron un rato a las orillas de la presa, imaginando lo que había sido esa inmensidad de campos verdes con niños jugando y corriendo entre plantas y árboles. María Luisa reconstruyó también en su mente, la imagen de un aula con niños escribiendo textos inspirados en la belleza del paisaje.

-Tía, sabes ¿dónde compraron las impresoras que se utilizaron para que trabajaran los niños?

-Por los datos que he localizado parece que las imprentas que se utilizaron tanto en el CCI Tzetzal-Tzotzil<sup>29</sup> como en el CCI del Papaloapan<sup>30</sup> se adquirieron a través del Centro Psicopedagógico de Orientación.<sup>31</sup>

-Tengo otra duda tía.

-¿Cuál?

-¿Cómo es que José de Tapia llega a trabajar en el CCI del Papaloapan?

-Eso tampoco está muy claro, pero supongo que fue a través de Patricio Redondo.

-¿Se conocían ellos dos? -dijo María Luisa.

-Sí, José de Tapia<sup>32</sup> también era español y conocía a Redondo. Parece que éste fue quien presentó a José de Tapia con Isabel Horcasitas y con Ricardo Pozas.<sup>33</sup>

---

<sup>29</sup> Alberto Beltrán en carta a Patricio Redondo, del día 28 de febrero de 1955, le comunicaba que las imprentas que solicitó este último y José de Tapia las adquiriría a través del Centro Psicopedagógico de Orientación. Las imprentas costaron cada una \$125.

<sup>30</sup> José de Tapia en su informe al CCI del Papaloapan, con fecha del 26 de marzo de 1956, comenta que las imprentas con las que contó este Centro se adquirieron gracias a la ayuda del Dr. Leopoldo Salazar Viniestra, director del Centro Psicopedagógico de Orientación.

<sup>31</sup> Este Centro Psicopedagógico de Orientación, se inauguró en 1951 con sede en la Ciudad de México y bajo los auspicios de la SEP. Consultar José de Tapia, "*Ideas sobre educación*", *Amenidades e Intimidades*, No. 231, 6 de junio de 1951. Esta institución distribuyó imprentas Freinet que se construyeron en los Establecimientos de la industria Militar por la contribución del general Ignacio Beteta. Ver *Rumbos*, Órgano de la Cooperativa Mexicana de la Escuela Nueva, Centro Psicopedagógico de Orientación, Vol. I, No. 6, julio 20 de 1952.

<sup>32</sup> José de Tapia nació en Córdoba, España en 1896. Llegó a México en 1948. Trabajó un tiempo en la Escuela *Experimental Freinet* al lado de Patricio Redondo. Por diversas circunstancias Tapia se ve en la necesidad de trasladarse a la Ciudad de México, en donde se dedica a diversas actividades: velador de una obra en construcción; colaborador en la elaboración de los últimos volúmenes de una enciclopedia de UTEHA; contabilidad de una empresa dedicada a radios. En el Instituto Nacional Indigenista trabaja en: el proyecto educativo del CCI del Papaloapan, en la organización de las cooperativas pesquera seri en Sonora y de cafecultura mazateca, en Huautla de Jiménez. Después trabajó en Chiapas

-¿Y Redondo cómo conoció a Isabel Horcasitas y a Ricardo Pozas?

-Supongo que Alberto Beltrán los presentó, pues conocía a Ricardo Pozas y a Isabel Horcasitas desde hacía tiempo. ¿Has oído hablar del libro *Juan Pérez Jolote*?

-Sí, tú me has platicado algunas cosas tía.

-Pues, ese libro lo escribió Ricardo Pozas y Alberto Beltrán fue quien elaboró las ilustraciones.

-Tía, vas a decir que soy muy preguntona pero, ¿cómo supieron Isabel Horcasitas y Ricardo Pozas de la técnica Freinet?

-Ahorita respondo tu pregunta, pero qué te parece si nos sentamos.

-Está bien.

La niña y su tía se sentaron a la orilla de la presa.

-Mira eso no lo sé, pero tanto Isabel Horcasitas como Ricardo Pozas habían estudiado en la Escuela Normal de Maestros,<sup>34</sup> seguramente habían leído o escuchado algo sobre Freinet. Además, debo decirte que entre los postulados de la Escuela Rural Mexicana y la pedagogía Freinet hay coincidencias en sus planteamientos.

-Explicame eso tía.

---

con los indígenas tzetzales en la Granja de San Francisco. En 1962 trabaja en la escuela *Rafael Ramírez*, en Santa Catarina, Tláhuac, y después en la escuela *Suecia* en Coyoacán. En 1964 funda junto con las maestras Graciela González y Teresa Vidal la escuela *Manuel Bartolomé Cossío*. En 1989, José de Tapia muere en la Ciudad de México.

<sup>33</sup> Fernando Jiménez, *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance*, pp. 114-117.

<sup>34</sup> En la Normal de Maestros, Isabel Horcasitas fue alumna de Antonia López, primer mujer mexicana que ingresó a la Universidad de Columbia, en donde fue alumna de J. Dewey. Datos proporcionados por Iris Pozas Horcasitas.

-Para empezar, las principales influencias pedagógicas de la Escuela Rural en México, fueron dos: la progresista, representada por John Dewey y la corriente europea, principalmente la llamada Educación Nueva.<sup>35</sup> Las ideas de Dewey llegan a nuestro país por el contacto que tuvieron tanto Moisés Sáenz y Rafael Ramírez con el pensamiento de este autor.<sup>36</sup> Uno de los principales postulados del pensamiento de Dewey que retoma la Escuela Rural Mexicana, es el *aprender haciendo*, que considera al niño como agente de su propia educación. Los anexos escolares de las escuelas rurales pretendían, en una parte, aplicar este principio.

-¿Y la corriente de la Escuela Nueva? -preguntó María Luisa.

-La corriente de la Escuela Nueva es conocida en México a través de los artículos que se publicaban en la *Revista de Pedagogía* de Madrid;<sup>37</sup> para algunos autores<sup>38</sup> la Escuela Rural Mexicana nace como parte de esta corriente pedagógica. Algunos de los pensadores de este movimiento fueron, por nombrar a los más importantes Adolphe Férrière, Édouard Claparède, Ovidio Decroly, María Montessori... de quienes sus postulados se conocían en México; además, de éstos, influyeron en los maestros mexicanos otros pensadores clásicos de la pedagogía, de gran importancia como: Rousseau, Comenio, Pestalozzi y Froebel, de los que aparecen indicios en las memorias de los Congresos sobre educación, en la literatura pedagógica, en los informes y programas educativos.<sup>39</sup>

-Esto suena muy interesante tía, pero... ¿cuáles son las coincidencias entre el pensamiento de Freinet y la Escuela Rural Mexicana?

-Primero, Freinet también recibe una gran influencia de Dewey y sobre todo de la Escuela Nueva.

---

<sup>35</sup> Isidro Castillo, *México y su revolución educativa*, pp. 9 y 17.

<sup>36</sup> Moisés Sáenz fue alumno de John Dewey en la Universidad de Columbia, y Rafael Ramírez estuvo comisionado en Estados Unidos, para estudiar el sistema de escuelas secundarias. Ver Raúl Mejía Zuñiga, *Moisés Sáenz: educador de México*, p. 87.

<sup>37</sup> Isidro Castillo, op. cit., p. 12.

<sup>38</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán, *Rafael Ramírez: la escuela rural mexicana*, p. 23.

<sup>39</sup> Isidro Castillo, op. cit., p. 12.

-O sea, que Freinet conoció el pensamiento de la Escuela Nueva -dijo María Luisa.

-Sí, como recordarás, la búsqueda y el tanteo experimental fueron importantes en el pensamiento de Freinet, por eso cuando inicia su labor escolar con los niños, también comienza una búsqueda de nuevas maneras de trabajar con éstos. Es así como Freinet lee y entra en contacto con la Escuela Nueva y con otras corrientes pedagógicas de su tiempo.<sup>40</sup> Al igual que los maestros mexicanos, Freinet leyó a Rosseau y Pestalozzi.

-Segundo y más importante -agregó tía Sofia- tanto la Escuela Rural Mexicana como Freinet, no aplicaron de manera exacta los postulados de los pensadores que los influyeron, podríamos decir que recrearon estas teorías. Freinet mismo se separa de la Escuela Nueva, denominando a su pensamiento como Escuela Popular Moderna. Uno podría pensar que fue únicamente un cambio de nombre; sin embargo, Freinet intenta superar a la Escuela Nueva para lograr una práctica educativa más completa. Elise Freinet, su esposa, piensa que da un salto importante con relación a la Escuela Nueva, porque concibió una serie de técnicas cuyo fin principal es **dar la palabra al niño.**<sup>41</sup>

-Me podrías dar un ejemplo en el que se vea la coincidencia de los autores mexicanos con Freinet.

-¡Claro! En el Plan de Trabajo de las Escuelas Rurales Mexicanas de 1925 se decía:

“La escuela será un medio donde el niño se instruya con lo que vea y haga, rodeado de personas que trabajan, *medio que refleja la vida, y donde no haya lecciones orales, ni programas desarticulados, ni horarios rígidos ni reglamentaciones estrechas...*”<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Ver José González Monteagudo, *La pedagogía de Celestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia.*

<sup>41</sup> *Ibíd.*, p. 129.

<sup>42</sup> Raúl Mejía Zúñiga, *Moisés Sáenz: educador de México*, p. 86. Las cursivas son mías.

-Al respecto Moisés Sáenz decía:

“No nos interesa particularmente la rutina escolar; las cuestiones *tradicionales del método* y de la técnica son de importancia secundaria pero nos interesa hasta el apasionamiento tener una *escuela vital*, que contribuya a la organización escolar y a la unidad nacional. Gran distancia hay entre la vieja escuela de leer y escribir y contar, a esta escuela rural de las montañas de México. Enorme distancia en verdad desde *la estrecha, restringida vida de la escuela tradicional, a esta real* y natural comunidad de niños y maestro en que criar un pollo es una empresa tan interesante como aprender un poema”<sup>43</sup>

-¡Vaya, que si hay coincidencias! -dijo María Luisa.

-Por eso las ideas de Freinet encuentran cabida en los proyectos educativos del INI. Retomando tu idea de que Isabel Horcasitas realizó *tanteos* para desarrollar un método apropiado para las condiciones particulares de la zona mazateca, si recuerdas, utilizó el método global, pero esto era insuficiente, se necesitaba algo más, por eso decidió introducir la técnica Freinet en las escuelas del Centro Indigenista del Papaloapan.<sup>44</sup>

-Parece que con este proyecto educativo se estaban obteniendo buenos resultados, pero en el ensayo que escribiste, hablas que este proyecto fue interrumpido después de una reunión.

---

<sup>43</sup> *Ibíd.*, p. 87. Las cursivas son mías.

<sup>44</sup> Isabel Horcasitas en *La técnica Freinet en la escuela*, explica: “Antes de implantar en nuestras escuelas la técnica Freinet, y teniendo en cuenta las dificultades del idioma mazateco, habíamos fundamentado la labor de castellanización de los niños mazatecos en las ideas del Dr. Ovidio Decroly apoyándonos en el llamado método natural de globalización o, como él mismo lo llama, *método ideovisual*, sistema por el cual conseguiríamos la más rápida castellanización y alfabetización de nuestro mundo escolar. Pero esto no bastaba. Hacía falta adentrarnos en las masas adultas, despertar en ellos nuevos intereses. La técnica Freinet puede ser uno de los mejores sistemas para despertar y desarrollar esos intereses cuando llegue a su mayor desenvolvimiento.”

En ese momento comenzaron a caer unas gotas de lluvia. Tía Sofía le dijo a la pequeña: “Está empezando a llover ¡vámonos al *Submarino!*”

Se levantaron y comenzaron a caminar, al poco tiempo empezó a caer un aguacero. El agua deslavaba el camino, tía Sofía y María Luisa tuvieron que correr, por fin llegaron a su habitación y la niña dijo: “¡Qué forma de llover! Si continúa así, esto realmente se va a convertir en un submarino.” Su tía y ella se secaron, se sentaron y continuaron platicando.

-Tía, ¿qué pasó en esa reunión?

# Capítulo 5

## Fin de la experiencia

*...la liquidación de Carapan es sintomática de una dolencia mexicana: la falta de perseverancia... nos lanzamos a la empresa generosa sin medir riesgo ni costo; despilarramos... dinero y energía y con igual desenfado dejamos el proyecto a medio andar, y nos entregamos a otro nuevo... en cierto sentido esta es la historia de tantas y tantas reformas en México...*

Moisés Sáenz

## La gira

-Mira esa reunión tiene como antecedente un informe encargado a Mauricio Swadesh. ¿Recuerdas quién fue?

-La persona que dirigió el Proyecto Tarasco.

-Exactamente. En 1956 los directivos del INI le encomiendan a Swadesh que visite los Centros Coordinadores Indigenistas, para evaluar el método de castellanización utilizado en éstos y la manera como lo instrumentaban los promotores.<sup>1</sup>

-¿Y cuáles fueron sus conclusiones? -dijo María Luisa.

-Según Swadesh uno de los principales obstáculos para que tuviera éxito el método planteado por el INI, eran las actitudes de los promotores<sup>2</sup> hacia éste.

-¿Cuáles actitudes de los promotores? -preguntó María Luisa.

-Swadesh observó que en varios de los Centros, los promotores no conocían bien el idioma de la región, y que algunas veces no se había podido

---

<sup>1</sup> Shirley Brice Heath, *La política del lenguaje en México*, p 213.

<sup>2</sup> Ejemplo de esta situación es lo que ocurrió en una visita de un grupo de expertos de la UNESCO al CCI Tzetzal-Tzotzil en 1952: "Los expertos internacionales le hacen preguntas al promotor zinanteco en el tiempo de la demostración y, ya para despedirse alguno de ellos le formula una pregunta ingenua: *Dígame, Antonio, usted que tiene como experiencia la enseñanza en castellano, que durante su niñez recibe y la que hoy adquiere al usar la lengua nativa para educar a sus alumnos ¿cuál estima el método mejor, el antiguo o el moderno?* Sin dudar un momento Antonio Hernández contesta: *El castilla señor.* Julio de la Fuente y quien esto escribe (Gonzalo Aguirre Beltrán) llevamos horas exaltando las bondades y las ventajas evidentes de la enseñanza en lengua vernácula y de pronto, sorpresivamente, un maestro indio proclama la superioridad del método directo en castellano. Una de nuestras mejores cartas piensa distinto a nosotros. En nuestras reflexiones siempre damos por sentadas la oposición de los maestros ladinos al uso del dialecto en el proceso de alfabetización de los indios, pero no llegamos a imaginar que éstos, aún mas, que indios principales, compartan tales actitudes con la población dominante." Gonzalo Aguirre Beltrán, *Las lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, p. 327.

contratar a personal procedente de la región inmediata, sino a individuos externos a la región. En ocasiones se presentaban relaciones tensas entre los promotores y los habitantes de la zona. Encontró que algunos promotores tenían preferencia por la enseñanza del español. También descubrió que algunos promotores utilizaban demasiado la lengua indígena y no enseñaban el español.<sup>3</sup>

-Swadesh -agregó tía Sofia- se percató de los indígenas por lo general, preferían los materiales bilingües debido a que a través de su uso se les facilitaba el aprendizaje del español; además, una vez que habían aprendido a leer y escribir en su lengua, los indígenas deseaban estar seguros de la posibilidad de avanzar hacia un conocimiento en la lectura y la escritura del español. Sugirió a directores y personal educativo de los Centros, que se iniciara la instrucción oral del español desde el primer día de escuela, que impulsaran firme y progresivamente a los niños indígenas hacia un conocimiento hablado del español, y de ahí hacia la aptitud de leer y escribir el idioma nacional.<sup>4</sup>

-Swadesh -continuó tía Sofia- sugirió que el INI definiera y difundiera con sumo cuidado su política idiomática; a través de la cual se debería enseñar a los indígenas el español, sin perder el derecho a usar su lengua vernácula.<sup>5</sup>

## Un episodio más de la pugna: la reunión de Temazcal

-Ante esta situación, en marzo de 1956, -prosiguió tía Sofia- en el Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan se efectuó la *Reunión para el estudio de los problemas de la educación indígena*.<sup>6</sup> El objetivo fundamental

---

<sup>3</sup> Shirley Brice Heath, *op. cit.*, p. 213.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pp. 213-214.

<sup>5</sup> *Idem*.

<sup>6</sup> Anterior a esta reunión, en agosto de 1955, en las oficinas centrales del INI en la Ciudad de México se efectuó un Simposium con la participación de los directores de los Centros Coordinadores, los jefes de sección de los mismos y antropólogos extranjeros. Este Simposium se realizó para valorar el trabajo realizado por el INI, ocasión en la cual Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas presentan el *Informe crítico del Centro Coordinador*

fue revisar y discutir los métodos empleados y, sobre todo, evaluar los resultados obtenidos en la educación indígena, confrontando las experiencias adquiridas en los Centros Coordinadores del INI y de educadores de la SEP.<sup>7</sup>

-En cuanto a la enseñanza del español ¿qué se acordó en esta reunión?  
-preguntó María Luisa.

-Que la enseñanza del español se haría en el menor tiempo posible, que el proceso se regiría por el principio educativo que indica llevar a los alumnos de lo conocido a lo desconocido, de lo sencillo a lo complejo; proporcionar a los niños aquellos medios expresivos que fueran indispensables en la vida diaria, tomando en cuenta las características del español que se hablaba en cada región. Esta sugerencia se hizo para evitar, en la primera parte de la enseñanza, expresiones que no fueran útiles a los niños.<sup>8</sup>

-El método que se recomendó -continuó tía Sofía- comprendía la enseñanza por medio de diálogos, de juegos y de actividades prácticas; la comprensión oral a través del relato de cuentos y de la enseñanza bilingüe de las materias complementarias. Los conocimientos gramaticales se impartirían mediante ejemplos obtenidos de las conversaciones cotidianas; la imitación se utilizaría como método para la correcta pronunciación; el vocabulario se enseñaría de manera gradual y para dar impulso a la castellanización se coordinarían la enseñanza escolar con las actividades extra escolares.<sup>9</sup>

-Algunas de estas recomendaciones ya habían sido aplicadas en el proyecto educativo del Centro Coordinador del Papaloapan.<sup>10</sup> ¿Cómo fue visto este proyecto en la reunión de educación? -preguntó María Luisa.

---

*Indigenista del Papaloapan*, donde se describe el proyecto educativo desarrollado en este Centro. "Discusión de problemas indígenas", *Acción Indigenista*, No. 26.

<sup>7</sup> "Reunión de Educación Indígena", *Acción Indigenista*, No. 33.

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> Idem.

<sup>10</sup> Como recordará el lector, la guía de trabajo que se les proporcionaba a los promotores comprendía diálogos y juegos digitales, que tenían relación con el medio del niño mazateco; las actividades complementarias, como los anexos escolares, tenían además de la finalidad que en sí mismas perseguían, la de dar amplitud al vocabulario del niño monolingüe. Véase el capítulo tres de esta tesis.

-Fue muy criticado.

-¿Por qué tía?

-Porque, el uso del método de castellanización directa en el Centro Coordinador del Papaloapan, para los dirigentes del INI, se debió a que Isabel Horcasitas se desanimó ante las complejidades que se presentaron en la zona mazateca. Así resurge de nuevo la discusión sobre la mejor manera de enseñar el español a los indígenas.<sup>11</sup>

-Ante esta situación, Alfonso Caso, director del INI -continuó tía Sofía- solicita la ayuda del Instituto Lingüístico de Verano. Sara Gudschinsky y Eunice Victoria Pike, lingüistas de este último instituto, expertas en lenguas tonales y con perfecto conocimiento del mazateco, son enviadas a Soyaltepec, pequeña comunidad mazateca, con el encargo de encontrar una salida práctica a esta situación.<sup>12</sup>

-Tía, ¿no había colaborado ya alguien del Lingüístico de Verano en el Centro Coordinador del Papaloapan?

-Sí, precisamente Sara Gudschinsky.

-¿Qué plantearon estas lingüistas? -preguntó María Luisa.

-Hicieron notar que el dialecto mazateco hablado en Soyaltepec difería del que se utilizaba en Huautla; el lenguaje silbado de esta última región, hacía conscientes a sus hablantes de las diferencias tonales, en tanto que en Soyaltepec, la internalización de la pronunciación en la temprana edad hacía difícil percibir, al nivel de la conciencia, las variaciones de frecuencia en las sílabas y las combinaciones de los tonos, por lo cual concluyen que ser bilingüe no era una garantía para asegurar una transcripción correcta del mazateco al alfabeto occidental. Un hablante nativo, no es el mejor juez de su propio idioma.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán, op. cit , p. 237.

<sup>12</sup> Idem.

<sup>13</sup> Ibidem, p. 238.

-Las diferencias dialectales también habían sido tomadas en cuenta por Isabel Horcasitas; pero... ¿qué concluyeron Sara y su compañera? -dijo María Luisa.

-Que el dominio de la escritura del tono era un obstáculo para la alfabetización, no sólo de la lengua mazateca, sino en cualquier lengua tonal. Era preciso ser sensibles a las pequeñas diferencias y adquirir un conocimiento profundo del ambiente cultural en el que la lengua se desarrolla, para ubicar en el contexto el significado y la función distintiva de los tonos.<sup>14</sup>

-Además, -agregó tía Sofia- Sara Gudschinsky interpreta el método de Ken Pike,<sup>15</sup> dándole nuevos matices, pero también reconoce que este método es difícil de llevar a la práctica sin personal con suficiente adiestramiento lingüístico.<sup>16</sup>

-La simple posesión de un idioma natural -prosiguió tía Sofia- "...adquirido en virtud de la capacidad innata,... basta para dominar a la perfección el habla materna,... pero no para extraer al nivel de la conciencia las

---

<sup>14</sup> Ibidem, pp. 238-239.

<sup>15</sup> Este método consiste en tres pasos: "1) *El adiestramiento del oído*. El alumno pronuncia en voz alta palabras contrastantes como respuesta a dibujo que muestra el maestro. Este escribe la palabra abajo de la figura y hace notar la correlación de los numerales escritos con la manera como las palabras se *cantan*. 2) *El agrupamiento de palabras tonalmente uniformes*. Se proporciona a los alumnos una lista de palabras y se les pide que digan cuáles son tonalmente semejantes. El maestro escribe las palabras en columnas de acuerdo con lo que los alumnos indican. Los frecuentes errores que éstos cometen, al clasificar los tonos, se corrigen cuando se les hace pronunciar correctamente las palabras de cada columna. Dice Pike que la presión psicológica asociada a la audición, impuesta en la repetición de un grupo de palabras que suponen uniformes en el tono, son tan poderosas que las desviaciones se advierten más fácilmente que si se escuchan palabras con tonos muy diferentes. 3) *La asociación de símbolos de tonos con patrones tonales*. El maestro escribe los numerales de todo de cada palabra; señala las palabras que en la misma columna se *cantan* igual y que, en consecuencia, requieren la asignación de los mismos numerales. Se incita a los alumnos para que lean y escriban tales palabras. Una lección se considera aprendida cuando los alumnos pueden leer y escribir cualquier palabra de un patrón de tonos dado sin hacer referencia a la muestra. Los cambios de clave o registro en la pronunciación de palabras aisladas se controlan mediante la enclaustración de grupos de palabras en marcos cerrados." Gonzalo Aguirre Beltrán, op. cit., 239.

<sup>16</sup> Ibidem, pp. 239-240.

formas de su estructura gramatical...”<sup>17</sup> para ello es preciso además, contar con una preparación lingüística que sólo se obtiene a través de un prolongado estudio.

-Pero, ¿cuáles fueron las conclusiones de la maestra Isabel sobre el método propuesto por ella? -preguntó María Luisa.

-Isabel Horcasitas junto con Ricardo Pozas en el artículo *Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional*, concluyeron que era precipitado juzgar la calidad del método en función del tiempo empleado y de las condiciones que rodearon su aplicación, para recomendarlo o rechazarlo como bueno o malo,<sup>18</sup> puesto que el tiempo del que se dispuso para la instrumentación de este método fue muy breve. En cuanto a los resultados a que se llegó, aclaran que éstos no se derivaron de un trabajo rigurosamente controlado; explican también, que el método en sí mismo, se formó durante el curso del trabajo, tuvo y seguiría teniendo que ser objeto de constantes adaptaciones y modificaciones.<sup>19</sup>

-Además -continúa tía Sofia- sugerían que para apreciar la eficiencia del método, éste se debía valorar por sus resultados intrínsecos y no comparándolo con otros procedimientos, en sí valiosos, y cuyos resultados podían ser también positivos, pero cuya finalidad era distinta.<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> Ibidem, p. 240.

<sup>18</sup> José de Tapia en *Desde las riberas del río Tonto III*, escribió al respecto de la forma en que se discutió el proyecto educativo del Papaloapan en la reunión de Temascal: “Los asistentes a la *Reunión* no tuvieron el suficiente tiempo para ambientarse y carecieron de los elementos estadísticos necesarios para establecer las imprescindibles comparaciones que los llevase a un estudio objetivo y netamente científicos del problema particular constituido de la motivación más importante.

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

<sup>19</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional*, pp. 193-194.

<sup>20</sup> Se realizaron dos periodos de pruebas para evaluar los resultados obtenidos con este método. El primer periodo de pruebas se realizó del 27 de junio al 1º de julio de 1955. Consultar Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Informe crítico del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, pp. 25-26. El segundo periodo de pruebas se efectuó en la

-Isabel Horcasitas, -agregó tía Sofía- plantea que no se opuso a los procedimientos seguidos por los otros Centros Coordinadores e instituciones educativas afines; su objetivo fue aportar una metodología para la enseñanza de la lengua nacional como medio de comunicación. El método que se utilizó en el Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, no pretendía limitar el uso de la lengua indígena en la vida cotidiana del niño y de la población adulta. El empleo del idioma mazateco era natural y espontáneo, sin ninguna limitación, lo mismo en la escuela que fuera de ella.<sup>21</sup>

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

En esos momentos alguien tocó la puerta: La pequeña fue a abrir era don Jehová: "¡Hola! Buenas noches."

-Buenas noches -contestaron las dos.

-Vine a despedirme de ustedes, porque mañana voy a Veracruz, ¿ustedes cuándo se van?

-No lo hemos conversado, pero yo pienso que mañana.

-¿Mañana tía?

-Sí, porque has faltado varios días a la escuela y yo tengo que ir a trabajar.

-Oiga don Jehová aprovechando que está aquí, -dijo María Luisa- ¿qué sabe de la reunión que hubo en el Centro Coordinador del Papaloapan, acerca de educación indígena?

---

primera quincena de noviembre de 1955. Ver Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional*, pp. 187-194.

<sup>21</sup> Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, *Del monolingüismo en lengua indígena al...*, pp. 193-194.

-Lo que yo recuerdo, es que llegaron aquí los directores de los Centros Coordinadores Indigenistas.

-¿Usted estuvo presente en esa reunión? -preguntó tía Sofia.

-No, los promotores del Centro no asistimos.<sup>22</sup> Recuerdo que unos meses antes del Centro Coordinador Indigenista Tzetzal-Tzotzil, había llegado Reynaldo Salvatierra, quien estuvo visitando las escuelas que estaban a cargo del Centro Coordinador del Papaloapan.<sup>23</sup> Después de la salida de la maestra Isabel y del maestro Ricardo, ese señor estuvo un tiempo colaborando con

---

<sup>22</sup> De los promotores que se entrevistaron, ninguno recordó haber asistido a esta reunión. En la relación de asistentes que vienen incluida en el artículo de *Acción Indigenista*, No. 33, no se menciona a ningún promotor del CCI del Papaloapan.

<sup>23</sup> En el *Informe de actividades del Centro Indigenista Tzetzal-Tzotzil*, del 24 de octubre de 1955, que elaboró Agustín Romano, se menciona que Reynaldo Salvatierra se trasladó al Centro Coordinador del Papaloapan por una comisión del INI. En entrevista a Reynaldo Salvatierra, el 1º de enero de 1998, mencionó que Gonzalo Aguirre Beltrán personalmente fue quien lo mandó al Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan. En la entrevista citada, Reynaldo Salvatierra comentó sobre su cometido en el Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan: "Ya me dice Julio de la Fuente: *Ya sabes cual es la manera de trabajar, tu libreta de campo y punto. Recórreme todos los planteles que hay ahí en el Vaso, la Presa, en todos, para que me digas como está ese asunto de la educación.* Pues, yo no sabía para donde se proyectaban ellos (refiriéndose a Gonzalo Aguirre Beltrán y a Julio de la Fuente). Esto fue en el 55. (...) En octubre, noviembre llegó el Dr. Aguirre con Julio de la Fuente: *¿Me prestas tu libreta?* Se quedó con mi libreta de campo. Ahí estaba todo lo que sucedía en una escuela de una comunidad, todo lo que pasaba ahí, lo que hacía el promotor, todo... Entonces, se la quedo a Julio de la Fuente. Llegué a donde los personajes de educación, el profesor Casarrubias, gente de los Centros Coordinadores llegaron a Temazcal, a una especie de seminario (se refiere a la reunión de Temazcal). Ya hasta la noche me di cuenta que Julio de la Fuente estaba preparando la agenda para ajusticiar a Ricardo Pozas y a su esposa... Estaba el Dr. Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente. Hicieron un resumen de todo lo que había dicho Ricardo Pozas estando en San Cristóbal de las Casas, que le iba mucho al método bilingüe y en contra de todo decía aquí en Temazcal. Entonces, Julio de la Fuente dijo en febrero dijo esto, en junio dijo esto, en septiembre dijo esto, ¿por qué ahora cambió todo?... Fue un encontrón muy fuerte, de ajusticiar a Ricardo Pozas y a su esposa. Y ya se fueron ellos, me dijo de la Fuente, después de todo, quita las cartulinas de Isabel, quita todo. Porque ellos hablaban de la castellanización directa, ahí tengo un folleto, ellos hablaban de la castellanización directa a los mazatecos, a los indígenas que estaban ahí, y de la Fuente y el Dr. Aguirre hablaban de bilingüismo."

Eliseo Narváez, quien fue el nuevo jefe de la Sección de Educación del Centro Indigenista del Papaloapan.

-Va a pensar que soy muy latosa, pero me podría contar cómo se trabajó con la nueva dirección -dijo un poco apenada María Luisa.

-Con mucho gusto te lo cuento. Con la nueva dirección varió mucho la forma de trabajar. Primero, Julio de la Fuente dio instrucciones para que se retiraran los materiales<sup>24</sup> que había realizado la maestra Isabel y se distribuyeron materiales basados en los programas de la SEP, con los que se trabajó hasta junio de 1956, porque después de la Fuente ordenó que se retiraran estos materiales y se nos devolviera, a los promotores, los materiales de la maestra Isabel, pero con la advertencia de que servirían únicamente de guía, pero no como programas oficiales. Después, Julio de la Fuente mandó un método de castellanización ideado por él.<sup>25</sup>

-¿Se utilizó alguna cartilla o algún material didáctico? -dijo tía Sofía.

-Sí, Reynaldo Salvatierra elaboró unas cartillas llamadas *Primeros Pasos*, de estas cartillas se publicaron dos números, en ellas se retomaron las técnicas y los elementos empleados por la maestra Isabel. También el profesor Eliseo Narváez elaboró una cartilla que título *Ejercicios de lectura*, dirigida a los grupos más adelantados de primer grado. A diferencia de las cartillas denominadas *Primeros Pasos*, la cartilla *Ejercicios de lectura* no tenía ilustraciones, pues Julio de la Fuente recomendó que fuera el mismo alumno quien la ilustrara.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Sobre la recogida de materiales Jehová Sarmiento Castillo recordó en la entrevista realizada (15 de julio de 1997) lo siguiente: "...se empezó a recoger todos los materiales que habían sido repartido por los Pozas; los programas, los informes, todo. Todo a desaparecerlo y yo a tiempo me di cuenta de que esto era un cambio que nosotros no queríamos aplicar. Queríamos seguir ocupando los materiales..."

<sup>25</sup> Eliseo Narváez, *Resumen de las labores realizadas durante 1956 por la Dirección de Educación del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, 15 de diciembre de 1956.

<sup>26</sup> Eliseo Narváez, *Resumen de las labores realizadas durante 1956 por la Dirección de Educación del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, 15 de diciembre de 1956.

## Adiós a la imprenta

-Ahora que menciona a los niños, ¿qué pasó con el uso de la imprenta?  
-preguntó María Luisa.

-El profesor Tapia siguió trabajando después de la *Reunión*.<sup>27</sup> La nueva dirección de la Sección de Educación, en junio de 1956, le asignó las escuelas de las comunidades de Nuevo Pescadito de Abajo y Nuevo Cosolapa Caracol, para que mostrara resultados con la imprenta escolar Freinet.<sup>28</sup> Pero las condiciones de trabajo no fueron las mismas. El promotor de Nuevo Pescadito de Abajo era de nuevo ingreso; por lo tanto desconocía la manera de trabajar la imprenta escolar Freinet. Otro obstáculo era que este promotor hablaba el mazateco de Huautla y los niños hablaban el mazateco de Soyaltepec.<sup>29</sup> Además, en Nuevo Pescadito de Abajo se carecía constantemente de agua, por lo cual no se podían limpiar los tipos y demás materiales de la imprenta.<sup>30</sup>

-Esto quiere decir que las escuelas, que habían estado trabajando con la imprenta, ¿ya no lo hicieron? -preguntó María Luisa.

-Se continuó trabajando con la imprenta, pero de manera muy irregular -dijo don Jehová.

---

<sup>27</sup> José de Tapia permanece un año más en el Centro Coordinador Indigenista a petición de Gonzalo Aguirre Beltrán. Ver Fernando Jiménez, *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance*, p. 116.

<sup>28</sup> Eliseo Narváez, *Informe al Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, junio de 1956. En carta a Patricio Redondo, (4 de julio de 1956) Tapia comenta: "Efectivamente me dieron las dos escuelas... Son dos escuelas en las que estoy trabajando activamente, pero gran esfuerzo me costará conseguir alguna cosa. Además se que estarán deseando verme fracasar lo que estoy segurísimo no lo conseguirán. No me precipito y voy poquito a poquito organizando los grupos y preparando a los Promotores para conseguir los máximos resultados. Ninguno de los dos han trabajado jamás con la imprenta escolar y su preparación es bastante baja, teniendo mejor dominio la Promotora por ser una de las que trabajaron la mayor parte del pasado curso."

<sup>29</sup> José de Tapia, *Informe al Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, 25 de junio de 1956.

<sup>30</sup> José de Tapia, *Informe al Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, 25 de agosto de 1956.

-¿Alguna ocasión visitó el Centro Coordinador del Papaloapan un maestro llamado Patricio Redondo? -preguntó tía Sofía.

-Sí, una vez;<sup>31</sup> además, Agustín Romano Delgado, director del Centro Coordinador del Papaloapan después de Ricardo Pozas, visitó la Escuela *Experimental Freinet*, que dirigía Patricio Redondo.<sup>32</sup>

-¿Hasta cuándo permaneció el profesor Tapia en el Centro Coordinador del Papaloapan? -preguntó María Luisa.

-Hasta principios de 1957<sup>33</sup> -contestó don Jehová.

-Entonces, ¿hasta esa fecha se trabajó con la imprenta? -dijo tía Sofía.

-Se trabajo hasta mediados de 1957,<sup>34</sup> porque después se recogieron las imprentas.<sup>35</sup>

Don Jehová miró su reloj y le dijo a María Luisa y a su tía: “No platico más, es muy tarde, las dejo dormir.”

---

<sup>31</sup> En el informe que rindió Agustín Romano (director del CCI del Papaloapan) a Alfonso Caso (director del INI), del 26 de mayo de 1956 se menciona que se le hizo una invitación a Patricio Redondo para que visitara el Centro y diera su opinión sobre la forma en que se estaba aplicando la técnica Freinet en el Centro Indigenista del Papaloapan. En entrevista con Eulogio Chigo (4 de diciembre de 1997), colaborador de Redondo, mencionó que recordaba que en una ocasión habían visitado el Centro Coordinador del Papaloapan.

<sup>32</sup> Patricio Redondo en carta a José de Tapia (23 de junio de 1956) le comenta acerca de la visita de Agustín Romano a la Escuela *Experimental Freinet*. En entrevista con este último, el 26 de noviembre de 1997 mencionó que había visitado la escuela de Patricio Redondo en compañía de Julio de la Fuente, Jefe de la Sección Técnica del INI.

<sup>33</sup> En los textos libres *Despedida y Gallinas al horno* del cuaderno de trabajo No. 12 de la escuela *Nuevos Horizontes*, los niños narran una reunión efectuada el domingo 28 de enero de 1957 para despedir al profesor José de Tapia.

<sup>34</sup> De los cuadernos de trabajo de textos libres, localizados, el último tiene fecha de julio de 1957.

<sup>35</sup> Con respecto a las imprentas Freinet, Jehová Sarmiento en entrevista dijo: “...empezaron a recoger los materiales (se refiere a la nueva dirección de la Sección de Educación del Centro Coordinador del Papaloapan), con que trabajábamos y posteriormente algunas imprentas se quedaron en sus ranchos, pero se perdieron, luego otras las recogieron y las almacenaron...”

Después de que se fue don Jehová, la niña preguntó a su tía: “¿Si nos vamos a ir mañana?”

-Sí.

En esos momentos comenzó a bostezar la pequeña y le dijo a su tía Sofía: “Tengo mucho sueño, ¿a qué hora vamos a partir?”

-Antes de mediodía para no llegar muy tarde a casa.

-Entonces, ya me voy a la cama -dijo la niña.

Al otro día tía Sofía y María Luisa partieron a la terminal de Tuxtepec. Compraron los boletos, fueron a desayunar y pasearon un rato por el lugar. Cuando estaban a punto de subir al autobús la pequeña le dijo a su tía: “¿Estás muy cansada?”

-Sí, creo que me voy a dormir.

Al poco tiempo de iniciado el viaje tía Sofía se quedó profundamente dormida. María Luisa observaba el paisaje por la ventanilla del camión, mientras pensaba en todo lo que había aprendido en esos días **¡y todo por un texto libre!**<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Para conocer un episodio de lo que ocurrió con los niños mazatecos, por un texto libre consultar *¡Y todo por un texto libre!*, en Fernando Jiménez, op. cit., pp. 117-118.

una nueva alternativa para lograr la castellanización. Así, Sáenz invita a William C. Townsend a México, para que éste último considerara la aplicación del método indirecto de castellanización en los grupos indígenas mexicanos. Townsend, con el apoyo de Sáenz y después del presidente Lázaro Cárdenas, comienza a trabajar en México y poco después funda el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Se inicia así el apoyo al ILV para que estudie las lenguas nativas y elabore cartillas para la alfabetización en lengua indígena.

Durante el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas ocurren varios acontecimientos muy importantes para el indigenismo, no sólo mexicano sino también latinoamericano. En 1936 se crea el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas; en 1939, se desarrolla la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, en la cual se apoyó el método de castellanización indirecta, se impulsó la formación del Consejo de Lenguas Indígenas y se instrumentó el Proyecto Tarasco.

En abril de 1940, gracias a una iniciativa del presidente Cárdenas, se realiza el Primer Congreso Indigenista Interamericano, en Pátzcuaro, Michoacán. Lo relevante de este Congreso fue que se siguió apoyando la castellanización indirecta a través de cartillas elaboradas principalmente por el ILV, hecho que da cuenta de que uno de los principales problemas educativos de la nación, la educación indígena, se había dejado en manos de este instituto extranjero, conformado por religiosos protestantes. En este Congreso se propone también la creación de Institutos Nacionales Indigenistas.

La Segunda Guerra Mundial y la posguerra hizo ver la necesidad de la unidad nacional, por este motivo en el régimen de Avila Camacho, Octavio Béjar Vázquez, Secretario de Educación, orientó su administración a favorecer el mantenimiento de la unidad dentro de las tradiciones hispánicas. El programa de gobierno de Avila Camacho en materia educativa, impulsó un plan de alfabetización para los indígenas monolingües en su propia lengua como paso previo a la castellanización.

En el gobierno de Alemán se desmantela el Departamento de Asuntos Indígenas y sus responsabilidades son transferidas a la Dirección de Asuntos Indígenas de la SEP, aunque ya sin el apoyo político necesario para funcionar como antes y sin directrices claras.

En 1948, el presidente Miguel Alemán decretó la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) del que dependió en 1951 la fundación del primer Centro Coordinador Indigenista en Chiapas (CCIT-T). Posteriormente en 1953 se funda el Centro Coordinador Indigenista Tarahumara (CCIT). En estos Centros Coordinadores, como principios educativos fundamentales, se establece la castellanización indirecta y el empleo de personal de la región para lograr este propósito. A este personal se le denominó promotores culturales de educación.

En 1954 se funda el Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan (CCIP), en el cual se organiza un proyecto educativo distinto al desarrollado en los dos primeros Centros Coordinadores.

Este proyecto educativo se puede dividir en dos periodos:

**Periodo de encuentro con la realidad educativa mazateca**, que abarca de enero de 1954 a marzo de 1956. En el cual el director del CCIP fue Ricardo Pozas Arciniega, la Jefa de la Sección de Educación del mismo Centro, Isabel Horcasitas Muñoz y José de Tapia Bujalance fue el encargado de instrumentar el manejo de la imprenta escolar Freinet. Este periodo a la vez comprende dos momentos:

- **Periodo de búsqueda.** Al no ser viable el método de castellanización propuesto por el INI, la maestra Isabel Horcasitas realiza una intensa búsqueda de métodos, para encontrar uno que fuera aplicable en la zona mazateca.
- **Periodo de aplicación del método directo de castellanización y la imprenta escolar Freinet.** Este periodo comprende la puesta en práctica del método directo de castellanización y el uso de la imprenta Freinet como auxiliar en la alfabetización de los mazatecos. También quedan comprendidos en este periodo la *Reunión para el estudio de los problemas de la educación indígena* y la salida de la maestra Isabel Horcasitas y Ricardo Pozas del CCIP.

**Periodo de cambio**, de marzo de 1956 a enero de 1957. En este periodo el director del CCIP era Agustín Romano Delgado, Eliseo Narváez, Jefe de la Sección de Educación del mismo y José de Tapia continúa como

encargado de la aplicación de la técnica Freinet. En este periodo se interrumpe el proyecto planteado por la maestra Isabel Horcasitas y la salida del profesor Tapia del CCIP a principios de 1957.

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

La maestra Isabel Horcasitas, organizó y desarrolló el método para la enseñanza oral del español y la alfabetización en español a partir del método global. El maestro José de Tapia fue quien instrumentó el uso de la imprenta escolar Freinet como auxiliar en la alfabetización de los mazatecos.

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

Es importante señalar que estos tres personajes contaban con una gran experiencia en el trabajo en comunidades. Tanto Ricardo Pozas como Isabel Horcasitas, además de tener estudios normalistas y de conocer a profundidad el trabajo realizado por las Misiones Culturales, la Escuela Rural y los internados indígenas, contaban con una formación profesional de antropólogos sustentada en una preparación teórica y práctica a través de la investigación directa. Por citar un ejemplo, R. Pozas había colaborado con Manuel Gamio, en una investigación para eliminar la oncocercosis, analizando los problemas sociales de los indios mames del Soconusco, Chiapas. Isabel Horcasitas, en 1942, había trabajado en Eloxochitlan, Oaxaca, poblado mazateco, en una investigación realizada para la Dirección General de Asuntos Indígenas. Entre 1951 y 1953 colaboró en el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, efectuando una exploración del programa educativo aplicado en las escuelas a cargo de este Centro.

Por su parte, José de Tapia Bujalance había participado en España en las Misiones Pedagógicas, había formado parte de un conjunto de maestros españoles que fueron influenciados por la Institución Libre de Enseñanza, el Instituto Escuela, la Escuela Moderna de Barcelona, el Liceo Escolar, las publicaciones de la Revista de Pedagogía de Madrid, la Junta para Ampliación de Estudios y el

Movimiento de Escuela Nueva.<sup>1</sup> Trabajó como maestro, en distintas épocas, con los obreros del Pueblo Nuevo Terrible y de San Andrés, Barcelona. En el medio rural español trabajó con los campesinos de Montemayor y Montoliu.

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

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

La actitud que mantuvieron las autoridades del INI, ante este proyecto educativo, contradecía los principios propuestos por la misma institución, porque mientras Alfonso Caso, director del citado instituto, al dirigirse al personal del mismo sugería que: "...nuestra acción está siempre sujeta, y debe de estar siempre sujeta, a la experimentación. Consideramos que no somos infalibles, que podemos equivocarnos y que la única forma de acercarse a un problema social no es partir *de principios y de dogmas inalterables, sino, en contacto de esa sociedad, experimentar nuestras técnicas, ver cómo reaccionan estas comunidades, y comprobar cuáles son los resultados positivos. Así, lentamente construir una buena técnica de trabajo social.*"<sup>2</sup> La actitud hacia el proyecto educativo del CCIP, que aplicó estas sugerencias, fue de incompreensión e intolerancia, pues a pesar de que Isabel Horcasitas dio a conocer los motivos y la forma en que se desarrolló el trabajo educativo con los indígenas mazatecos, se procedió a interrumpir este proyecto educativo

---

<sup>1</sup> Fernando Jiménez Mier y Terán, *José de Tapia Bujalance. Maestro español en el...*, p. 28.

<sup>2</sup> Alfonso Caso, *¿Qué es el INI?*, p. 416. Las cursivas son mías.

después de la *Reunión para el estudio de los problemas de la educación indígena*.

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

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

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

Tercero, la educación indígena se ha caracterizado porque el personal que ha sido empleado para instrumentar los programas educativos, no ha

contado con la preparación necesaria para responder a las problemáticas específicas que se presentan en cada zona indígena. La mayoría de las veces se les ha formado de manera improvisada y con breves cursillos.

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

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

Sexto, con base en lo anterior se debe crear una escuela indígena, que corresponda a las necesidades de estos grupos y que no los separe de su realidad como base para aprender. Esta escuela debe desarrollar programas que incluyan valores, contenidos y actividades que tengan como fundamento las cosmovisiones indígenas.

La cuestión no es traducir la cultura nacional a los idiomas indígenas, sino incorporar los contenidos de las diversas culturas al proceso educativo. No se trata por ejemplo, de poner en lenguas indígenas la historia nacional, sino de rescatar la historia de estos pueblos.

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

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

La realización de textos libres, como auxiliar en la alfabetización de los mazatecos, conjugaba el proceso de enseñanza oral y escrita del español. Estos textos no tienen únicamente un valor pedagógico, sino también histórico, porque permiten conocer los sentimientos, las tradiciones y los acontecimientos de los poblados de la región de viva voz de las niñas y niños mazatecos. A través de la elaboración de estos textos se dio la palabra a estos niños.

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

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

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

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

# *Anexos*

## **Número 1**

### **Acuerdo Presidencial para la creación del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan**

#### **DIARIO OFICIAL**

#### **ORGANO DEL GOBIERNO CONSTITUCIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS**

**México, Viernes 29 de Enero de 1954**

#### **SECRETARIA DE RECURSOS HIDRAULICOS**

**ACUERDO** que dispone que el Instituto Nacional Indigenista intervenga en la resolución de los problemas de la población indígena desalojada del vaso de la presa Presidente Alemán.

Al margen un sello con el Escudo, que dice Estados Unidos Mexicanos -Presidente de la República.

**ACUERDO** a la Secretaría de Recursos Hidráulicos, a la Secretaría de Educación Pública, al Departamento Agrario, c. c. p. el Instituto Nacional Indigenista.

Con fecha 26 de octubre de 1949 el Ejecutivo Federal, en ejercicio de la facultad que le confiere el artículo 2º de la Ley de Expropiación, expidió un decreto en que se declaró de utilidad pública la construcción de la presa Miguel Alemán y la adquisición de los terrenos necesarios para construirla, operarla, mantenerla y protegerla, en los términos que se expresen en el artículo 1º de

dicho decreto, otorgándose a la Comisión del Papaloapan las autorizaciones y facultades necesarias para dar cumplimiento al decreto mencionado.

La construcción de la presa Presidente Miguel Alemán, que realiza la Comisión del Papaloapan sobre el río Tonto, afluente del Papaloapan, en el lugar denominado Temazcal, del Municipio de Soyaltepec, del Estado de Oaxaca, hará que los pueblos enclavados en esa región desaparezcan al ser inundados los terrenos que constituyen el vaso de dicha presa, lo que motivará el desalojamiento de una considerable población campesina. Este imperativo desplazamiento deberá ser controlado y vigilado en debida forma para evitar que los moradores de los pueblos que van a desaparecer sufran perjuicios irreparables en su persona y familias.

El 10 de noviembre de 1948 el Ejecutivo Federal promulgó la ley que creó al Instituto Nacional Indigenista, publicada en el "Diario Oficial" del 4 de diciembre del mismo año, la que en su artículo 2º asigna a este organismo las funciones de investigar los problemas relativos a los núcleos indígenas del país, estudiar las medidas para su mejoramiento, promover ante el Ejecutivo Federal la aprobación y aplicación de esas medidas e intervenir en su realización.

Dado que en la Cuenca del Papaloapan existen núcleos indígenas importantes que están siendo afectados por las obras de desarrollo integral que realizará la Comisión del Papaloapan, es necesario coordinar la acción de las distintas dependencias del Poder Ejecutivo en beneficio de la población indígena de esa zona.

Por lo anterior, he tenido a bien expedir el siguiente

#### **ACUERDO:**

**PRIMERO.-** El Instituto Nacional Indigenista realizará el estudio e intervendrá en la resolución de los problemas de la población desalojada del vaso de la presa Presidente Alemán, e iniciará los estudios de las poblaciones indígenas mazatecas, chinantecas, mixes y otras que queden dentro del radio de acción de la Comisión del Papaloapan, a fin de que en su oportunidad provea a la resolución de sus problemas.

**SEGUNDO.-** El Instituto Nacional Indigenista procederá a crear, en algunos de los lugares de la cuenca que previamente determine, un Centro Coordinador Indigenista, que tendrá a su cuidado el estudio y resolución de los problemas de la población indígena de la misma cuenca, en coordinación con la Comisión del Papaloapan.

**TERCERO.-** Para resolver los problemas inmediatos, el mencionado Instituto cooperará con el personal que sea necesario y en coordinación con el Departamento Agrario y la Comisión del Papaloapan, para promover y llevar a cabo la relocalización y organización de las comunidades indígenas que sean afectadas cuando se llene el vaso de la presa Presidente Alemán.

La organización comprenderá la dotación de tierras y aguas en cantidad suficiente para el mantenimiento de las nuevas poblaciones que se crean: la construcción de las casas y edificios públicos, la instalación de servicios médicos y sanitarios, la construcción y dotación de escuelas, talleres y otros servicios de carácter educativo y todo aquello que redunde en un positivo mejoramiento tendiente a elevar el nivel social, político, físico y económico de la colectividad y del individuo.

**CUARTO.-** Serán por cuenta del repetido Instituto los gastos que demande el personal de médicos, enfermeras, maestros de las escuelas y de los talleres, antropólogos y economistas; los sueldos del personal directivo y administrativo del Centro Coordinador y los instrumentos, aparatos, maquinaria, muebles y enseres que se necesiten para la acción médica y educativa.

**QUINTO.-** Será por cuenta de la Comisión del Papaloapan, la adquisición de tierras, árboles frutales, semillas, animales, etc., necesarios para la reorganización de la población; la construcción de caminos, sistemas de saneamiento, introducción de agua potable y alumbrado y construcción de las casas habitación en dichos poblados, clínicas y escuelas. Asimismo, estará a su cargo la indemnización que se pagará a los vecinos por sus árboles frutales y otros bienes que no sean transportables; así como los gastos que demande el traslado de los moradores de las poblaciones.

**SEXTO.-** Con el propósito de lograr una mejor coordinación en las tareas que por el presente acuerdo se encomiendan al Instituto Nacional Indigenista y a la

Comisión del Papaloapan, el Director del Centro Coordinador Indigenista formará parte, como Consejero de la Comisión del Papaloapan; y la Comisión nombrará a su vez, un representante que actuará Consejero del Centro.

**SEPTIMO.-** El referido Instituto prestará su cooperación más amplia para la resolución de todos los problemas que surjan con relación al tratamiento de la población indígena, aun cuando no se trata de las poblaciones afectadas por la construcción de la presa. Por su parte, la Comisión del Papaloapan prestará al Instituto su más amplia cooperación para que la labor de los antropólogos, médicos, enfermeros, profesores, etc., sea lo más eficaz posible.

**OCTAVO.-** Cada año la Comisión del Papaloapan informará al Instituto de la zona en la que se va a trabajar, y de las comunidades indígenas que quedarán afectadas por el trabajo de la propia Comisión, con el objeto de que toda acción social en dichas comunidades quede bajo el control y responsabilidad del Instituto.

**NOVENO.-** El Departamento Agrario y la Secretaría de Educación Pública, por conducto de su Dirección de Asuntos Indígenas, tendrán la intervención que legalmente les corresponda, a efecto de que tanto el Instituto como la Comisión del Papaloapan puedan obtener, en el desarrollo de sus funciones, un positivo beneficio para los pueblos enclavados en la zona del Papaloapan.

### **TRANSITORIOS:**

1º- La Oficina de Reacomodo de Población que actualmente tiene la Comisión del Papaloapan en Nuevo Paso Nacional, Oax., pasará a depender del Instituto Nacional Indigenista; en la inteligencia de que aquella entregará a éste, en calidad de subsidio el monto total de los gastos correspondientes al personal administrativo.

2º- El presente acuerdo entrará en vigor en la fecha de su publicación en el "Diario Oficial" de la Federación.

Dado en la residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la ciudad de México, D.F., a los once días del mes de enero de mil novecientos cincuenta y cuatro.- El Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Adolfo Ruiz Cortines.- Rúbrica.- El Secretario de Recursos

Hidráulicos, Eduardo Chávez.- Rúbrica- El Secretario de Educación Pública, José Angel  
Ceniceros.- Rúbrica- El Jefe del Departamento Agrario, Cástulo Villaseñor.- Rúbrica.

## Número 2

### **Método psicofonémico para enseñar a leer a niños indígenas monolingües de W. Townsend**

Este método, denominado psicofonémico para enseñar a leer a los niños indígenas monolingües en su idioma nativo y en el nacional, divide el plan de estudios en dos fases. "...En la primera se inicia la enseñanza usando solamente la mitad del alfabeto en letras minúsculas y en diferentes tipos, de manera que el principiante llegue pronto a ser *un lector independiente*, aun cuando limitado, antes de completar la enseñanza con todas las letras. En esta primera fase el estudiante ha dejado de ser, psicológicamente, un analfabeta, superando así la parte más difícil, la psicológica, encontrando mucho más fácil de dominar la segunda fase, en la que se enseñan las letras restantes del alfabeto.

"Para la preparación de la primera fase se reúnen en una lista 200 nombres concretos y unos cuantos adjetivos y verbos usados en la conversación diaria y que pueden estar ilustrados con dibujos en el libro. Aproximadamente la mitad de las letras se escogen dando preferencia a las que se usan más frecuentemente y ajustándose a determinadas condiciones que hacen el aprendizaje más rápido y sencillo. Por ejemplo, no se usan sílabas que contengan diptongos o grupos de consonantes hasta la segunda fases y los fonemas nuevos que poco a poco se van introduciendo deben ser repetidos varias veces de acuerdo con los diferentes sentidos que se le dan en el uso diario, hasta llegar a formar frases comunes, eludiendo siempre las letras aisladas o las sílabas sin sentido para que el estudiante se acostumbre a captar el significado de lo que lee desde el principio. De vez en cuando deben ser incluidas algunas lecciones en el idioma nacional, pero usando únicamente las letras que el alumno ya conoce. De esta manera, el alumno al final de la primera fase, debe ser capaz de leer y entender historias cortas y todo el material formado con la letras enseñadas.

"En la segunda fase todos los fonemas restantes y las mayúsculas son enseñados, así como también los nombres de las letras, las cuales eran conocidas sólo por su función, y su orden correcto en el alfabeto; igualmente la enseñanza del idioma nacional se amplía, siendo de recomendar que los niños

que tienen pocas oportunidades de oírlo se posponga, hasta que el idioma nativo está perfectamente aprendido.

“El método psicofonémico, aprovechando la ortografía fonémica de los idiomas indígenas, evade la memorización de palabras y por medio de la constante comparación de una palabra con otra llega a fijar la atención del alumnos en las letras, pasando luego a identificar éstas con sonidos y de ahí a reconocer palabras en las cuales aparecen las letras aprendidas. Es decir, las reconoce por su función, de manera que es capaz de leer cualquier palabra nueva formada con letras por él conocidas.”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Guillermo Cameron Townsend, “*The psychophonemic method of teaching to read*”, *América Indígena*, Vol XVI, Abril de 1956.

## **Número 3**

### **Ley de creación del Instituto Nacional Indigenista**

#### **DIARIO OFICIAL**

#### **ORGANO DEL GOBIERNO CONSTITUCIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS**

**México, Sábado 4 de diciembre de 1948**

#### **PODER EJECUTIVO**

#### **SECRETARIA DE GOBERNACION**

#### **LEY que crea el Instituto Nacional Indigenista.**

**Al margen un sello con el Escudo Nacional que dice: Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.**

**MIGUEL ALEMAN, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos a sus habitantes, sabed:**

**Que el H. Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente**

#### **DECRETO:**

**El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, decreta:**

#### **LEY QUE CREA EL INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA**

**ARTICULO PRIMERO-** Se crea el Instituto Nacional Indigenista, con personalidad jurídica propia, filial del Instituto Indigenista Interamericano y con sede en la capital de la República.

**ARTÍCULO SEGUNDO-** El Instituto Nacional Indigenista desempeñará las siguientes funciones:

- I. Investigará los problemas relativos a los núcleos indígenas del país;
- II. Estudiará las medidas de mejoramiento que requieran esos núcleos indígenas;
- III. Promoverá ante el Ejecutivo Federal la aprobación y aplicación de estas medidas.
- IV. Intervendrá en la realización de las medidas aprobadas, coordinando y dirigiendo, en su caso, la acción de los órganos gubernamentales competentes;
- V. Fungirá como cuerpo consultor de las instituciones oficiales y privadas, de las materias que, conforme a la presente Ley son de su competencia;
- VI. Difundirá, cuando lo estime conveniente y por los medios adecuados, los postulados de sus investigaciones, estudios y promociones y
- VII. Empezará aquellas obras de mejoramiento de las comunidades indígenas que le encomiende el Ejecutivo en coordinación con la Dirección General de Asuntos Indígenas.

**ARTICULO TERCERO-** El Instituto estará capacitado para adquirir y administrar bienes y formará su patrimonio con los que en seguida se enumeran:

- I. La cantidad que anualmente se fije como subsidio el Gobierno Federal, a través de su Presupuesto de Egresos.
- II. Con los productos que adquiera por las obras que realice y por venta de sus publicaciones, y
- III. Los que adquiera por herencia, legados, donaciones o por cualquier otro titulo de personas o de instituciones públicas o privadas.

**ARTICULO CUARTO-** Los bienes que lleguen en esta forma a constituir el patrimonio del Instituto, no podrán ser gravados ni enajenados por el mismo,

sin previa autorización del Gobierno Federal, y sujetándose en todo caso para tales enajenaciones o gravámenes, a las disposiciones que rijan a los bienes nacionales, calidad que en todo tiempo conservarán esos bienes.

**ARTICULO QUINTO-** El Instituto quedará integrado por el Director y un Consejo, además del personal técnico y administrativo que requiera para sus actividades.

**ARTICULO SEXTO-** El Director del Instituto será designado por el C. Presidente de la República de entre aquellas personas que se hayan distinguido en cualquiera de las actividades técnicas que se relacionen con las funciones propias del Instituto; le corresponderá la representación legal de éste y será el ejecutor de los acuerdos del Consejo.

**ARTICULO SEPTIMO-** El Consejo será presidido por el Director y estará integrado por representantes de las Secretarías de Educación Pública (Dirección de Asuntos Indígenas), Salubridad, Gobernación, Agricultura, Recursos Hidráulicos, Comunicaciones y Obras Públicas y Departamento Agrario y por representantes designados por el Banco de Crédito Rural, Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional, por un representante designado por las sociedades científicas que se dediquen preferentemente a estudios antropológicos y por representantes de los núcleos indígenas más importantes que serán designados y participarán en la forma y términos que señale el Reglamento de la presente Ley.

**ARTICULO OCTAVO-** El Director del Instituto planteará cada año al Consejo, el plan de acción y las investigaciones técnicas que le correspondan, conforme a los términos de la presente Ley. El Consejo aprobará a más tardar el mes de septiembre, el plan que desarrollará en el siguiente año.

**ARTICULO NOVENO-** El Consejo se reunirá mensualmente en sesión ordinaria y en sesión extraordinaria cada vez que para ello sea convocado por el Director, debiéndose celebrar las sesiones ordinarias precisamente en las fechas que al efecto se fijan en el calendario que oportunamente se forma.

**ARTICULO DECIMO-** En las sesiones del Consejo, las decisiones se adoptarán a mayoría de los votos y en caso de empate el Director tendrá voto de calidad.

**ARTICULO DECIMOPRIMERO-** Será facultad del Director del Instituto someter a la decisión del Consejo la contratación del personal técnico necesario para el desarrollo de sus actividades. Este personal técnico será contratado por tiempo limitado para la realización de trabajos determinados.

El Tesorero del Instituto será nombrado por el Presidente del mismo, con aprobación del Consejo.

El Consejo tendrá derecho a mandar practicar, cuando lo juzgue conveniente, una auditoria sobre el manejo de los fondos del Instituto. Cada año será obligatorio nombrar a un Auditor que compruebe la correcta aplicación de los fondos.

El personal administrativo quedará sujeto a contrato de trabajo por el tiempo que sean necesarios sus servicios.

**ARTICULO DECIMOSEGUNDO-** Las Secretarías y Departamentos de Estado prestarán al Instituto Nacional Indigenista la colaboración necesaria para la realización de dicho plan que sea aprobado por el Consejo.

Las Secretarías y Departamento de Estado harán figurar en sus respectivos presupuestos las cantidades necesarias para la realización de dicho plan y no podrán disponer de dichas partidas para otro objeto.

**ARTICULO DECIMOTERCERO-** El Instituto, como Dependencia del Gobierno Federal, gozará de franquicia postal y telegráfica y del descuento que a aquéllas corresponde en las vías generales de comunicación.

**ARTICULO DECIMOCUARTO-** Las operaciones en virtud de las cuales el Instituto adquiera bienes de instituciones públicas o privadas, nacionales estarán exentas de toda clase de contribuciones, impuestos o derechos.

### **TRANSITORIOS:**

**PRIMERO-** Durante el presente año el Ejecutivo fijará al Instituto el subsidio que estime pertinente, a reserva de que el año próximo, se considere dicho subsidio en el Presupuesto de Egresos de la Federación.

**SEGUNDO-** Se derogan las disposiciones legales anteriores que se opongan a la presente Ley.

**Fernando Amilpa, D.P. -Donato Miranda Fonseca, S. V. P. -Manuel Flores Castro, Jr., D. S.- Fidel Velázquez, S.S.-Rúbricas.**

En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y para su debida publicación y observancia, expido la presente Ley en la residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la ciudad de México, Distrito Federal, a los diez días del mes de noviembre de mil novecientos cuarenta y ocho. -Miguel Alemán, Rúbrica. -El Secretario de Gobernación, Adolfo Ruiz Cortines.- Rúbrica- El Secretario de Educación Pública, Manuel Gual Vidal -Rúbrica- El Secretario de Salubridad y Asistencia, Rafael Pascasio Gamboa -Rúbrica- El Secretario de Agricultura y Ganadería, Nazario S. Ortiz Garza -Rúbrica- El Secretario de Recursos Hidráulicos, Adolfo Orive Alba -Rúbrica- El Secretario de Comunicaciones y Obras Públicas, Agustín García López -Rúbrica- El Jefe del Departamento Agrario, Mario Souza -Rúbrica- El Secretario de Hacienda y Crédito Público, Ramón Beteta -Rúbrica- El Secretario de Bienes Nacionales e Inspección Administrativa, Alfonso Caso -Rúbrica.

## Número 4

### LOS ELOTES\*

En la escuela tenemos una Parcela escolar y los niños trabajamos y nuestros papás sembraron el maíz, camote y yuca y ahora ya sembramos ajonjolí y también naranjos y los niños limpiamos el maíz y el arroz.

El maíz que sembramos en la Parcela tiene elotes y también sembramos matas de plátano.

Cuando hacíamos el trabajo iba creciendo la milpa y ya estaba espigando, tenía elotes grandes y pasó un viento fuerte y tumbó la milpa.

Dijo el Agricultor que íbamos (sic) a hacer atole y tamales y elotes herbidos (sic).

El Agricultor fué (sic) a buscar 2 kilos de carne, chile, especias y canela para el atoles.

El día 24 de agosto hicimos en la Escuela tamales y atole y por la noche los niños comieron tamales y tomaron atole y los señores también comieron y en los tamales echaron carnes azúcar, aceite, chileancho (sic), sal ajo y epasote y en el atole echaron canela y azúcar.

El Profesor Salvatierra dijo que ya todos los niños de la escuela comieran tamales y elotes y le dijo la Profesora al Profesor Pozas, a su Esposa al prof. Salvatierra a Don José el avicultor y a su mujer que se sentaran para comer tamales y tomaran atole.

El Profesor Tapía se sentó en la mesa de los niños.

Los niños y los Profesores cooperaron para que un tocadisco (sic) hiciera música.

**Trabajo hecho en colaboración por los niños  
Alejandra Cortés Flores y Jorge Eslava López**

---

\* Cuaderno de trabajo No. 2 de la Escuela Rural *Benito Juárez*. Nuevo Soyaltepec, Soyaltepec, Oaxaca, septiembre-octubre de 1955.

## Número 5

### Guía de trabajo para los promotores culturales del Centro Coordinado Indigenista del Papaloapan\*

Tercera semana de agosto

#### I. Diálogos:

1. ¿En dónde vives?  
Yo vivo en las Margaritas.
2. ¿En dónde vive tu papá?  
Mi papá vive en las Margaritas.
3. ¿En dónde vive tu mamá?  
Mi mamá vive en las Margaritas.
4. ¿En dónde vive tu hermano  
Mi hermano vive en las Margaritas.
5. ¿En dónde vive tu hermana?  
Mi hermana vive en las Margaritas.

**Nota:** Si el niño no entiende al principio lo que significa esta pregunta díglele en mazateco el diálogo y después dígalo en español, pero procure hacer al niño el significado del diálogo sin hacerle la traducción

#### II. Ejercicio en relación con la primera Unidad

Este ejercicio tiene por objeto introducir el relativo ¿qué? el presente del verbo hacer.

---

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

1. ¿Qué hace el papá?  
El papá limpia la milpa.
2. ¿Qué hace la mamá?  
La mamá hace tortillas.
3. ¿Qué hace la hermana?  
La hermana va a la escuela.
4. ¿Qué hace el hermano?  
El hermano va a la escuela.
5. ¿Qué hace el hermanito?  
El hermanito juega en la casa.
6. ¿Qué haces tú?  
Yo voy a la escuela.

Para este aspecto de la primera unidad, o sea las ocupaciones de la familia será necesario tener dibujos alusivos a las ocupaciones de la familia.

El promotor puede variar estos ejercicios de tal manera que algunas veces le diga al niño: *Busca al papá sembrando la milpa. Ahora a la mamá haciendo tortillas, después a los hermanos yendo a la escuela y al hermanito jugando, así mismo puede repasar las palabras que ilustran los dibujos como tortillas, milpa, escuela, juega.*

### III. Rimas

1. Mamacita dulce y buena las tortillas no hará.
2. Papacito serio y fuerte se va al campo a trabajar.
3. Los hermanos con sus libros a la escuela ya se van.
4. Mi hermanito es tan chiquito que en la casa jugará.

Esta rima deberá enseñarse a los alumnos ilustrándola con los dedos de la mano, igual que el juego anterior nada más que imitando las acciones de sembrar la milpa, hacer las tortillas, e ir a la escuela y jugar del pequeño.

#### **IV. Ejercicio**

El promotor dirá a los alumnos: *Niños, pónganse de pie. Ahora arriba sus brazos pongan las palmas de las manos abiertas así, ahora den una palmada así. Ahora abajo las manos y den otra palmada. Ahora lo van a hacer junto conmigo. Arriba—palmada—Abajo palmada, etc.*

#### **V. Ejercicios de pronunciación**

Con las palabras que presenten dificultad sobre todo de aquellas que ofrezcan más resistencia a ser pronunciadas correctamente.

## Número 6

### ENSAYO\*

Los niños de ICHITON y YALENTAY  
escribieron, compusieron e imprimieron en su "prensa escolar Freinet"  
del Centro Coordinador TZETZAL-TZOTZIL.

Mi paraje se llama Yalentay.  
Yo voy a la Escuela todos los días.  
Tenemos ovejas.  
Y con la lana de nuestras ovejas se hacen chamarras.  
Nuestras madres hilan y tejen la lana, y nos hacen las chamarras.  
Nuestros padres compran pieles de reses -- bueyes--; las curten y con  
ellas curtidas hacen nuestros huaraches.

---

\* Cuaderno de trabajo *Xóchitl*, Escuela *Experimental Freinet*, San Andrés Tuxtla, Veracruz, 30 de noviembre de 1954.

# *Fuentes de consulta y bibliografía*

## **1. Libros**

Aboites Aguilar, Luis, *El agua de la nación. Una historia política de México (1888-1946)*, México, CIESAS, 1998.

Acevedo Conde, María Luisa, “*Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha*”, en Beatriz Garza Cuarón (coordinadora) *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones-CIICH, 1997, pp.191-203 (Colección: La democracia en México).

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

Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Rafael Ramírez: la escuela rural mexicana*, México, Presencia Educativa, 1976.

Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Obra antropológica X. Teoría y práctica de la educación indígena*, México, Universidad Veracruzana, INI, Gobierno del estado de Veracruz, FCE, 1992.

Aguirre Beltrán, Gonzalo y Ricardo Pozas, *La política indigenista en México. Métodos y técnicas*, México, INI-CNCA, 1991 (Col. *Presencias* No. 43).

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

Barkin, David y Timothy King, *Desarrollo económico regional. Enfoque por cuencas hidrológicas de México*, México. Ed. Siglo XXI, 1975.

Bonfil, Ramón, “*La educación*”, en *La revolución agraria y la educación en México*, México, INI-CNCA, 1992 (Col. *Presencias* No. 49).

Bosch García, Carlos, *La técnica de investigación documental*, México, Ed. Trillas, 1994.

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

Caso, Alfonso, "*Indigenismo*", en *Homenaje a Alfonso Caso. Obras escogidas*, México, Patronato para el Fomento de Actividades Culturales y de Asistencia Social a las Comunidades Indígenas, A.C., 1996, pp. 329-431.

Castillo, Isidro, *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación, Ed. Pax-México, 1996 (Vol. 2).

Cometto, Cristiana, *Il progetto della Valle del Papaloapan, Messico: il ruolo dell'antropologia in un programa di sviluppo*, Roma, Università degli Studi di Roma, Facoltà di Lettere, Istituto di Etnologia, 1984.

Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, *Memoria de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas*, México, Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas-Antigua Imprenta de E. Murguía, 1940.

Freinet, Célestin, *La escuela moderna francesa. Una pedagogía del sentido común. Las invariantes pedagógicas*, (traducción del Equipo Táramo), Madrid, Ed. Morata, 1996.

Freinet, Célestin, *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, (traducción de Julieta Campos), México, Ed. Siglo XXI, 1996.

Freinet, Célestin, *Parábolas para una pedagogía popular*, (traducción de Elisenda Guarío), Barcelona, Ed. Estela, 1970.

Freinet, Elise, "*Bar-sur-Loup*" en *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*, (traducción de Pere Vilanova), Barcelona, Ed. LAIA, 1983, pp. 11-73.

Fuente, Julio de la, *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México, INI-CNCA, 1990 (Col. *Presencias*, No. 5).

Fuentes, Benjamín *Enrique Corona Morfín y la Educación Rural*, (antología), México, SEP-Ed. El Caballito, 1986.

Garza Cuarón, Beatriz, *Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: Panorama general*, en *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones-CIICH, 1997, pp.7-14(Colección: La democracia en México).

Gertrúdx, Sebastián, *“Vamos a leer y escribir”*, *Cuadernos de Aula Libre*, No. 1, *Aula Libre*, Fraga Huesca, 1992.

González Mendoza, Graciela, *Cómo dar la palabra al niño*, (antología), México, SEP-Ed. El Caballito, 1985.

González Monteagudo, José, *La pedagogía de Celestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*, Madrid, Centro de Investigaciones y Documentación Educativa, 1988 (Col. Premios, No. 12).

Heath, Shirley Brice, *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, México, SEP-INI, 1972 (Col. SEP-INI).

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

Loyo Bravo, Engracia, *“Educación de la comunidad tarea prioritaria”*, *Historia de la alfabetización y de la Educación de Adultos de México*, México, INEA-SEP, s.f., pp. 341-411.

Loyo Bravo, Engracia, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, (antología), México, SEP-Ed. El Caballito, 1985.

Loyo Bravo, Engracia, *“Los Centros de Educación Indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)”*, en Pilar Gonzalzo (coordinadora), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, COLMEX, Universidad Nacional a Distancia, 1996, pp. 139-159.

Medina, Andrés, "**Ricardo Pozas en la trama de la antropología mexicana**", en *Recuentos y figuraciones: Ensayos de Antropología Mexicana*, México, IIA-UNAM, 1998, pp. 233-287.

Mejía Zuñiga, Raúl, **Moisés Sáenz: educador de México**, México, Federación Editorial Mexicana, 1976.

Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, (antología), **La pedagogía Freinet: principios, propuestas y testimonios**, México, MMEM, 1996.

Palacios, Jesús, "**C. Freinet: Una educación para el pueblo**", en *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Ed. Laia, 1989, pp. 89-126.

Pettini, Aldo, **Celestin Freinet y sus técnicas**, (traducción Salvador Vinaedell Crespo, España, Editorial Sígueme, 1977.

Pozas Arciniega, Ricardo e Isabel Horcasitas Muñoz, "**Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional**", en Gonzalo Aguirre Beltrán, et al., *Pensamiento Antropológico e Indigenista de Julio de la Fuente*, México, INI, 1980, pp. 145-195.

Segura, Jaime, "**Los indígenas y los programas de desarrollo agrario (1940-1964)**", en Leticia Reina (coordinadora), *Historia de la cuestión agraria mexicana. Estado de Oaxaca II. 1925-1986*, México, Juan Pablos Editor, Gobierno del Estado de Oaxaca, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México, 1988, pp. 189-290.

Villa Rojas, Alfonso, **Los mazatecos y el problema indígena de la Cuenca del Papaloapan**, México, INI, 1955.

Taylor, S.J. y R. Bogdan, "**Introducción. Ir hacia la gente**", en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, (traducción de Jorge Piatigorsky), Barcelona, Ed. Paidós, 1996, pp. 15-27.

Taylor, S.J. y R. Bogdan, *“La entrevista en profundidad”*, en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, (traducción de Jorge Piatigorsky), Barcelona, Ed. Paidós, 1996, pp. 100-132.

Redondo Moreno, Patricio, *“Informe: Trabajo en el Indigenista, Las Chiapas”*, en Varios, *Ideario Pedagógico de Patricio Redondo*, México, Ed. Trueba, 1990, p. 61-65.\*

Wittrock, Merlin C., *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación*, (traducción de Gloria Vitale), España, Ed. Paidós, 1989.

## 2. Revistas

*Rumbos*, Organo de la Cooperativa Mexicana de la Escuela Nueva, Centro Psicopedagógico de Orientación, No. 6, Vol. I, julio 20 de 1952, p. 1.

Castillo, Isidro, *“La alfabetización en lenguas indígenas. El Proyecto Tarasco”*, en *América Indígena*, Vol. V, abril de 1945.

Garduño Rubio, Tere, *“Construcción del conocimiento en la pedagogía Freinet”*, en *Perfil de la Jornada de Oriente*, Miércoles 16 de octubre de 1996.

Incháustegui, Carlos *“Reacomodo de población. La Joya, Jacatepec, Oax. Diario de campo”*, en *El Caracol*, Año 2, Núm. 7, abril-junio, 1998, p. 24.

Instituto Nacional Indigenista, *“Discusión de problemas indígenas”*, en *Acción Indigenista*, No. 26, Boletín Mensual del Instituto Nacional Indigenista, agosto de 1955.

Instituto Nacional Indigenista, *“Reunión de Educación indígena”*, en *Acción Indigenista*, No. 33, Boletín Mensual del Instituto Nacional Indigenista, marzo de 1956.

Jiménez Mier y Terán, Fernando, "*Célestín Freinet educador: a 101 años de su nacimiento*", en *Freinet 100 I. Omella, Aula Libre*, No. 64, MRP Aula Libre, Apartado de Correos, 88 Fraga (Huesca), abril de 1997, pp. 8-9.

Loyo Bravo, Engracia, "*La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena*", en *Historia Mexicana*, Vol. XLVI, julio-septiembre de 1996, núm. 1, pp. 99-131.

Ortiz Gaitán, Julieta, "*Estado y cultura. Las escuelas rurales, una cruzada en el México Bronco*", *Universidad de México*, No. 520, mayo de 1994.

Tapia Bujalance, José de, "*Ideas sobre educación.*", *Amenidades e Intimidades*, No. 231, 6 de junio de 1951.

Tapia Bujalance, José de, "*Ideas sobre educación. Nuestras esperanzas*", *Amenidades e Intimidades*, No. 236, 23 de agosto de 1951.

### 3. Documentos

#### **Informes de actividades, cartas y escritos.**

Beltrán, Alberto, *Carta a Patricio Redondo*, 28 de febrero de 1955.

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

Horcasitas Muñoz, Isabel, *La técnica Freinet en la escuela*, s.f.

*Informe de actividades de CCI Tzetzal-Tzotzil*, 21 de octubre de 1954.

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

Narváez, Eliseo, *Informe de actividades*, CCI del Papaloapan, junio de 1956.

Narváez, Eliseo, *Resumen de las labores realizadas durante 1956 por la Dirección de Educación del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, 15 de diciembre de 1956.

Pozas Arciniega, Ricardo e Isabel Horcasitas Muñoz, *Informe crítico del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*, México, INI, 1955 (Serie Mimeográfica No. 13)

Redondo Moreno, Patricio, *Carta a José de Tapia Bujalance*, 23 de junio de 1956.

Romano Delgado, Agustín, *Informe de actividades*, CCI del Papaloapan, 26 mayo de 1956.

Romano, Agustín, *Carta a Patricio Redondo*, 19 de agosto de 1954.

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

Tapia Bujalance, José de, *Carta a Patricio Redondo*, 4 de julio de 1956.

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

Tapia Bujalance, José de, *Informe de actividades*, CCI del Papaloapan, 25 de agosto de 1955.

Tapia Bujalance, José de, *Informe de actividades*, CCI del Papaloapan, 2 de octubre de 1955.

Tapia Bujalance, José de, *Informe de actividades*, CCI del Papaloapan, 28 de octubre de 1955.

Tapia Bujalance, José de, *Informe de actividades*, CCI del Papaloapan, 26 de marzo de 1956.

Tapia Bujalance, José de, *Informe de actividades*, CCI del Papaloapan, 4 de agosto de 1956.

Tapia Bujalance, José de, *Informe de actividades*, CCI del Papaloapan, 25 de junio de 1956.

Tapia Bujalance, José de, *Informe de actividades*, CCI del Papaloapan, 25 de agosto de 1956.

### **Cuadernos de trabajos elaborados por niños**

Cuaderno de trabajo No. 1, Escuela Rural Federal *Benito Juárez*, Nvo. Soyaltepec, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., agosto de 1955.

Cuaderno de trabajo No. 2, Escuela Rural Federal *Benito Juárez*, Nvo. Soyaltepec, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., septiembre-octubre de 1955.

Cuaderno de trabajo No. 1, Escuela Rural Federal, *Francisco I. Madero*, Las Margaritas, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., s.f.

Cuaderno de trabajo No. 1, Escuela Rural *Miguel Hidalgo*, Chichicazapa, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., octubre-noviembre de 1955.

Cuaderno de trabajo No. 2, Escuela Rural *Miguel Hidalgo*, Chichicazapa, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., s.f.

Cuaderno de trabajo No. 3, Escuela Rural *Miguel Hidalgo*, Chichicazapa, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., febrero- marzo de 1957.

Cuaderno de trabajo No. 4, Escuela Rural *Miguel Hidalgo*, Chichicazapa, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., abril-mayo de 1957.

Cuaderno de trabajo No. 5, Escuela Rural *Miguel Hidalgo*, Chichicazapa, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., junio-julio de 1957.

Cuaderno de trabajo No. 1, Escuela Rural Federalizada, *Nuevos Horizontes*, Nvo. Paso Nacional, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., junio de 1955.

Cuaderno de trabajo No. 2, Escuela Rural Federalizada, *Nuevos Horizontes*, Nvo. Paso Nacional, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., julio de 1955.

Cuaderno de trabajo No. 3, Escuela Rural Federalizada, *Nuevos Horizontes*, Nvo. Paso Nacional, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., agosto de 1955.

Cuaderno de trabajo No. 4, Escuela Rural Federalizada, *Nuevos Horizontes*, Nvo. Paso Nacional, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., octubre-noviembre de 1955.

Cuaderno de trabajo No. 6, Escuela Rural Federalizada, *Nuevos Horizontes*, Nvo. Paso Nacional, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., abril-mayo de 1956.

Cuaderno de trabajo No. 7, Escuela Rural Federalizada, *Nuevos Horizontes*, Nvo. Paso Nacional, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., junio de 1956.

Cuaderno de trabajo No. 8, Escuela Rural Federalizada, *Nuevos Horizontes*, Nvo. Paso Nacional, Soyaltepec, Oaxaca, julio de 1956.

Cuaderno de trabajo No. 9, Escuela Rural Federalizada, *Nuevos Horizontes*, Nvo. Paso Nacional, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., agosto de 1956.

Cuaderno de trabajo No. 11, Escuela Rural Federalizada, *Nuevos Horizontes*, Nvo. Paso Nacional, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., septiembre-noviembre de 1956.

Cuaderno de trabajo No. 12, Escuela Rural Federalizada, *Nuevos Horizontes*, Nvo. Paso Nacional, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., febrero-marzo de 1957.

Cuaderno de trabajo No. 13, Escuela Rural Federalizada, *Nuevos Horizontes*, Nvo. Paso Nacional, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., abril-mayo de 1957.

Cuaderno de trabajo No. 14, Escuela Rural Federalizada, *Nuevos Horizontes*, Nvo. Paso Nacional, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., junio-julio de 1957.

Cuaderno de trabajo No. 1, Escuela Rural, *San Miguel Soyaltepec*, San Miguel Soyaltepec, Soyaltepec, Oaxaca, CCI del Papaloapan-C. del P., octubre-noviembre de 1955.

Cuaderno de trabajo *Tsitsiktehaka pará Katecha*, Escuela *Francisco I. Madero*, Huancito, Chilchota, Michoacán, agosto de 1951.

Entrevistas:

Cuaderno de trabajo *Xóchitl*, Escuela *Experimental Freinet*, San Andrés Tuxtla, Veracruz, 30 de noviembre de 1954.

#### 4. Registro de entrevistas

Bernardo Mortera (trabajador del CCI de Tuxtepec, Oaxaca), Tuxtepec, Oaxaca, viernes 11 de julio de 1997 (No. 1).

Pablo Reyes (exalumno), Nuevo Paso Nacional, Oaxaca, domingo 13 de julio de 1997 (No. 2).

Esiquio Hernández Pablo (exalumno), Nuevo Paso Nacional, Oaxaca, domingo 13 de julio de 1997, (No. 3).

Agripina Peña Calleja (madre de familia de exalumno), Nuevo Paso Nacional, Oaxaca, lunes 14 de julio de 1997 (No. 4).

Magdalena Virgen (exalumna del CCIP), Nuevo Paso Nacional, Oaxaca, lunes 14 de julio de 1997(No. 5).

Espiridión Flores (promotor de educación cultural del CCIP), Cosoltepec, Oaxaca, lunes 14 de julio de 1997(No. 6).

Romeo Sarmiento Castillo, (promotor de educación cultural del CCIP), Nuevo Paso Nacional, Oaxaca, lunes 14 de julio de 1997 (No. 7).

Pablo Quintana (exalumno), Nuevo Paso Nacional, Oaxaca martes 15 de julio de 1997 (No. 8).

Simón Alcalá (promotor cultural de educación del CCIP), Nuevo Paso Nacional, Oaxaca, martes 15 de julio de 1997 (No. 9).

Gustavo García de Dios (maestro federal), Nuevo Paso Nacional, Oaxaca, martes 15 de julio de 1997 (No. 10).

Isidro Guadalupe Cruz Terán (promotor cultural de educación del CCIP), Nuevo Paso Nacional, Oaxaca, martes 15 de julio de 1997 (No. 11).

Jehová Sarmiento Castillo (promotor cultural de educación del CCIP), Nuevo Paso Nacional, Oaxaca, martes 15 de julio de 1997 (No. 12).

Sigifredo Perea Meza (promotor cultural de educación del CCIP), Tuxtepec, Oaxaca, jueves 17 de julio de 1997 (No. 13).

Angela Castañeda Maroto (promotora cultural de educación), Tuxtepec, Oaxaca, jueves 17 de julio de 1997, (No. 14).

Mauro Ruiz (promotor cultural de educación del CCIP), Tuxtepec, Oaxaca, jueves 17 de julio de 1997, (No. 15).

Isabel Horcasitas Muñoz (jefa de la Sección de Educación del CCIP), Ciudad de México, viernes 10 de octubre de 1997, (No. 16).

Agustín Romano Delgado (director del CCIP), Ciudad de México, miércoles 26 de noviembre de 1997, (No. 17).

Elogio Chigo Velasco (colaborador de Patricio Redondo Moreno), San Andrés Tuxtla, Veracruz, jueves 4 de diciembre de 1997, (No. 18).

Josefina Ramírez García (promotora cultural de educación del CCIP), Ciudad de Oaxaca, lunes 29 de diciembre de 1997, (No. 19).

Isidro Cruz Cruz (promotor cultural de educación del CCIP), Ciudad de Oaxaca, martes 30 de diciembre de 1997, (No. 20).

Reynaldo Salvatierra Castillo (supervisor escolar del CCI Tzetzal-Tzotzil), Ciudad de Oaxaca, jueves 1º de enero de 1998, (No. 21).

Alberto Beltrán (dibujante del INI), Ciudad de México, lunes 26 de enero de 1998, (No. 22).

Raúl Rodríguez Ramos (subdirector del CCIP), Ciudad de México, miércoles 28 de enero de 1998, (No. 23).

Filiberto Gutiérrez Villalobos (supervisor escolar del CCIP), Ciudad de México, sábado 7 de febrero de 1998, (No. 24).

Amalia Fuentes (maestra federal), Ciudad de México, sábado 7 de febrero de 1998, (No. 25).