



HAL
open science

El caso de un rincón de la Sierra Indígena de Puebla que se ha convertido en una zona piloto en cuanto a experimentos educativos bilingües-biculturales, Por una educación contra el etnocidio

Duna Troiani

► **To cite this version:**

Duna Troiani. El caso de un rincón de la Sierra Indígena de Puebla que se ha convertido en una zona piloto en cuanto a experimentos educativos bilingües-biculturales, Por una educación contra el etnocidio. Amerindia, 1984, 9-2. hal-01202604

HAL Id: hal-01202604

<https://hal.science/hal-01202604>

Submitted on 25 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

EL CASO DE UN RINCON DE LA SIERRA INDIGENA DE PUEBLA
QUE SE HA CONVERTIDO EN UNA ZONA PILOTO EN CUANTO A
EXPERIMENTOS EDUCATIVOS BILINGUES-BICULTURALES.

Duna TROIANI
ERA 431, C.N.R.S.

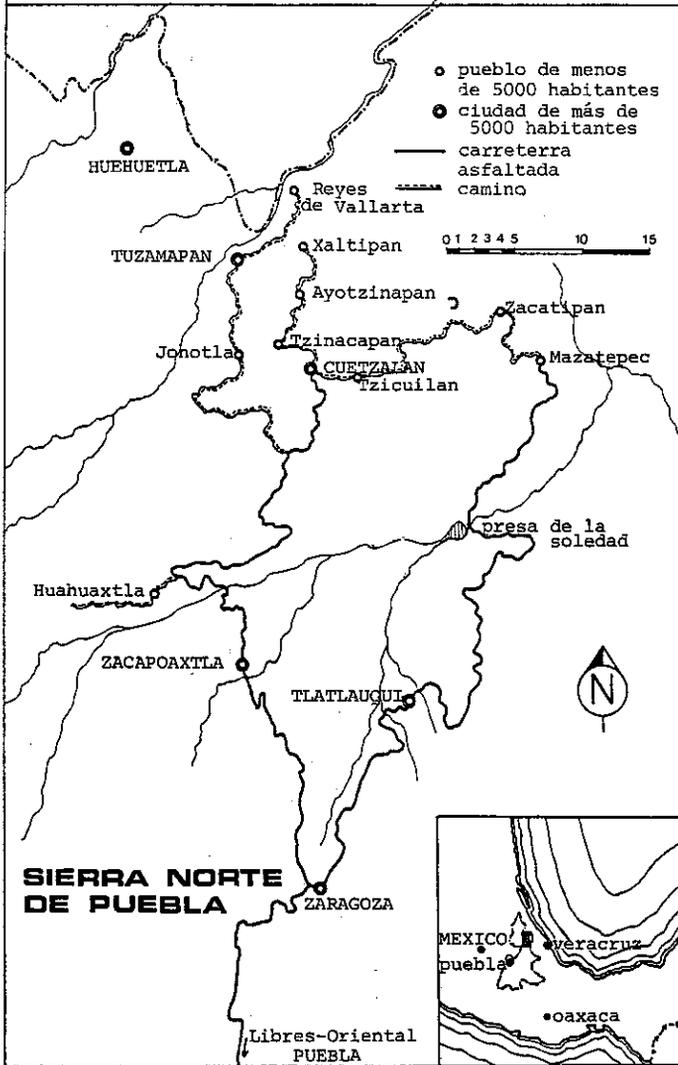
Sierra Norte de Puebla.

Donde colindan cultura nahuatl -Cuetzalan, Tzinacapan, Xaltipan- y cultura totonaca -Tuzamapan, Huehuetla- (véase el mapa).

Población de tradición agrícola dedicada al cultivo del maíz, base alimenticia, y del café que, comercializado, es el principal ingreso económico. La venta de frutos, pimienta, naranja, mamey... participa en menor escala en la economía casera. El cultivo del frijol, del chile, de la calabaza se ve desplazado por la 'cafetalización'. Frecuentemente la cría de aves de corral permite mejorar la alimentación, como también la carne de cerdo, criado sólo por familias con mayores recursos, mientras que el ganado pertenece a los mestizos, propietarios de potreros extensos (una ley de Reforma Agraria postulaba la redistribución de las tierras baldías a los campesinos, pero, para eludir esta ley, los acaparadores ocuparon las tierras con ganado).

El indígena es ante todo campesino cultivador, propietario o arrendatario de su milpa (terreno de maíz) de un cuarto de hectárea a dos o tres hectáreas cuando más. También trabaja de jornalero según las temporadas. Su situación socio-económica depende directamente de la oferta y de la demanda externa, nacional o internacional, lo cual no mejora su nivel de vida.

Troiani Duna. 1984. El caso de un rincón de la Sierra Indígena de Puebla que se ha convertido en una zona piloto en cuanto a experimentos educativos bilingües-biculturales. In Troiani et al., Por una educación contra el etnocidio, 5-15. Chantiers Amerindia, A.E.A., Paris.



A todo esto se agregan los problemas culturales inherentes a una "minoría étnica".

EL interés hacia las culturas indígenas motivó mi estada en la zona en 1978, con el objetivo de hacer junto con Sybille Toumi una primera investigación sobre la lengua nahuat hablada en esta zona.

Se trataba de la preparación de una monografía de maestría la cual fue presentada en Junio de 1979 en la universidad de París-Sorbona con el título : *Estudio del mexicano de Tzinacapan.*

Por convicción he creído que este tipo de investigaciones no debe apartarse de su medio ambiente y de otra finalidad aún más relevante: el "reconocimiento" de una Cultura, no sólo en Francia sino también en México mismo donde se aceptan con orgullo las culturas de un tiempo remoto -como la de los aztecas- relegando la realidad indígena actual a objeto de museo.

Estos principios explican también mi participación voluntaria en un programa nacional sobre Centros de Educación Básica Intensiva (CEBI) auspiciado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Pero antes de tratar de los CEBI y para aportar elementos de comprensión presentaré un breve panorama de la situación educativa en el municipio de San Miguel Tzinacapan, Sierra Norte de Puebla.

San Miguel se sitúa en la zona de cultura nahua donde el mexicano o lengua nahuat sigue prevaleciendo.

En el pueblo las religiosas de la orden de las reparadoras y ursulinas, que hablan el mexicano con fluidez aunque siendo éste su segunda lengua, han organizado un "kinder" Montessori (1). En esta escuela maternal se ha escogido el mexicano, lengua nativa, como idioma para comunicarse con

(1) MONTESSORI Maria: Doctora italiana (1870-1952); se dedicó a la educación de los niños y su experiencia pedagógica se plasmó a principios de siglo en un método de enseñanza que pone de relieve la educación sensorial, el desarrollo de la memoria y deja al niño bastante libertad en su actuación. El método estaba destinado a la alta burguesía y tuvo mucho éxito en Europa antes de propagarse hasta América.

los niños, lo cual provoca vivas protestas de parte de los padres que consideran la escuela como el lugar de aprendizaje del castellano y ven en el manejo de la lengua castellana la única posibilidad de promoción social para sus hijos. Han surgido dificultades para convencer a los padres de que los niños estarían desorientados y desfavorecidos si el idioma escogido fuese una lengua que no comprenden y que en esto residiría el fracaso de la enseñanza dada al infante, puesto que el uso del castellano contribuiría más bien a frenar el desarrollo de las habilidades psicomotoras del niño. El empleo de la lengua nativa evitaría el trauma provocado por el paso del hogar maternal a la escuela.

Existe también una escuela primaria para niños mayores de todo el municipio (cinco comunidades) sin considerar su procedencia, lengua nativa, nivel de lengua castellana. Allí, sólo el primer año de clase es bilingüe, y opcional; ésto permite al niño el tránsito entre su idioma nativo y el castellano: al fin y al cabo la finalidad de la escolarización es la castellanización! Los padres, en la mayoría de los casos, rehusan esta posibilidad al considerar el castellano como única lengua escolar.

El maestro bilingüe es de origen mestizo o de origen indígena según las escuelas; está capacitado por el Instituto Nacional Indigenista dependiente de la SEP. La formación carece de "una pedagogía de contenido bilingüe y bicultural que contemple la cosmovisión de los pueblos indígenas" (2) y de una metodología adecuada.

El maestro bilingüe de origen mestizo procede de regiones de lengua indígena nahuatl que puede ser dialectalmente diferente de la lengua hablada en la zona en donde imparte las clases. En varios casos el maestro sólo sabe una que otra palabra nahuatl que introduce de manera muy esporádica en su discurso pedagógico en lengua castellana.

(2) HERNANDEZ HERNANDEZ Natalio, "Los Indígenas frente a la Educación Bilingüe Bicultural" in: *I Seminario de Educación Bilingüe Bicultural ANPIBAC Mor. México 1979.*

El maestro de origen indígena alcanza su "status" por integración completa al sistema dominante a costa de su cultura de origen. La aculturación favorece el rechazo de toda expresión cultural propia y llevada al extremo hace que el maestro desprecie sus propios valores, ocasionando así contradicciones en sus alumnos.

La deserción escolar en este tipo de escuela federal en San Miguel Tzinacapan es de un 30% durante el período de primaria. Las causas se encuentran sobre todo en las pésimas condiciones económicas y lingüísticas que caracterizan a esta población infantil, lo que explica la falta de motivación frente a una escuela que no responde a necesidades específicas manteniendo contenidos y pedagogías inadecuadas. La lejanía de la escuela tampoco propicia la asistencia a clases durante un periodo tan largo (seis años de primaria).

La enseñanza secundaria se imparte en Cuetzalan, cabecera municipal, y la preparatoria en Zacapoaxtla, capital del distrito, a cuatro y cuarenta kilómetros de Tzinacapan respectivamente. Allí se agudizan los problemas desfavoreciéndose aún más a la población indígena.

En el municipio de Tzinacapan existe también una escuela telesecundaria organizada y dirigida por religiosos lasallistas y hermanas ursulinas. Es una escuela-granja, es decir, se imparte paralelamente a la enseñanza tradicional por medio de la televisión, una enseñanza agropecuaria. Los resultados son positivos en la medida en que el ausentismo es casi nulo, y los alumnos tienen asegurada una actividad posterior facilitada por la comunidad religiosa implantada en el lugar.

En efecto, este grupo religioso en el que intervienen reparadoras, ursulinas y lasallistas realiza desde los años 70 un trabajo social muy extenso, con la evangelización como finalidad. Su poder financiero les permite realizar proyectos sociales en educación, salud, cooperativismo...

En 1980, la SEP lanza el nuevo proyecto de los Centros de Educación Básica Intensiva, con el propósito de encontrar una solución a la deserción en la escuela primaria

federal, dando en dos años y medio, en lugar de los seis años de las escuelas primarias tradicionales, una enseñanza fundamental de primaria adecuada.

Este proyecto queda a cargo del grupo de religiosos en esta comunidad y se convierte en una primera y única experiencia en zona rural de lengua indígena. (Más tarde estos CEBI pasan a denominarse CREBI: Centros Rurales de Educación Básica Intensiva.)

El primer paso de la alfabetización se da enseñando a leer y escribir la lengua vernácula, mientras se da a los alumnos una enseñanza oral de la lengua vehicular junto a las demás materias -operaciones básicas, ciencias sociales, iniciación y práctica de la autoenseñanza- y actividades productivas de campo, panadería, carpintería...

En una segunda etapa se pasa a la lecto-escritura del castellano.

Los futuros maestros, recién egresados de la telesecundaria son indígenas del mismo municipio. Durante cinco semanas recibirán 175 horas de capacitación. Y así, sin conocimientos básicos sólidos, van a tener que enfrentarse con todos los problemas pedagógicos de la enseñanza.

La alfabetización se inspira en la pedagogía de Paulo Freire(3). Parte de una investigación sobre "el universo vocabular" del grupo con el cual se trabaja para obtener "los vocablos con sentido existencial, también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a las experiencias del grupo". Este estudio permite seleccionar palabras generadoras : "aquellas que descompuestas en sus elementos silábicos propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras"(FREIRE p.109). Empieza entonces la alfabetización con el aprendizaje de las vocales mediante varias actividades: figurillas de carrizo, recortes, rompecabezas,... Luego, a partir de las palabras generadoras la enseñanza sigue el esquema : (a modo de ejemplo presento una de las palabras generadoras del nahuatl: mila "milpa, sembrado de maíz") :

(3) FREIRE Paulo *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México 1969.

1. Presentación de la imagen ilustradora de la palabra
y diálogo



2. Presentación de la palabra escrita

mila

3. Ruptura en sílabas

mi la

4. Familia silábica

mi ma me mo

5. Ficha de descubrimiento

a	e	i	o
ma	me	mi	mo
la	le	li	lo

6. Formación de nuevas palabras con los elementos conocidos

amo ome mole moma olome elome memela lima emol ilame ...

("no", "dos", "mole", "tu mamá", "olotes", "elotes", ...)

Al dar la enseñanza en mexicano, los futuros maestros se enfrentan al problema de la escritura de una lengua de tradición oral. El paso de una lengua oral a la escritura no puede ser empírico. Responde a las estructuras mismas de la lengua; de ahí la necesidad de su descripción. Ahora bien, el funcionamiento de la lengua no es un fenómeno consciente en el individuo, y en el programa de capacitación de 175 horas, sólo se destinaron diez horas para el estudio del mexicano. Y mucho quedaba por hacer.

Me pidieron entonces que participara en los talleres de mexicano y durante una semana, a razón de dos horas diarias, se me ofreció la posibilidad de comprobar los resultados de mi investigación lingüística anterior (4) aplicándola a la necesidad del momento.

Ante todo se planteó el problema de la transcripción puesto que la SEP había mandado una circular para uniformizar el alfabeto del nahuatl en toda la República; lo cual no permitía la expresión de las particularidades dialectales (véase a propósito el artículo de Sybille Toumi en esta antología) .

Luego se dieron unas clases de introducción a la lingüística relacionada con la lengua mexicana lo que permitió en primera instancia distinguir las diferentes palabras en una oración y permitir una segmentación adecuada.

— Metodología experimentada durante los cursos:

El primer paso se dió con la grabación de cintas, material básico para el estudio. Tras elegir una parte de la cinta y escucharla atentamente, se procedió a transcribirla. Surgieron distintas formas de escritura lo que nos permitió discutir los problemas para luego aclarar los conceptos de oración, palabra y morfema, examinar las palabras compuestas y las palabras derivadas, plantear las categorías de la lengua.

(4) *Estudio del mexicano de Tzinacapan* París, Junio 1979.

Técnica para la segmentación de las unidades:

Este segundo paso se alcanzó a través del estudio de la acentuación, la conmutación de las palabras en la oración y de los morfemas en la palabra, la sustitución de una palabra por otra, teniendo en cuenta diferentes contextos. Analizamos también la variabilidad del sentido a través de los procesos de derivación y composición a partir de un radical o de varios. —

Las discusiones con los alumnos sobre los problemas morfofonológicos se proponían llegar a la aplicación ortográfica.

La insistencia de parte de los maestros-alumnos que deseaban manejar a un nivel profundo las estructuras gramaticales de la lengua me animó a organizar más clases aun después del período de capacitación. En efecto, al funcionar los centros, se habían agudizado los problemas de ortografía que los maestros no dominaban todavía.

De acuerdo con ellos organizamos una semana de investigación (dos horas diarias después de su jornada de enseñanza) en la cual teníamos que abarcar los problemas de fonética, de lingüística general y de lingüística nahuat siguiendo estas directrices (definidas ante todo por los padres lasallistas responsables al fin y al cabo de los CEBI) :

1. hacer la descripción con los maestros-alumnos al mismo tiempo que se les enseña,
2. discutir con ellos los numerosos problemas que plantea la investigación aplicada: cómo escoger entre los diferentes análisis de un hecho, según criterios científicos-adecuación- o pedagógicos-sencillez.

En una de las discusiones se decidió la reducción de las geminadas encontradas en la lengua clásica a fonemas simples puesto que no se oyen en la lengua hablada en la zona. Así: calli → kali "casa"
pilli → pili "niño"...

Sin embargo dos fonemas iguales pueden aparecer juntos y la explicación se da en la morfosintaxis:

Por ejemplo el verbo kalakia "hacer entrar", "poner adentro" causativo del verbo kalaki "entrar" (intransitivo)

tiene la forma del optativo xikkalaki "ponlo adentro" (realizado [šihkalaki], [šikalaki], [šiʔkalaki]).

Siendo la primera -k- el afijo de tercera persona singular con función de objeto (en el verbo transitivo siempre aparece el actante objeto), al suprimirla provocaríamos la confusión con la forma optativa del verbo "entrar": xikalaki "entra!".

No obstante la presentación de todo el paradigma de los prefijos verbales de actancia causó problema para la aceptación de la kk y esto más bien por parte de los padres lasallistas que ya habían resuelto el asunto a su manera para otros proyectos -,

3. comparar las categorías del castellano aprendidas en la escuela y las categorías del nahuatl,

4. elaborar el material de enseñanza: redacción de textos relacionados con las palabras generadoras, textos de lectura, ejercicios...

Los maestros se enfrentan entonces a los problemas de metodología, de pedagogía mal definida y de su propio aprendizaje de las materias enseñadas, a los cuales se agregan los problemas más concretos de elaboración del material didáctico. Resulta bastante difícil llevar a cabo con satisfacción investigación y enseñanza en tales condiciones.

Desafortunadamente no es el único proyecto que surge así, sin previsión del tiempo suficiente para una formación adecuada, ni tampoco de los medios para su realización; con frecuencia estos proyectos están condenados al fracaso: Tuve la oportunidad más tarde de observar algunas clases de alfabetización, en el marco de la educación de adultos indígenas. Este programa abarca toda la Sierra y el coordinador también es un hermano lasallista del grupo ya mencionado. Fue proyectado para tres meses en la zona totonaca (5), (zona bastante aislada, en 1982 aun no se había terminado la carretera entre Zacapoaxtla y Huehuetla).

(5) Desde 1981 y gracias a una beca de la Secretaría de Relaciones Exteriores, Asuntos Culturales, estoy haciendo una investigación lingüística sobre la lengua totonaca de la Sierra de Puebla para una tesis de universidad en París-Sorbona.

La pedagogía de Paulo Freire también sirve de modelo allí, pero la enseñanza se imparte en lengua castellana, siendo la mayoría de los alumnos (mujeres por la tarde y hombres por la noche) monolingües del totonaco.

La palabra generadora era "leche".

Dos imágenes: un vaso de leche y una persona ordeñando. Puesto que la leche de vaca bajo su forma natural, o sea, su forma líquida, no entra en la dieta alimenticia de la gente del lugar (que escasamente consume leche en polvo NIDO (6)) ¿cómo puede entonces la palabra "leche" evocar una realidad tangible? Este término carece de "sentido existencial" en este contexto sociocultural.

Encontré más absurdo aún el procedimiento para lograr que los alumnos adivinaran esta palabra: después de un momento de silencio expectante, a una alumna que había trabajado de sirvienta en Puebla, se le ocurrió la palabra muy evocadora de "chocomilk".

¿Cómo han podido repetirse en un programa nacional los ya denunciados errores del Instituto Lingüístico de Verano al elaborar sus cartillas fuera del contexto cultural indígena? Y ¿cuál es el objetivo de este tipo de alfabetización, o educación dirigida hacia los indígenas? a lo cual habría que agregar que el programa debía terminarse en tres meses sin haberse planeado antes un programa de post-alfabetización. La falta de continuidad de los programas, así como la dominación cultural, que no sólo manipula a través de su acción paternalista sino que rechaza toda participación efectiva de los indígenas, siguen limitando el mejoramiento y el desarrollo de las comunidades indígenas. Tampoco se puede pretender alcanzar esta meta hasta que no se les reconozca su propio valor y la capacidad que tienen para decidir su destino (7).

(6) En ningún caso se podría culpar a la multinacional suiza Nestlé por la escasez de la leche en polvo!

(7) Me acojo aquí a las "Conclusiones y recomendaciones del primer encuentro nacional de Maestros Indígenas Bilingües" in: *I Seminario Bilingüe Bicultural*, ANPIBAC Mor. México 1979; a "las Declaraciones de Barbados" y al artículo de HERNANDEZ N. y HERNANDEZ F.G.: "La ANPIBAC y su política de participación" in *Indianidad y descolonización en América Latina*, ed. Nueva Imagen, México 1979. Véase también la publicación más reciente de la UNESCO *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina*, México 1983.

Troiani Duna. 1984. El caso de un rincón de la Sierra Indígena de Puebla que se ha convertido en una zona piloto en cuanto a experimentos educativos bilingües-biculturales. In Troiani et al., Por una educación contra el etnocidio, 5-15. Chantiers Amerindia, A.E.A., Paris.