

D E B A T E

La enseñanza de la lectoescritura en las lenguas indígenas de México

Édgar González Gaudiano y Rafael Gamallo Pinel

Antecedentes

En nuestro país existen en la actualidad 56 grupos étnicos indígenas que representan aproximadamente 10 por ciento de la población nacional. Estos grupos, a pesar de todo, han conservado muchas de las costumbres, tradiciones y prácticas culturales heredadas de sus antepasados, incluidas sus lenguas.

Las políticas educativas para los indígenas, a partir de la conformación del Estado mexicano, se han desarrollado en torno a dos concepciones generales:

- a) La integracionista, con su concomitante programa de castellanización, que supone la necesidad de una homogeneización cultural como condición para incorporar al indígena a la sociedad nacional.
- b) La bilingüe-bicultural, que retoma las demandas y propuestas indígenas, y se basa en el reconocimiento

del valor de las culturas indígenas y de la alfabetización en la lengua materna del niño como punto de partida para el aprendizaje del español.

La política educativa integracionista, que implica la pérdida de la identidad cultural, se expresó en los hechos en una marginación de los indígenas ante la propia incapacidad (y la falta de voluntad política) del Estado y de la sociedad nacional de ofrecer opciones, principalmente económico-políticas, que propiciaran la pretendida integración, y en una peligrosa pérdida paulatina de valores culturales, pues los indígenas, al ser despojados de sus rasgos distintivos, quedaron a merced de las formas de vida que precinchan los medios masivos de comunicación.

Por su parte, la educación bilingüe-bicultural representa un proyecto pedagógico de alternativa que, a su vez, enfrenta múltiples dificultades, ya que es un proyecto relativamente reciente, iniciado apenas en la década de los 70 y que requiere para poder realizarse no sólo la investigación de contenidos étnicos que se sistematicen con fines de

Nota de los autores. La ortografía práctica que se utiliza en la escritura del mixteco y náuatl es el resultado de convenciones establecidas en reuniones plenarias de los maestros bilingües de estas etnias.

enseñanza-aprendizaje, sino metodologías adecuadas, maestros capacitados, materiales didácticos apropiados, etcétera.

Sin embargo, dados los propósitos de este trabajo y el espacio disponible, se analizará sobre la base de la breve reseña presentada cuál ha sido el desarrollo del proceso de aprendizaje de la lectoescritura en lenguas indígenas en el país.

Las lenguas indígenas de México

De las 56 lenguas que existen en el país, 22 se encuentran prácticamente en extinción, debido al reducido número de hablantes o porque solamente se hablan en una localidad (por ejemplo, Tlahuica, Ixcateco). Las 56 lenguas han sido clasificadas en cuatro familias; el purépecha no se ubica en ninguna de ellas y forma por sí solo una categoría aparte.

La familia yutonaua está constituida por lenguas relativamente sencillas para la lectoescritura, ya que contienen entre cuatro y seis vocales, con una fonología poco complicada pero con una sintaxis sumamente compleja; son lenguas muy flexivas, es decir, la raíz de una misma palabra puede dar origen a múltiples significados. A esta familia pertenecen el cumiai, cucapá, cochimi, kiliwa, pai-pai, seri, kikapú, pima, pápago, tarahumara, mayo, tepehuano, cora, huichol, guarojío, yaqui y el náhuatl.

La familia otomangue contiene una fonología muy complicada; casi todas las lenguas de esta familia son tonales (aunque en el chatino y zapoteco la ortografía práctica permite superar esta dificultad); no son nada flexivas, las posibilidades comunicativas se dan por asociación de palabras (lo cual determina el gran número de variantes dialectales). Son las lenguas más difíciles de atender

en un proceso de alfabetización; los mayores grados de monolingüismo en la actualidad pertenecen a estas lenguas. Ellas son el chichimeco, tlahuica, ixcatéco, matlalcinca, pame, mazahua, ñahñu (u otomí), mixteco, cuicateco, triqui, chinanteco, amuzgo, chontal (o tlexistlateco), huave, tlapaneco y el zapoteco.

La familia mayense presenta, a su vez, sus propias características; no son lenguas muy complejas (salvo sus numerales), pero sus verbos son muy flexivos. A ésta pertenecen el jacalteco, lacandón, mame, chuj, mochó, kakchiquel, huasteco, chontal (de Tabasco), chol, tzotzil, tzeltal, tojolobal y maya.

Por último, la familia olmecototonaca es la de menor cómputo de consonantes (por ejemplo, el mixe tiene nueve consonantes y ocho vocales), y aunque son sencillas a nivel fonológico son muy difíciles a nivel gramatical; son el totonaco, tepehua, popoluca, zoque y mixe.

Como puede deducirse de las pocas características enunciadas, no es posible establecer un método único para la alfabetización en lengua materna, lo que ha obligado a emplear métodos distintos o combinaciones de ellos para lograr resultados efectivos.

La enseñanza de la lectoescritura

En la Dirección General de Educación Indígena se ha trabajado con base en tres premisas:

a) Las particulares características cognoscitivas del niño indígena, derivadas de las peculiaridades en el proceso biológico y sociocultural de adquisición de su lengua.

Lo universal en el niño es la capacidad innata para hablar, porque es el hecho de

su relación con los demás, que viven en determinada sociedad compartiendo una cultura, lo que hace que esa capacidad se desarrolle, no en una forma cualquiera, sino de un modo particular y concreto.

b) La metodología utilizada para la enseñanza de la lectoescritura se deduce de la estructura de la palabra en cada familia de lenguas.

La práctica educativa nos ha llevado a la consideración de que no hay un método válido universalmente, por lo que en su lugar se sugieren metodologías que puedan ajustarse a las características fonéticas y gramaticales de la lengua. En el caso de los idiomas indígenas de México, hay lenguas en las cuales el fonema y la letra carecen de realidad física, y las unidades mínimas son las sílabas; por el contrario, otras lenguas tienen patrones silábicos muy complejos que imposibilitan la enseñanza mediante técnicas de sílabeo. De manera que no es posible emplear los mismos recursos metodológicos ante tal heterogeneidad lingüística.

c) Los contenidos parten del vocabulario y de las experiencias del niño indígena de seis años de edad.

Es importante desarrollar, paralelamente a la lectoescritura, la oralidad del

niño, por lo que los contenidos deben reflejar núcleos de interés de su mundo conceptual que le permitan intercambiar sus experiencias con los demás, en el salón de clase, sobre lo que sabe del tema a través del cual se pretende enseñarle la lengua escrita. Ello favorece, por otro lado, la desarticulación del secular proceso que ha producido el establecimiento de identidades sociales definidas por la negación de sí mismas.

La búsqueda de recursos metodológicos apropiados a las características conceptuales, culturales y lingüísticas de los grupos étnicos para afrontar los problemas de la lectoescritura ha obligado a no utilizar un solo método y a retomar recursos de todos.

No obstante, se ha partido de principios generales, como el carácter global a partir de la presentación de una palabra, apoyándose en una ilustración que motive el interés de los niños y permita el desarrollo de su expresión oral como paso previo a la visualización de la palabra escrita.

Por ejemplo, en el mixteco, una lengua eminentemente silábica, en donde la parte mínima para su análisis es precisamente la sílaba, el niño aprende las voca-



**í jindéjti uíchu kuári.
rafá ísa ioájisandi: í kuári.**

les en el contexto de las consonantes más productivas de la lengua, adaptando al universo infantil el método de palabra generadora de Freire.

Se empieza por la palabra *kiti*, animal, porque la experiencia ha mostrado que los niños aprenden antes y utilizan más frecuentemente palabras a un nivel intermedio de abstracción, como *kiti*, animal; *yutun*, árbol; *ita*, flor; etcétera, en vez de sustantivos concretos como *tina*, perro; *tukua*, naranjo; *ita kuaan*, margarita; etcétera. A partir del análisis y síntesis de la palabra *kiti* se generan nuevas palabras, como *tiki*, nuez; *titi*, abono; etcétera.

Se introducen nuevas palabras cambiando la vocal con nuevos temas que permiten desarrollar la expresión oral, como *taka*, nido, de la cual derivan *kata*, canción; *tata*, señor; *kaka*, cal; etcétera. Con la vocal *o* y el tema *koto*, gabán, surgen *koto*, gabán, *toko*, cintura; *toto*, Peña; y *koko*, beber. Del tema *kutu*, arar, se derivan *kutu*, arar; *tuku*, aguja; *tutu*, papel; *kuku*, tortolita.

Posteriormente la combinación de sílabas de distintas vocales generan palabras como *tika*, chapulín; *kiku*, coser; *itu*, milpa; *ita*, flor; y varios nombres propios.

Utilizando las palabras aprendidas se pueden formar frases e incluso enunciados muy comunes en la lengua, como: *kutu tata itu*, el señor siembra la milpa; *kiku kata koto*, Catalina cose el gabán.

Como se puede observar, con la sola combinación de las familias silábicas de tan sólo dos consonantes (t y k) los niños mixtecos pueden aprender la lectura y escritura de un vocabulario relativamente amplio, y llegar incluso a la elaboración de enunciados con sentido; las actividades que se sugieren mediante el uso de tarjetas y juegos en el salón de clases que permite esta metodología propuesta

aprovechan el interés lúdico de los niños en el proceso de aprendizaje.

Para otras lenguas como el *nauatl*, también silábica pero con palabras que empiezan con vocal, la primera unidad se dedica a la enseñanza de las vocales y de la terminación *tl*, muy usual en esta lengua.

Se inicia la propuesta de una manera similar, presentando ilustraciones que representan núcleos de reflexión para facilitar el desarrollo de la expresión oral, y en este caso se pone énfasis en la visualización de la primera sílaba con la que empieza la palabra escrita: una vocal. Palabras como *ayotochi*, armadillo; *ayojtli*, calabaza; *ayatl*, huipil; *etl*, frijol; *epatl*, zorrillo; *atl*, agua; *ixtle*, cuerda; *ixkatl*, cabeza; *elotl*, elote; *olotl*, olote; etcétera.

Como la terminación *tl* es muy usual, se enseña su representación escrita a partir del reconocimiento fonético con palabras muy sencillas, en las que a lo sumo aparezca una sola consonante, y repasando las vocales. Por ejemplo: *atl*, agua; *etl*, frijol; *elotl*, elote; *olotl*, olote.

Una vez evaluado el aprendizaje de



í jindejti rafá.

rita jindejti raféri
pirémbemba.

las cuatro vocales del nauatl y la terminación *tl*, se procede a una metodología similar a la del caso anterior, con técnica de contraste estructural, presentando, por ejemplo, la palabra *kali*, casa, de la cual, cambiando las vocales en las sílabas, nos da sustantivos como *koli*, anciano, y *kili*, perico; esta última palabra con la terminación *tl* nos da *kilitl*, quelite, y, contrastando con otras vocales, *kalatl*, rana, y *kolotl*, alacrán.

Conclusiones

En todo este camino, es fácil observar que la adaptación de metodologías y de técnicas para la alfabetización ha obligado a tomar recursos de todos los métodos, incluido el global de análisis estructural.

El hecho de no sujetarnos a este método, impuesto para la enseñanza del español durante casi una década, no está únicamente motivado por características propias de las lenguas indígenas, sino también por otras causas de carácter operativo. Una de ellas deriva de los po-

bres resultados obtenidos en la aplicación del método en una lengua con tradición literaria muy rica, como lo es el español, y también por la dificultad que el manejo del método supone para los docentes encargados de la alfabetización.

Por otro lado, los resultados del método global de análisis estructural se dan a mediano plazo, y la situación específica de la enseñanza de la lectoescritura en lenguas con una historia de alfabetos muy joven y, en muchos casos, todavía con propuestas de escritura a consideración de los hablantes de las diferentes lenguas, es de vital importancia poder evaluar el manejo práctico de la lectura y escritura desde las primeras sesiones del proceso.

Dado que se pueden obtener buenos resultados, y evaluables, utilizando una gama abierta de posibilidades metodológicas, nos inclinamos por abandonar la posibilidad de utilizar, en forma rígida, el método global de análisis estructural; retomar de él técnicas y recursos que faciliten la tarea en esta quizá ecléctica forma de abordar los problemas prácticos de la enseñanza de la lectoescritura.



í jindéjti búrru rafá anápu.

í búrru káni ambákitijti.